

UNIVERSIDAD DE GRANADA



TESIS DOCTORAL

**ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES DEL PROFESORADO
DE EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE LA ENSEÑANZA DE
LA LENGUA ORAL: UN ESTUDIO DE CASOS**

MARÍA SANTAMARINA SANCHO

DIRECTORES: DRA. M.^a PILAR NÚÑEZ DELGADO

DR. JOSÉ ANTONIO LIÉBANA CHECA

GRANADA, 2016

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autora: María Santamarina Sancho

ISBN: 978-84-9163-039-5

URI: <http://hdl.handle.net/10481/44299>

TESIS DOCTORAL

***ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES DEL PROFESORADO DE
EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA
LENGUA ORAL: UN ESTUDIO DE CASOS***

PRESENTADA POR LA DOCTORANDA

María Santamarina Sancho

DIRIGIDA POR LA DOCTORA

M.^a Pilar Núñez Delgado

CODIRIGIDA POR EL DOCTOR

José Antonio Liébana Checa

Granada, 2016

“La palabra es irreversible, esa es su fatalidad. Lo que ya se ha dicho no puede recogerse, salvo para aumentarlo: corregir, en este caso, quiere decir, cosa rara, añadir. Cuando hablo, no puedo nunca pasar la goma, borrar, anular; lo más que puedo hacer es decir «anulo, borro, rectifico», o sea , hablar más.”

Roland Barthes, *El susurro del lenguaje*.

ÍNDICE

ÍNDICE DE GRÁFICOS	17
ÍNDICE DE TABLAS	19
ÍNDICE DE IMÁGENES	22
NOTAS ACLARATORIAS	23
INTRODUCCIÓN	25
1. Origen y sentido de la tesis	27
2. Estructura del trabajo	29
3. Agradecimientos	31
PRIMERA PARTE. BASES TEÓRICAS	33
CAPÍTULO I. EL LENGUAJE: DIMENSIONES SOCIALES E INDIVIDUALES	35
Introducción	35
1. ¿Qué es el lenguaje?	36
2. La especificidad y las propiedades del lenguaje humano	39
<i>2.1. Las propiedades del lenguaje</i>	40
<i>2.2. La doble articulación</i>	42
<i>2.3. Niveles o componentes del lenguaje</i>	44
<i>2.3.1. Nivel fónico-fonológico</i>	45
<i>2.3.2. Nivel léxico-semántico</i>	47
<i>2.3.3. Nivel morfosintáctico</i>	50
<i>2.3.4. Nivel pragmático-textual</i>	52

2.3.5. Relaciones entre los niveles o componentes	54
3. Las habilidades orales de la lengua: hablar, escuchar e interactuar	55
3.1. La comprensión oral: escuchar	56
3.2. La expresión oral: hablar	59
3.3. La interacción oral: dialogar	61
4. Lengua oral y lengua escrita: semejanzas y diferencias	63
5. Algunas notas definitorias sobre la oralidad y su didáctica	65
6. El lenguaje como instrumento de comunicación. La perspectiva sociopragmática	71
CAPÍTULO II. LA ADQUISICIÓN Y EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN LA INFANCIA	77
Introducción	77
1. El lenguaje: ¿habilidad innata o adquirida?	78
1.1. El conductismo	79
1.2. El papel de la experiencia en la adquisición del lenguaje	81
1.3. El lenguaje como habilidad innata	83
1.4. A modo de conclusión	87
2. Relaciones entre pensamiento y lenguaje	88
3. Lenguaje y desarrollo infantil	96
3.1. Etapas en la adquisición del lenguaje	100
3.1.1. Etapa prelingüística	102
3.1.2. Etapa lingüística	104
4. Diferencias en la adquisición del lenguaje	106

4.1. Elementos de variación	106
4.2. Principales trastornos del habla	109
5. Consciencia fonológica y destrezas orales de la lengua	111
5.1. Prerrequisitos para el aprendizaje de la lectoescritura	111
5.2. Los prerrequisitos lectoescritores desde las diferentes áreas de desarrollo	114
5.2.1. <i>El desarrollo de la motricidad: la lateralización</i>	114
5.2.2. <i>Los procesos cognitivos</i>	115
5.2.3. <i>Las habilidades orales de la lengua</i>	116
5.2.4. <i>Consciencia fonológica: las habilidades metalingüísticas del lenguaje</i>	117
CAPÍTULO III. MARCO NORMATIVO: ANÁLISIS DEL CURRÍCULO DE LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL	121
Introducción	121
1. El currículo de la Educación Infantil en España	122
2. El sistema educativo español: principios y fines	123
3. La Educación Infantil en el marco de la LOGSE	127
3.1. Aspectos fundamentales del currículo de la Educación Infantil en la LOGSE	130
3.1.1. <i>Los objetivos curriculares</i>	134
3.1.2. <i>Los contenidos curriculares</i>	136
3.1.3. <i>La evaluación educativa</i>	137
3.1.4. <i>La organización escolar</i>	138
4. La Educación Infantil en el marco de la LOE	140
5. Cambio curricular: la presencia de las competencias básicas	146

6. Análisis y evolución del área del lenguaje desde la LOGSE hasta la actualidad	152
<i>6.1. La educación lingüística en la Educación Infantil dentro del marco de la LOGSE</i>	152
<i>6.2. La lengua oral en el actual currículo educativo: la competencia en comunicación lingüística en Educación Infantil</i>	154
CAPÍTULO IV. LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA ORAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL	157
Introducción	157
1. El proceso de enseñanza y aprendizaje	158
<i>1.1. La Didáctica y la Teoría del Currículum</i>	160
<i>1.2. Las didácticas específicas: visión general</i>	165
<i>1.3. La especificidad de la Didáctica de la Lengua</i>	167
<i>1.4. La didáctica de la lengua oral: presencia curricular</i>	169
2. Un modelo de competencia discursiva para la didáctica de la lengua oral	171
3. Principios básicos para la didáctica de la lengua oral	177
4. Las actividades de comunicación oral	181
<i>4.1. Las actividades como elemento didáctico clave</i>	181
<i>4.2. Propuesta de actividades para trabajar la lengua oral en el aula de Infantil</i>	184
<i>4.2.1. Actividades para trabajar la comprensión oral</i>	185
<i>4.2.2. Actividades para trabajar la expresión oral</i>	188
<i>4.2.3. Las actividades para trabajar la interacción y el papel de la lengua oral en la gestión del aula</i>	192
5. Enfoques metodológicos para la didáctica de la lengua oral en Educación Infantil	194

5.1. <i>El trabajo por proyectos</i>	195
5.2. <i>El aprendizaje cooperativo</i>	197
5.3. <i>El trabajo por rincones</i>	198
6. La asamblea en Educación Infantil	199
7. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza de la lengua oral	201
8. Mecanismos de apoyo adulto para la adquisición del lenguaje: posibilidades didácticas	203
9. La evaluación de la lengua oral en la Educación Infantil	205
CAPÍTULO V. CONOCIMIENTO, CONCEPCIONES Y SABERES: LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL	209
Introducción	209
1. La formación del profesorado y los saberes docentes	210
1.1. <i>Delimitación conceptual y terminológica</i>	211
1.2. <i>Los programas de formación de docentes en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)</i>	221
2. La formación de los docentes de Educación Infantil: contenidos y conocimientos básicos	226
2.1. <i>Los programas de formación de docentes: un desafío permanente</i>	228
2.2. <i>La formación del profesorado en didáctica de la lengua oral</i>	233
3. Teorías implícitas, concepciones y pensamiento del profesor	236
3.1. <i>Concepciones de los docentes sobre el aprendizaje y la enseñanza</i>	239
3.2. <i>Concepciones y prácticas sobre la enseñanza de la lengua</i>	241
3.3. <i>Influencia de las concepciones en la práctica docente</i>	243
4. Competencias docentes para la enseñanza de la lengua oral en la Educación Infantil	245

SEGUNDA PARTE. INVESTIGACIÓN	253
CAPÍTULO VI. DISEÑO Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN	255
Introducción	255
1. Investigar en educación: mejorar la práctica educativa	256
2. La selección del problema de investigación	263
3. Objetivos de la investigación	268
<i>3.1. Objetivo principal</i>	268
<i>3.2. Objetivos específicos</i>	268
4. Tipo de investigación	269
<i>4.1. Paradigma y modalidad del trabajo de investigación</i>	271
<i>4.2. Los estudios de caso</i>	274
<i>4.3. El método clínico</i>	279
<i>4.3.1. El papel del estudio piloto en el método clínico: resultados y presupuestos de partida</i>	280
<i>4.3.2. La entrevista clínica para acceder a las concepciones de los docentes</i>	282
<i>4.3.3. Proceso de realización de una entrevista clínica</i>	286
5. Análisis de las entrevistas	288
<i>5.1. La Teoría Fundamentada</i>	288
<i>5.2. La categorización del significado y el análisis del contenido: metacategorías y categorías</i>	290
<i>5.3. Análisis del discurso</i>	293
<i>5.4. Las perspectivas etic y emic para contrastar las visiones del entrevistado y del investigador</i>	297
6. Fases y desarrollo de la investigación	298

7. La calidad de la investigación	301
8. Instrumento utilizado: guía de la entrevista clínica	305
<i>8.1. Criterios de calidad en la entrevista</i>	307
<i>8.2. El análisis DAFO: ventajas y limitaciones del instrumento de recogida de datos</i>	308
CAPÍTULO VII. ANÁLISIS Y CATEGORIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN	311
Introducción	311
1. Descripción de los docentes entrevistados: formación y trayectoria profesional	312
<i>1.1. Primer caso: entrevistada n.º 1-A</i>	313
<i>1.2. Segundo caso: entrevistada n.º 2-B</i>	315
<i>1.3. Tercer caso: entrevistada n.º 3-C</i>	316
<i>1.4. Cuarto caso: entrevistada n.º 4-D</i>	318
<i>1.5. Quinto caso: entrevistada n.º 5-F</i>	321
<i>1.6. Sexto caso: entrevistada n.º 6-G</i>	322
<i>1.7. Séptimo caso: entrevistada n.º 7-H</i>	324
<i>1.8. Octavo caso: entrevistada n.º 8-I</i>	326
<i>1.9. Noveno caso: entrevistada n.º 9-J</i>	329
<i>1.10. Décimo caso: entrevistada n.º 10-K</i>	331
<i>1.11. Undécimo caso: entrevistado n.º 11-L</i>	335
<i>1.12. Duodécimo caso: entrevistado n.º 12-M</i>	336
2. Principales resultados: descripción y análisis de los estudios de caso	337
<i>2.1. Estudio de caso: entrevistada n.º 1-A</i>	342
<i>2.1.1. Resultados del análisis de contenido</i>	343

2.1.2. <i>Resultados del análisis del discurso</i>	357
2.2. Estudio de caso: entrevistada n.º 2-B	359
2.2.1. <i>Resultados del análisis de contenido</i>	359
2.2.2. <i>Resultados del análisis del discurso</i>	367
2.3. Estudio de caso: entrevistada n.º 3-C	368
2.3.1. <i>Resultados del análisis de contenido</i>	369
2.3.2. <i>Resultados del análisis del discurso</i>	377
2.4. Estudio de caso: entrevistada n.º 4-D	379
2.4.1. <i>Resultados del análisis de contenido</i>	380
2.4.2. <i>Resultados del análisis del discurso</i>	388
2.5. Estudio de caso: entrevistada n.º 5-F	389
2.5.1. <i>Resultados del análisis de contenido</i>	389
2.5.2. <i>Resultados del análisis del discurso</i>	400
2.6. Estudio de caso: entrevistada n.º 6-G	401
2.6.1. <i>Resultados del análisis de contenido</i>	401
2.6.2. <i>Resultados del análisis del discurso</i>	408
2.7. Estudio de caso: entrevistada n.º 7-H	410
2.7.1. <i>Resultados del análisis de contenido</i>	410
2.7.2. <i>Resultados del análisis del discurso</i>	421
2.8. Estudio de caso: entrevistada n.º 8-I	422
2.8.1. <i>Resultados del análisis de contenido</i>	422
2.8.2. <i>Resultados del análisis del discurso</i>	430
2.9. Estudio de caso: entrevistada n.º 9-J	432

2.9.1. Resultados del análisis de contenido	432
2.9.2. Resultados del análisis del discurso	438
2.10. Estudio de caso: entrevistada n.º 10-K	439
2.10.1. Resultados del análisis de contenido	439
2.10.2. Resultados del análisis del discurso	450
2.11. Estudio de caso: entrevistado n.º 11-L	452
2.11.1. Resultados del análisis de contenido	452
2.11.2. Resultados del análisis del discurso	465
2.12. Estudio de caso: entrevistado n.º 12-M	467
2.12.1. Resultados del análisis de contenido	467
2.12.2. Resultados del análisis del discurso	476
CAPÍTULO VIII. RESULTADOS ESTADÍSTICOS DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO	479
Introducción	479
1. Análisis gráfico y resultados estadísticos de las entrevistas en el análisis de contenido	480
1.1. Metacategorías y categorías de análisis: libro de códigos, co-ocurrencias, dendogramas y frecuencias	480
1.2. Relaciones entre los casos: grado de proximidad, similitud y dendogramas	489
1.3. Correlaciones entre los casos	505
1.3.1. Trayectoria profesional	506
1.3.2. Formación previa	507
1.3.3. Formación permanente	508
2. A modo de cierre	511

CONSIDERACIONES FINALES	513
Introducción	513
1. Principales conclusiones	514
<i>1.1. Sobre la formación recibida</i>	515
<i>1.2. Sobre la lengua oral y su enseñanza</i>	518
<i>1.3. Relacionadas con la planificación</i>	525
<i>1.4. Respecto a la evaluación de la competencia oral</i>	526
2. Limitaciones encontradas	528
3. Prospectiva investigadora	529
4. A modo de síntesis final	530
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	533
ANEXO: TRANSCRIPCIONES DE LA ENTREVISTAS DE LOS SUJETOS ESTUDIADOS	559

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Planos y niveles de la lengua.	45
Gráfico 2: Clasificación de los monemas.	48
Gráfico 3: Tipos de textos.	54
Gráfico 4: Modelo de expresión oral.	60
Gráfico 5: Fuentes de variación en el lenguaje infantil.	107
Gráfico 6: Pirámide de Miller.	150
Gráfico 7: Nociones de saber, saber hacer y saber ser en el currículo educativo.	151
Gráfico 8: Aspectos que influyen en la formación de los docentes.	212
Gráfico 9: Perspectivas de investigación.	257
Gráfico 10: Estrategias de investigación educativa.	263
Gráfico 11: Fuentes que estructuran los problemas de investigación.	264
Gráfico 12: Objetivo principal y objetivos específicos de la investigación.	268
Gráfico 13: Pasos seguidos para la realización del estudio de casos.	277
Gráfico 14: Etapas de la investigación con entrevistas.	284
Gráfico 15: Categorías y aspectos utilizados para el Análisis del Discurso (AD).	296
Gráfico 16: Fases de la investigación.	300
Gráfico 17: Tipo de entrevista seleccionada según diversos criterios.	307
Gráfico 18: Matriz DAFO acerca del protocolo o guía de entrevista clínica utilizada en el estudio.	309
Gráfico 19: Frecuencias en gráfico de sectores de la distribución de palabras clave de las categorías.	483
Gráfico 20: Frecuencias en gráfico de barras de la distribución de palabras clave de las categorías.	484

Gráfico 21: Proximidad entre 1-A y el resto de los casos.	492
Gráfico 22: Proximidad entre 2-B y el resto de los casos.	493
Gráfico 23: Proximidad entre 3-C y el resto de los casos.	494
Gráfico 24: Proximidad entre 4-D y el resto de los casos.	495
Gráfico 25: Proximidad entre 5-F y el resto de los casos.	497
Gráfico 26: Proximidad entre 6-G y el resto de los casos.	498
Gráfico 27: Proximidad entre 7-H y el resto de los casos.	499
Gráfico 28: Proximidad entre 8-I y el resto de los casos.	500
Gráfico 29: Proximidad entre 9-J y el resto de los casos.	501
Gráfico 30: Proximidad entre 10-K y el resto de los casos.	502
Gráfico 31: Proximidad entre 11-L y el resto de los casos.	503
Gráfico 32: Proximidad entre 12-M y el resto de los casos.	504

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Contenidos que intervienen en la comprensión oral.	57
Tabla 2: Evolución comparada entre el desarrollo neurológico y algunos hitos cognitivos y lingüísticos en la primera infancia.	82
Tabla 3: Áreas/ámbitos en los que se organizan los contenidos curriculares de la Educación Infantil.	136
Tabla 4: Cuadro comparativo entre las competencias contempladas en la LOE y la LOMCE.	148
Tabla 5: Elementos o descriptores de los tres tipos de saberes que componen la competencia en comunicación lingüística en Educación Primaria.	151
Tabla 6: Recursos bibliográficos para trabajar la lengua oral en Educación Infantil.	185
Tabla 7: Recursos digitales para trabajar las habilidades orales en Educación Infantil.	202
Tabla 8: Recursos digitales para diseñar rúbricas de evaluación.	207
Tabla 9: Teorías implícitas sobre el aprendizaje.	240
Tabla 10: Competencias y objetivos que estructuran la materia “Didáctica: teoría y práctica de la enseñanza” (Grado en Educación Infantil, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada).	248
Tabla 11: Tipología de la investigación educativa.	259
Tabla 12: Valoración del problema de investigación.	266
Tabla 13: Paradigmas de investigación educativa.	271
Tabla 14: Características de la investigación: “Análisis de las concepciones del profesorado de Educación Infantil sobre la enseñanza de la lengua oral: un estudio de casos”.	273
Tabla 15: Metacategorías, categorías y códigos de análisis en el estudio piloto.	281
Tabla 16: Metacategorías, categorías y códigos utilizados.	292
Tabla 17: Control de la calidad: criterios de excelencia.	302

Tabla 18: Estrategias utilizadas para establecer la calidad de la investigación “Análisis de las concepciones del profesorado de Educación Infantil sobre la enseñanza de la lengua oral: un estudio de casos”.	303
Tabla 19: Guía de la entrevista clínica semiestructurada.	305
Tabla 20: Ficha de la entrevista.	307
Tabla 21: Relación de edades de los docentes entrevistados.	312
Tabla 22: Claves de los docentes entrevistados, duración y fecha de la entrevista.	338
Tabla 23: Clasificación de los docentes entrevistados según los años de trayectoria profesional.	338
Tabla 24: Ficha de la entrevistada n.º 1-A.	342
Tabla 25: Ficha de la entrevistada n.º 2-B.	359
Tabla 26: Ficha de la entrevistada n.º 3-C.	368
Tabla 27: Ficha de la entrevistada n.º 4-D.	379
Tabla 28: Ficha de la entrevistada n.º 5-F.	389
Tabla 29: Ficha de la entrevistada n.º 6-G.	401
Tabla 30: Ficha de la entrevistada n.º 7-H.	410
Tabla 31: Ficha de la entrevistada n.º 8-I.	422
Tabla 32: Ficha de la entrevistada n.º 9-J.	432
Tabla 33: Ficha de la entrevistada n.º 10-K.	439
Tabla 34: Ficha del entrevistado n.º 11-L.	452
Tabla 35: Ficha del entrevistado n.º 12-M.	467
Tabla 36: Frecuencias en porcentajes de las categorías en cada estudio de caso (I): casos 1-A a 6-G.	484
Tabla 37: Frecuencias en porcentajes de las categorías en cada estudio de caso (II): casos 7-H a 12-M.	486

Tabla 38: Co-ocurrencia con 1-A.	492
Tabla 39: Co-ocurrencia con 2-B.	493
Tabla 40: Co-ocurrencia con 3-C.	495
Tabla 41: Co-ocurrencia con 4-D.	496
Tabla 42: Co-ocurrencia con 5-F.	497
Tabla 43: Co-ocurrencia con 6-G.	498
Tabla 44: Co-ocurrencia con 7-H.	499
Tabla 45: Co-ocurrencia con 8-I.	500
Tabla 46: Co-ocurrencia con 9-J.	501
Tabla 47: Co-ocurrencia con 10-K.	502
Tabla 48: Co-ocurrencia con 11-L.	503
Tabla 49: Co-ocurrencia con 12-M.	504
Tabla 50: Clasificación de los docentes entrevistados atendiendo a su trayectoria profesional.	506
Tabla 51: Formación previa o inicial de los docentes entrevistados.	507
Tabla 52: Docentes con la especialidad de Educación Infantil y docentes con otras especialidades de Magisterio.	508

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1: Recurso educativo digital, “Mi mundo en palabras”.	188
Imagen 2: Definir las metacategorías, categorías y códigos del análisis de contenido en QDA Miner.	339
Imagen 3: Aplicación de los códigos de las metacategorías y categorías de análisis.	340
Imagen 4: Introducción de las metacategorías, categorías y códigos de análisis en QDA Miner.	341
Imagen 5: Definición del código.	341
Imagen 6: Organización de las metacategorías, y los códigos de las categorías utilizadas.	481
Imagen 7: Códigos de las categorías más utilizadas en las entrevistas.	482
Imagen 8: Índice de similitud de las categorías utilizadas: coeficiente de Jaccard.	488
Imagen 9: Valores de similitud entre los casos.	489
Imagen 10: Dendograma del índice de similitud entre los casos.	490
Imagen 11: Ecuación similitud: coseno.	491

NOTAS ACLARATORIAS

En el presente trabajo se ha abogado por el uso de palabras genéricas para evitar el empleo reiterado de términos en los géneros femenino y masculino. Se han utilizado, por tanto, los conceptos de alumnado, estudiantes, infantes, docentes, profesorado, entre otros.

Los nombres de asignaturas, licenciaturas, diplomaturas y similares, se han escrito tal y como indica la Real Academia Española de la Lengua (2016), es decir, con mayúsculas iniciales en los sustantivos y adjetivos que los integran. Asimismo, y conforme a la Ortografía Académica, si el nombre era largo y aparecía dentro de un texto, no aisladamente, se ha escrito entrecomillado con mayúscula solo en la primera palabra. Se ha distinguido, igualmente, el nombre de las asignaturas y el nombre genérico de una materia o rama del conocimiento. Este último se ha escrito con minúsculas.

Con respecto a la corrección del lenguaje en la transcripción de las entrevistas queremos evidenciar que no se han realizado modificaciones de los errores (frecuentes sobre todo en el uso de las preposiciones, concordancias y anacolutos) ni se han indicado estos (i.e., [sic]) porque se ha considerado que corresponden a la espontaneidad propia del uso oral y a la situación de cierto nerviosismo que supone ser entrevistado.

INTRODUCCIÓN

1. Origen y sentido de la tesis

La Educación Infantil es una etapa prioritaria en cualquier sistema educativo moderno. Su objetivo principal consiste en atender al alumnado para garantizar su desarrollo físico, afectivo, social e intelectual, y es, sin duda, crucial para el proceso educativo y socializador. Es una etapa fundamental para garantizar una correcta orientación y funcionamiento de los procesos evolutivos, madurativos y de desarrollo del niño (Gervilla, 2006). Autores como Zabalza y Zabalza (2011) apuntan que en la actualidad nadie se cuestiona la importancia que poseen los primeros años de vida de los niños, así como los beneficios que para el desarrollo infantil implica una educación temprana óptima y de calidad. De todo ello podemos resumir, como sostiene Ibáñez (1992 [2010]), que las finalidades de esta etapa persiguen aprovechar al máximo las posibilidades de desarrollo del alumnado, potenciándolas y afianzándolas a través de la acción educativa, para lo cual se le debe dotar de las competencias, destrezas, hábitos y actitudes que puedan facilitar su posterior adaptación a la Educación Primaria.

Diversas investigaciones han puesto de manifiesto que en los primeros años se producen aprendizajes esenciales para la vida de una persona. En este sentido la escuela es uno de los principales contextos donde se proporcionarán los instrumentos necesarios para que se produzca este desarrollo. Muñoz (2009: 25) indica al respecto que “una educación de calidad no puede descuidar esta etapa, lo mismo que no debe reducir sus finalidades al logro de determinados niveles de rendimiento académico de los niños”. Es por ello por lo que la acción educativa llevada a cabo en Infantil condicionará el proceso educativo posterior.

El currículo de la Educación Infantil en el sistema educativo español ha sufrido diversas transformaciones a pesar de su reciente creación. La LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, 8/2013, de 9 de diciembre), complementa y modifica a la anterior ley de educación, es decir, a LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo), pero no ha supuesto cambios significativos para la etapa. En suma, las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de la Educación Infantil aparecen recogidas en el Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre, en el que se establecen los objetivos, fines y principios generales de la etapa. En la mayor parte de los objetivos, la presencia del lenguaje posee un peso indiscutible, y es precisamente en el contexto escolar donde cobra mayor relevancia, ya que se convierte en la herramienta clave para los aprendizajes del alumnado. La toma en consideración de este hecho se ha visto acrecentada con las dos últimas leyes educativas, mencionadas previamente, ya que han promovido una mayor presencia de la lengua oral en la etapa debido a la introducción del modelo curricular basado en el logro de competencias, entre otras razones. En definitiva se puede afirmar que la ley actual de

educación demanda nuevas formas y planteamientos para abordar la enseñanza y, específicamente, de la lengua oral.

A colación de lo expuesto y según la bibliografía que se recoge y la normativa, podemos concretar que en Infantil hay que trabajar la lengua oral de forma sistemática y programada. Los docentes de esta etapa suelen decir, de forma general, que es un contenido que trabajan constantemente en el aula. Sin embargo ese hecho no se traduce en realidad en que mejore la competencia oral de los alumnos. Por todo ello, entre otros motivos, estimamos necesario analizar cuáles son las concepciones, los saberes y la preparación metodológica de los docentes de Educación Infantil en lo referente a la enseñanza de la lengua oral, para, de esta forma, comprobar si responden a las complejas exigencias que se derivan de lo analizado en las bases teóricas que conforman esta tesis doctoral.

La investigación educativa que presentamos se enmarca, principalmente, en el paradigma interpretativo, aunque con ciertos toques del crítico, puesto que pretendemos mejorar la práctica educativa evidenciando los resultados obtenidos con la investigación. Nuestro trabajo se sitúa en un enfoque de tipo idiográfico, pero con la elaboración de enunciados nomotéticos. Se ha optado por la combinación de ambos enfoques porque el contraste de los casos seleccionados nos ha permitido elaborar enunciados nomotéticos (Gibbs, 2012). En resumen, hemos analizado y estudiado a cada persona como un caso único, pero también hemos relacionado y correlacionado los resultados obtenidos entre todos los casos para evidenciar una serie de conclusiones finales y comunes a todos ellos (*enunciados nomotéticos*). Si atendemos al carácter de la medida, la investigación desarrollada es de corte cualitativo. La estrategia principal de investigación empleada para acceder a las concepciones de los docentes ha sido el estudio de casos, la cual hemos considerado como la técnica más idónea para lograr tal fin. Una vez recogida la información, a través de grabaciones de audio posteriormente transcritas, se han efectuado dos tipos de análisis para cada caso, el de contenido, que utiliza como soporte la Teoría Fundamentada, y el del discurso (AD), en el que hemos considerado categorías conceptuales y lingüísticas basándonos en la Gramática Sistémico Funcional de Halliday (1982) que tiene por objeto de análisis la oración y el contexto situacional.

Tras todo lo expuesto creemos que es importante reflejar la importancia que posee este tipo de investigaciones, puesto que persigue, sobre todo, mejorar la práctica educativa y con ello el desarrollo y el crecimiento del alumnado. Cabe mencionar que la revisión bibliográfica realizada nos ha permitido averiguar que desde la década de los 70 hasta la actualidad este tema ha sido abordado a través de diferentes metodologías y perspectivas, pero estas investigaciones se tornan más escasas en el ámbito que nos ocupa, es decir, acerca de las concepciones de los docentes de Educación Infantil sobre la didáctica de la lengua oral. Varios autores, González Peiteado y Pino (2014: 98) entre otros, ratifican al

respecto que hay una “escasez de investigaciones sobre las creencias y opiniones de los futuros maestros en torno al estilo de enseñanza a adoptar en su función docente”. Es por ello por lo que podemos concluir, desde nuestro punto de vista, que la tesis que presentamos incluye aspectos no abordados anteriormente en otras investigaciones y, por tanto, contribuye a la mejora de la práctica educativa.

2. Estructura del trabajo

La tesis doctoral aquí desarrollada se estructura en torno a dos núcleos principales: la primera parte, bases teóricas, y la segunda, correspondiente a la investigación empírica. La fundamentación teórica se desarrolla a lo largo de cinco capítulos (I-V) que recogen los aspectos epistemológicos en los que se asienta la investigación. El estudio empírico, por su parte, abarca los capítulos VI a IX en los que se describe el proceso, los análisis, los resultados y las consideraciones resultantes de la investigación de carácter cualitativo y enmarcada como un estudio de casos. Para aclarar de forma más organizada el trabajo desarrollado recogemos seguidamente un resumen conciso de los contenidos tratados en cada capítulo.

El capítulo I inicia y asienta las bases de la fundamentación teórica de la investigación realizada. El objetivo principal del mismo es detallar, o al menos introducir, algunos aspectos que atañen al desarrollo y a la adquisición del lenguaje en general, para describir posteriormente los temas clave del trabajo, entre ellos, la importancia de la lengua oral en la Educación Infantil, las concepciones de los docentes al respecto, o el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en esta etapa educativa. Se estructura en cinco puntos principales en los que se examinan de forma exhaustiva las dimensiones sociales e individuales del lenguaje.

El capítulo II analiza y describe la presencia que posee la lengua oral en la infancia para abarcar en posteriores capítulos en qué consiste y debería consistir la enseñanza de la misma durante los primeros años de escolarización del niño. Asimismo, se realiza un repaso por las teorías que intentan esclarecer varios debates que conciernen al proceso de adquisición del lenguaje en el ser humano: el lenguaje como habilidad innata o adquirida, y el papel que posee el pensamiento durante este proceso.

En el capítulo III se realiza un análisis pormenorizado de la primera ley que consideró la Educación Infantil como etapa del sistema educativo, la LOGSE, a la vez que incluye un repaso acerca de los elementos y aspectos fundamentales de la misma. El capítulo finaliza con el desarrollo de la ley de educación en la que se recogen los objetivos y contenidos básicos de la Educación Infantil, la LOE (Ley Orgánica de Educación),

modificada por la actual ley en curso de implementación, la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad).

El capítulo IV se detiene en los aspectos que atañen al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en la Educación Infantil, resaltando el rol que posee el docente al respecto. Es por ello por lo que en este capítulo se describen ciertos puntos y elementos claves para llevar a cabo una correcta enseñanza de la lengua oral en esta etapa, es decir, consideraciones previas, actividades que trabajen las habilidades orales de la lengua, instrumentos de evaluación, etcétera.

El capítulo V, el último que estructura las bases teóricas de la tesis doctoral, esclarece dos conceptos fundamentales que dan forma a la misma. Por una parte, qué se entiende por formación de los docentes, aquí se hace referencia a las investigaciones y revisiones teóricas que detallan cuáles son los conocimientos y saberes que han de estructurar los programas de formación de los futuros profesionales de la enseñanza. Por otra, se abarcan las cuestiones que atañen a las concepciones de los docentes, es decir, qué se entiende por concepciones o teorías implícitas, saberes y, de forma específica, cuáles son las concepciones que posee el profesorado sobre la enseñanza de la lengua oral.

Los siguientes capítulos constituyen la segunda parte de la tesis, esto es, la investigación. De esta forma en el capítulo VI se presenta una descripción exhaustiva del diseño y el método de investigación seleccionados para el trabajo. Asimismo, se realiza un breve acercamiento a la investigación educativa, se analizan, en suma, diversas características de la misma y algunas nociones básicas que permiten comprender la finalidad que se persigue en esta tesis. A continuación el capítulo VII detalla los dos procesos de análisis realizados, el de contenido y el del discurso. Para ello se estructura en dos partes claramente diferenciadas: la primera precisa una breve descripción académica y formativa de los docentes entrevistados, y la segunda aglutina los resultados más relevantes de ambos análisis con su correspondiente explicación. Por su parte, el capítulo VIII recoge los resultados estadísticos y los análisis gráficos obtenidos con el programa informático de análisis cualitativo seleccionado, *QDA Miner*, el cual ha facilitado otros resultados de los que, a su vez, se han extraído recomendaciones para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en la Educación Infantil.

Finalmente, el capítulo IX cierra el trabajo desarrollado con las principales conclusiones del mismo partiendo de los objetivos propuestos, así como las limitaciones y la perspectiva investigadora. Para presentar de forma más organizada este capítulo final se detallan los aspectos más relevantes de los casos estudiados que versan sobre su formación, la enseñanza de la lengua oral en el aula, la planificación y la evaluación de la misma.

3. Agradecimientos

Han sido muchas las personas que han participado y me han ayudado, de una forma u otra, a la realización de la presente tesis. He aquí mi más sincero agradecimiento a todas.

A mis directores de tesis que han sabido guiarme a la perfección, mostrarme su apoyo y confianza durante todo este proceso, y a los que debo maravillosos aprendizajes y valiosos consejos: la Dra. M.^a Pilar Núñez Delgado y el Dr. José Antonio Liébana Checa de la Universidad de Granada. Muchas gracias por vuestra dedicación conmigo y con este trabajo.

En este sentido deseo hacer una mención muy especial a la Dra. M.^a Pilar Núñez Delgado; por ser mi guía durante todos estos años, por ser un apoyo incondicional, por sus magistrales enseñanzas, académicas y personales, que me han hecho crecer como persona, por estar cerca siempre, y, por encima de todo, por regalarme su inestimable amistad. Ojalá algún día pueda alcanzar una mínima parte de todas las extraordinarias cualidades que posee y que admiro de ella. “Uno mira hacia atrás con agradecimiento a los maestros brillantes, pero con gratitud a aquellos que tocaron nuestros sentimientos” (Carl Jung). Mi agradecimiento y mi gratitud infinitos.

A toda mi familia, sobre todo a mis hermanas, Laura y Cristina, quienes han estado imperecederamente para mostrarme su apoyo, su comprensión y su ayuda; a ellas que no han dejado que me rinda y que caminan a mi lado. En especial, quiero dedicar este trabajo a mi madre, ejemplo de esfuerzo y superación, mi total y fiel apoyo, mi piedra angular. Mi agradecimiento siempre.

A mis amigas, por estar a mi lado y animarme en todo momento. Gracias por el tiempo y por las experiencias que hemos compartido.

A todos los docentes que me han ofrecido sus increíbles conocimientos acerca de la enseñanza, sobre todo a los que me han regalado su tiempo para entrevistarlos.

En definitiva, a todas las personas que me han apoyado durante todo este proceso. Me siento realmente muy privilegiada.

A todos y cada uno de vosotros, gracias, gracias...

PRIMERA PARTE

BASES TEÓRICAS

CAPÍTULO I

EL LENGUAJE: DIMENSIONES SOCIALES E INDIVIDUALES

Introducción

Definir qué es el lenguaje o explicar cómo se adquiere son tareas complejas que implican la integración de diversos conceptos y procesos que intervienen en su desarrollo. En este contexto se deben reseñar los múltiples estudios que han intentado dar respuesta a estas y otras cuestiones relacionadas con la adquisición y el desarrollo del lenguaje; es por ello por lo que podemos afirmar, como sostiene Uriarte (2007: 1040), que “el lenguaje es un sistema de comunicación complejo en el que el hombre participa de forma crucial hasta construir un mundo de múltiples realidades”.

Asimismo, y partiendo del objetivo fundamental que estructura nuestra investigación, debemos detallar, o al menos introducir, algunos aspectos que atañen al desarrollo y a la adquisición del lenguaje en general, para centrarnos posteriormente en los temas clave de nuestro trabajo, entre ellos, la importancia de la lengua oral en la Educación Infantil, las concepciones de los docentes al respecto, o el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en esta etapa educativa.

La mayoría de los marcos teóricos que abordan el tema del lenguaje tratan diferentes aspectos generales que Serra *et al.* (2000) denominan “horizontales”, ya que, según sean respondidos todo el enfoque tomará una dirección u otra. Estos autores los agrupan en tres puntos principales¹: innatismo, especificidad y desarrollo. En nuestro caso hemos partido de esta estructura a la que añadimos otros cuatro tópicos, puesto que creemos que son esenciales para abarcar de forma más exhaustiva las dimensiones sociales e individuales del lenguaje:

1. En el primer epígrafe, *qué es el lenguaje*, realizaremos un repaso por las diversas definiciones que persiguen esclarecer el concepto.
2. La segunda cuestión versará sobre *la especificidad y las propiedades del lenguaje humano*, es decir, las características y los rasgos que hacen del lenguaje algo exclusivo.
3. La tercera atañe a *las habilidades orales de la lengua*, que son, hablar, escuchar e interaccionar.
4. La cuarta cuestión hace referencia a *la lengua oral y la lengua escrita, sus semejanzas y diferencias*.
5. Por último, abordaremos una de las principales funciones que cumple el lenguaje, esto es, el uso del mismo como *instrumento de comunicación*, y *la perspectiva sociopragmática* del mismo.

En capítulos posteriores desarrollaremos de forma más detallada el proceso de adquisición del lenguaje y las etapas de las que consta, entre otros aspectos.

1. ¿Qué es el lenguaje?

Tal y como hemos expuesto a lo largo de la introducción, proporcionar una definición que, además, sea universal acerca de qué es el lenguaje supone una ardua tarea. Núñez (2011: 28) apunta al respecto que la amplitud del término *lenguaje* es tal que muchas obras sobre la materia optan por caracterizar la noción en lugar de definirla:

¹ Serra *et al.* (2000) dedican su obra, *La adquisición del lenguaje*, a explicar de forma exhaustiva los procesos, enfoques, teorías y otros conceptos fundamentales que intervienen en la adquisición del lenguaje a partir de estos tres núcleos.

Esto se debe a la evidencia de que identificar un lenguaje no tiene una respuesta única y simple, sobre todo porque, a menudo, lo social y lo formal entran en conflicto, lo cual tiene como consecuencia que hoy parece imposible una definición que formule de modo preciso y amplio las propiedades universales y funcionales del lenguaje.

[La pregunta, *¿qué es el lenguaje?*] ha originado entusiastas debates e inteligentes reflexiones desde la antigüedad grecolatina y, sin embargo, pese al tiempo transcurrido está aún sin responder. Este hecho nos pone en la pista de que el objeto de estudio de la Lingüística, la lengua natural, es un objeto casi desconocido en su funcionamiento por los hablantes.

A pesar de ello, es cierto que en la mayoría de las definiciones que encontramos en la literatura existe un consenso para definirlo en relación con la comunicación. En suma, es, ante todo, un instrumento de comunicación social, es el recurso que nos permite manejarnos en el contexto sociocultural en el que vivimos. En consonancia con lo expuesto, el psicólogo y biólogo, Jerome Seymour Bruner (1986 [2007]) especifica que el lenguaje es una forma sistemática de comunicarse con los demás, de afectar su conducta y la nuestra, de compartir la atención y de constituir realidades a las cuales nos adherimos de la misma forma que nos adherimos a los “hechos” de la naturaleza.

Definir qué es el lenguaje nos hace preguntarnos por qué y para qué se utiliza, y en este sentido no debemos olvidar que el ser humano es un ser social por naturaleza, tiene la necesidad vital de comunicarse, de expresar sus sentimientos, pensamientos, experiencias, ideas, y de reflexionar sobre su propia identidad y, para lograrlo, el lenguaje es su herramienta principal. Bruner (1986 [2007: 23]) se plantea las mismas cuestiones y alega al respecto:

Después de todo, los chimpancés tienen algunas de las mismas capacidades y no las usan. [...] Mientras la *capacidad* para las acciones inteligentes tiene profundas raíces biológicas y una evolución histórica discernible, el *ejercicio* de esa capacidad depende de la apropiación que haga el hombre de modos de actuar y de pensar que no existen en sus genes sino en su cultura. Obviamente, hay algo en la “mente” o en la “naturaleza humana” que media entre los genes y la cultura y que hace posible que esta última sea un recurso protético para la realización de la primera.

El lenguaje constituye uno de los principales instrumentos que nos permite trasladar la experiencia social individual a un sistema simbólico común y así convertir en expresable lo que es privado. Para Vigotsky (1962 [2010]) el papel que juega el lenguaje en el aprendizaje y el desarrollo del individuo se hace explícito durante estos procesos,

porque el lenguaje es el mecanismo a través del cual ocurre la negociación del significado (Mota de Cabrera y Villalobos, 2007). Siguiendo a Tusón (1994) el lenguaje puede definirse como la facultad oral de comunicación inherente al ser humano que transmite acontecimientos internos y externos por medio de un sistema de señales convencionales organizado en dos niveles, el del sonido y el del sentido. Este sistema tiene una formidable capacidad combinatoria que, aunque sometida a reglas, hace posible la creatividad sin límites.

Numerosas investigaciones pragmáticas estadounidenses de los últimos años han sacado a la luz estadísticas que demuestran que las personas empleamos el 70% de nuestras horas diarias en comunicarnos verbalmente. Pinker (1994: [2007: 17]) ya señalaba al respecto que “el lenguaje se halla tan íntimamente entrelazado con la experiencia humana que apenas es posible imaginar la vida sin él”. En este sentido, autores como Preilowski y Matute (2011) apuntan que el ser humano tiene un “instinto” para adquirir el lenguaje, ya que el cerebro está estructurado para aprender por él mismo a comprender y a comunicar a través del habla.

En la cita reseñada de Núñez (2003) podemos constatar cómo desde la antigüedad los filósofos grecolatinos comenzaron a realizar las primeras reflexiones y definiciones acerca del lenguaje. Por una parte, entendieron que el concepto está asociado a una capacidad mental del hombre que se desarrolla a medida que este avanza en edad y crecimiento personal (Uriarte, 2007), lo que nos puede ayudar a responder a la pregunta de cómo se adquiere el lenguaje, ya que nos sitúa en el aspecto neurológico del mismo. Por otra, podemos encontrar que, incluso antes de Aristóteles, muchos textos de toda clase consideran el lenguaje como una práctica social destinada a transformar las relaciones humanas por su idoneidad para generar respuestas en el destinatario, de donde se deduce que el lenguaje nos sirve para manipular la realidad que nos rodea; esto nos situaría en su aspecto sociológico. A este respecto debemos destacar que Gutiérrez Grova (1999) sostenía que la correspondencia entre estos aspectos, las categorías lingüísticas y los procesos psíquicos, era un problema no esclarecido, y aunque en los últimos años se ha llevado a cabo una gran cantidad de investigaciones que estudian las relaciones entre las distintas disciplinas con el lenguaje, es cierto que continúa sin tener una respuesta clara y precisa.

Como quedara patente en el inicio del capítulo, existen diferentes enfoques que persiguen esclarecer este y otros temas relacionados con el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje. Uno de estos enfoques es el planteado por Barkow, Cosmides y Tooby (1992), denominado “psicología evolutiva del lenguaje”. La psicología evolutiva, que proviene de la teoría “sociobiológica” de Wilson, sostiene que el comportamiento

humano está determinado por mecanismos neutrales innatos y transmitidos genéticamente. El punto de partida de esta afirmación es que la mente es una estructura compleja y funcional que no puede aparecer por casualidad. En consecuencia, el lenguaje ha de interpretarse como cualquier órgano del cuerpo: un mecanismo evolucionado que se ha ido construyendo y ajustando en respuesta a las “presiones selectivas” que nuestra especie ha tenido que afrontar durante su evolución (Puente, 2006).

De todo lo expuesto anteriormente se puede concretar que el lenguaje es el instrumento clave del que disponemos para comunicarnos, para expresar nuestras ideas, sentimientos, opiniones, etc., es el medio que nos permite proyectar nuestro pensamiento. Por medio del lenguaje adquieren corporeidad las ideas, los pensamientos, se califican las acciones, se establecen o se rompen las relaciones entre las personas, es, en definitiva, el instrumento que nos hace humanos (Sevilla, 2008).

En la literatura convergen una amplia gama de teorías, enfoques e investigaciones que pretenden dar respuesta a los principales interrogantes acerca del lenguaje: qué es, cómo se adquiere o en qué consiste su desarrollo. En los posteriores epígrafes y capítulos realizaremos una revisión de algunos de estos enfoques y estudios.

2. La especificidad y las propiedades del lenguaje humano

Una de las cuestiones generales que conciernen al proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje, es la que corresponde a la especificidad del mismo, es decir, qué características son propias del lenguaje. Por tanto, abordaremos diversos puntos para detallar qué rasgos hacen que entendamos el lenguaje como algo exclusivo.

En este sentido cabe recordar lo expuesto durante la introducción con respecto a la definición de lenguaje; lo recogemos a continuación en las palabras de Núñez (2011: 26):

[...] identificar un lenguaje no tiene una respuesta única y simple sobre todo porque, a menudo, lo social y lo formal entran en conflicto, lo cual tiene como consecuencia que hoy parece imposible una definición que formule de modo preciso y amplio las propiedades universales y funcionales del lenguaje, por lo que la mayoría de los lingüistas se limitan a identificar las distintas propiedades consideradas como sus características esenciales, tratando de delimitar qué es el lenguaje humano en contraposición a otros sistemas de comunicación.

Es por ello por lo que podemos hablar de una serie de propiedades o características fundamentales que hacen del lenguaje humano un sistema de comunicación único, las cuales el lingüista estadounidense, Charles F. Hockett (1960), aglutinó en quince rasgos y que resumiremos a continuación.

2.1. Las propiedades del lenguaje

En 1960 Hockett (1960), quien, tuvo un papel crucial en el desarrollo del estructuralismo americano², propuso 15 propiedades o, como denomina Alonso-Cortés (2008), “rasgos de diseño de la comunicación”, que se dan en el lenguaje humano y que no tienen la misma relevancia. Se presentan en la literatura actual de forma original, “aunque con las modificaciones que la investigación más reciente proporciona” Alonso-Cortés (2008: 33).

1. Vía vocal auditiva. Las señales son emisiones vocales producidas por algún mecanismo fisiológico como el aparato respiratorio, y son recibidas generalmente por vía auditiva.
2. Transmisión irradiada y recepción dirigida. La señal es una onda sonora que se expande en todas direcciones. La recepción depende de la estructura del órgano receptor. Esto significa que la audición está orientada en relación con la localización de la emisión por lo que el receptor puede localizar al emisor por la dirección de la onda.
3. Evanescencia. Las señales sonoras se desvanecen rápidamente.
4. Intercambiabilidad. Los agentes implicados en el acto comunicativo pueden intercambiar sus papeles, por ello no solo transmiten sino que también pueden recibir mensajes.
5. Retroalimentación total. El emisor oye todo lo que emite, lo que contribuye al desarrollo de la capacidad de comunicación, ya que si se produce un retraso

² El movimiento del estructuralismo lingüístico, también denominado norteamericano, se inició a comienzos del siglo XX y supuso el arranque de la lingüística moderna. Su precursor fue Ferdinand de Saussure, quien con su obra, *Curso de lingüística general* (1916), sentó las bases de esta nueva corriente. El estructuralismo supuso, *grosso modo*, un cambio sustancial en la concepción de los “hechos” del lenguaje, pues este enfoque consideraba que la lengua era un sistema, esto es, un conjunto de elementos solidarios y dependientes que establecen diferentes relaciones. A partir de las enseñanzas de Saussure, los estructuralistas adoptaron de forma unánime y radical su visión acerca de la lengua como un sistema de signos.

entre el momento de emisión y el de recepción puede originarse una perturbación en la función comunicativa. En este sentido nos recuerda Alonso-Cortés (2008) que en la producción verbal una demora entre la emisión y la recepción ocasiona la eliminación de las vocales. En suma, somos conscientes de nuestras emisiones y de los efectos que pueden provocar en el receptor.

6. Especialización. La función principal del lenguaje es la comunicación, así Hockett (1960) indica que un hecho de comunicación está especializado si sus consecuencias energéticas directas son biológicamente irrelevantes. Cualquier acto de un organismo supone un consumo de energía y posee consecuencias energéticas relevantes. El habla humana apenas consume energía y las pequeñas perturbaciones causadas en las ondas sonoras son insignificantes: está muy especializada.
7. Semanticidad. Ocurre cuando las señales aparecen asociadas a sucesos y objetos.
8. Arbitrariedad. Los signos de la lengua son en su mayoría arbitrarios, no están motivados. Lo contrario a la arbitrariedad es la iconicidad, esto es, si existe motivación entre señal-signo y referente, en ese caso la “forma” intenta imitar el contenido.
9. Discretidad. El sistema de comunicación es discreto cuando las señales son claramente separables en diferentes elementos. Los sonidos de una lengua son perceptibles por el oyente como unidades diferenciadas.
10. Desplazamiento. Este rasgo indica que las señales, signos, etc., el lenguaje, en definitiva, pueden referirse a cosas lejanas en el tiempo y en el espacio.
11. Dualidad o doble articulación. Decimos que un sistema de comunicación es dual cuando se organiza de acuerdo con dos niveles, uno en el que los elementos mínimos carecen de significado, y otro en el que dichas unidades se aglutinan para construir unidades significativas.
12. Productividad. Si el sistema permite acuñar nuevos mensajes o recibirlos. El sistema de la lengua permite un número indefinidamente grande; –en realidad, transfinito– de mensajes gracias a que las reglas de la gramática se aplican recursivamente.
13. Transmisión cultural. Las lenguas humanas realizan una transmisión cultural en tanto que son productos históricos de una comunidad de hablantes y que, por tanto, poseen un carácter cultural. La lengua es algo propio de una forma de vida social con sus convenciones particulares que se trasmite de una generación a otra como parte de la cultura.

14. Prevaricación. Puede definirse como la posibilidad de emitir mensajes falsos o carentes de sentido lógico, por ello también es denominada como “falsedad”.

15. Reflexividad. La capacidad que posee el lenguaje de referirse a él mismo. Esta propiedad se da, de forma trivial, en cualquier lengua. En este contexto cabe destacar que una de las funciones del lenguaje que Roman Jakobson (1987, 1988) señala, es la que él denomina, *función metalingüística*.

Existen otras propiedades específicas del sistema lingüístico que no aparecen en otros sistemas de comunicación. Galán Humboldt (1826) coloca como principio general del lenguaje el de la articulación que consiste en la organización de los elementos de la lengua en todos los niveles (Alonso-Cortés, 2008). Martín Vegas (2015), por su parte, asevera que de todas esas características solamente tres son específicas del lenguaje humano, a saber: productividad, semántica y desplazamiento; añade, asimismo, que dichos rasgos adquieren su desarrollo máximo a medida que el infante progresa en edad.

En este contexto, y teniendo en cuenta, por una parte, los dos niveles en los que se organiza la comunicación y, por otra, la doble articulación del lenguaje, hemos creído conveniente desarrollar de forma más detallada en qué consiste esta última porque, además, se erige como el rasgo más discriminatorio con respecto a otros sistemas y de comunicación (Mounin, 1972).

2.2. La doble articulación

A principios del siglo XX Saussure (1913 [2007]) elaboró las bases de lo que supondría la creación de la Semiología y determinó que la labor del lingüista debía de ser la de definir qué es lo que hace de la lengua un sistema especial en el conjunto de los hechos semiológicos. Los lingüistas postsaussureanos han pretendido determinar qué características diferencian a los sistemas de comunicación formados por lenguas naturales humanas de los demás medios o sistemas de comunicación no lingüísticos. En suma, Saussure distinguió dos aspectos fundamentales en el lenguaje: la lengua y el habla. Quilis (1997 [2010: 7]) aquilató ambas definiciones en su obra, *Principios de fonología y fonética españolas*:

La *lengua* es el modelo general y constante que está en la conciencia de todos los miembros de una comunidad lingüística. El *habla* es la realización concreta de la lengua en un momento y en un lugar determinados en cada uno de los miembros de esa comunidad lingüística. La lengua, por lo tanto, es un fenómeno social, mientras que el habla es individual.

De las diferentes definiciones proporcionadas por numerosos lingüistas acerca de qué es la lengua, surge uno de los rasgos específicos de la misma, el cual, según Martinet (1960) y Mounin (1972), resulta ser tremendamente discriminatorio con respecto a otros medios o sistemas de comunicación; se trata de la doble articulación del lenguaje. La doble articulación puede entenderse como el principio básico a partir del cual se organiza el código de la lengua. Según esta característica del lenguaje se pueden identificar dos niveles de estructuras:

- Nivel primario: formado por unidades mínimas con significado que, combinadas, permiten construir infinidad de palabras, nos referimos a los monemas, ya sean con significado léxico o gramatical.
- Nivel secundario: integrado por los fonemas (sonidos pertenecientes a una lengua) que no tienen significado, pero sí pueden modificarlo, es decir, poseen valor distintivo.

Puente (2006: 72) lo detalla con el siguiente ejemplo:

Cada lengua consta de un grupo de sonidos que, según se combinen, formarán diferentes palabras. Cada uno de los fonemas que integra una palabra no tiene significado por sí mismo, pero sí lo distingue. La diferencia entre “misa” y “mesa” radica en la sustitución de la “e” por la “i”. Y si a “mesa” le quito la “a” también formo otra palabra. Los fonemas de los casos señalados no tienen significados por sí mismos, pero su presencia o sustitución sí alteran el valor semántico del nivel superior.

A través de las unidades fonológicas más pequeñas, los fonemas, se construyen unidades mayores, esto es, los monemas, los cuales están dotados de significación y que constituyen signos lingüísticos al estar provistos de las dos caras del signo: el significante y el significado. En este sentido se debe resaltar que la lengua se constituye como un sistema de signos ordenados jerárquicamente, entendiéndose como sistema el conjunto de elementos interrelacionados e interdependientes, es decir, que dependen unos de otros. De nuevo, el lingüista Quilis (1997 [2010: 8]) puntualiza al respecto que cada uno de estos dos componentes lingüísticos, significante y significado, posee una función diferente en el plano de la lengua y en el plano del habla, o sea, el significante actuaría en el plano del habla como una corriente de sonido, un fenómeno físico “capaz de ser percibido por el oído”, y en el plano de la lengua actúa como “un sistema de reglas que ordenan el aspecto fónico del plano del habla”. Por su parte, el significado en el plano del habla “es siempre una comunicación concreta, que tiene sentido únicamente en su

totalidad”, mientras que en el plano de la lengua “está representado por reglas abstractas (sintácticas, fraseológicas, morfológicas y lexicales)”.

Poseemos, como hemos visto, un sistema secundario, el fonológico, que a través de sus variantes combinatorias nos posibilita alcanzar un nivel superior, es decir, la palabra con significado. Puente (2006: 73) recoge el ejemplo que emplea el lingüista y antropólogo Edward Sapir para explicar esta teoría:

Si el lenguaje es un edificio y si los elementos significantes del lenguaje (nivel primario) son los ladrillos de que está hecho el edificio, entonces los sonidos del habla, los fonemas (nivel secundario), no pueden compararse sino con el barro, todavía sin modelar y sin cocer, con el cual se fabrican los ladrillos.

A tenor de lo expuesto previamente, Bruner (1986 [2007]) sostiene que el niño ha de dominar “tres facetas” fundamentales del lenguaje para llegar a ser un “hablante nativo”: la sintaxis, la semántica y la pragmática, asimismo, afirma que estas facetas son inseparables.

2.3. Niveles o componentes del lenguaje

Toda descripción del lenguaje ha de realizarse atendiendo a los cuatro niveles existentes³: fónico, léxico-semántico, morfosintáctico y pragmático-textual, que ha de incluir la relación existente entre ellos. En este sentido, diversos autores también hablan de componentes, entendiendo que estos niveles al combinarse estructuran el lenguaje. En nuestro caso utilizaremos el término “nivel” para referirnos a cada uno de ellos.

Para detallar mejor qué se entiende por niveles del lenguaje podemos observar el siguiente esquema:

³ Cada nivel da lugar a un método de análisis distinto y a la vez complementario de los demás.

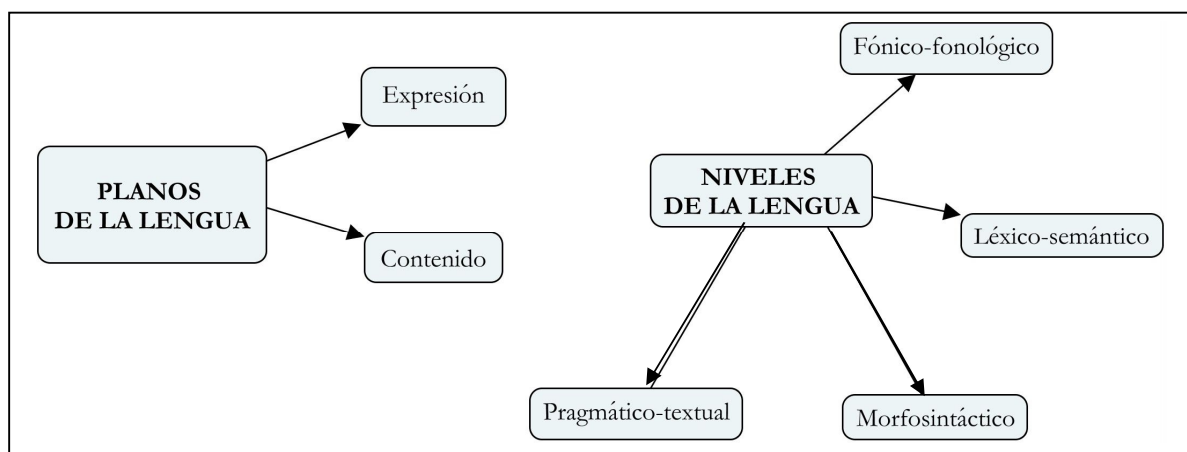


Gráfico n.º 1: Planos y niveles de la lengua. Fuente: elaboración propia.

En el plano de la expresión encontramos el nivel fónico-fonológico y en el plano del contenido el resto de niveles de la lengua.

En resumen, tal y como evidenciaba Hymes (1971), el conocimiento del lenguaje implica el conocimiento de su fonología, morfología, sintaxis y semántica, así como sus reglas sociales o pragmáticas. Podemos afirmar, en suma, que el hablante que domina todo esto ha alcanzado la competencia comunicativa.

2.3.1. Nivel fónico-fonológico

El lenguaje posee un componente sonoro que no tiene significado por sí mismo, pero que lo transmite y, además, da soporte al resto de niveles; nos referimos al nivel fónico-fonológico del lenguaje. De acuerdo con lo dicho, Serra *et al.* (2000) añaden que se ha de seguir una serie de pautas, por un lado sensorio-motrices, para que el habla sea perceptible, y por otro, de tipo convencional, marcadas por el resto de componentes para que sea reconocible y de esta forma los sonidos del habla se conviertan, una vez combinados, en palabras y oraciones.

En este mismo contexto, Berko y Bernstein (2010: 20) nos recuerdan que “sin una formación específica resulta difícil describir cuáles son los sonidos que producimos al hablar, y aún es más difícil de explicar las reglas para combinarlos”. De esta forma cada idioma posee su propio conjunto de sonidos importantes que son, de hecho, categorías de sonidos que incluyen una serie de variaciones. Ambos autores nos ayudan a entender mejor esta idea:

Por ejemplo, en inglés pronunciamos el sonido /t/ de muchas formas distintas [...] un especialista en fonética oye estos sonidos de la /t/ como cuatro sonidos distintos: con expiración, sin expiración, sin apertura y con apertura nasal. Sin embargo, para la gente normal son tan solo el mismo sonido.

La disciplina que se encarga del estudio de los sonidos del lenguaje se divide en dos (Quilis, 1997 [2010]):

- a) Fonología: estudia el significante en la lengua, y
- b) Fonética: estudia el significante en el habla.

Podemos, por tanto, definir las de la siguiente forma:

La fonología se encarga del estudio de los componentes fónicos de una lengua desde el punto de vista de su función en el sistema de la comunicación lingüística. Por su parte, la fonética estudia los elementos fónicos de una lengua desde el punto de vista de su producción, de su constitución acústica y de su percepción (Quilis, 1997 [2010]). Serra *et al.* (2000: 52) incorporan una definición más amplia de ambos términos:

La fonología estudia cuáles son aquellos contrastes sonoros que son escogidos entre los muchos que los órganos de la fonación pueden producir, y de qué modo estos contrastes se pueden combinar de forma estable como fonemas para combinarse en las palabras de una lengua. La fonética, en cambio, trata del inventario y el estudio psicofísico de los sonidos del habla en una lengua determinada.

Huelga, pues, destacar que la fonología se ocupa de caracterizar los sonidos que conducen al significado de las palabras⁴ y, por tanto, de su distribución, pero también estipula los aspectos “melódicos” de las oraciones, así como las variaciones en cuanto al tono e intensidad (acentuación), aspectos fundamentales para poder diferenciar entre tipos de enunciados y palabras.

En la cita anterior de Serra *et al.* (2000) observamos que existen unas unidades lingüísticas más pequeñas que se combinan para formar las palabras de una lengua, nos referimos a los fonemas⁵. Estos elementos desprovistos de significado se unen de

⁴ Tal y como sostenía Vigotsky (1979 [2012]), la palabra es la unión vital de sonido y significado, por ello una palabra sin significado es un sonido vacío, no una parte del lenguaje humano.

⁵ Unidad lingüística más pequeña, desprovista de significado, formada por un haz simultáneo de rasgos distintivos. Véase, Quilis (1997 [2010]). Berko y Bernstein (2010) añaden que los sonidos similares que son considerados iguales por los que hablan un determinado idioma se denominan fonemas.

acuerdo con unas reglas para formar sílabas y de esta forma componer las palabras. Un fonema, en definitiva, es capaz de marcar una dirección hacia una diferencia de significado en una unidad léxica. Para realizar una definición de forma más exhaustiva podemos recurrir a las características principales que poseen los fonemas; son las siguientes:

- Es diferenciador. El fonema es una unidad fonológica sin significado, pero posee unos rasgos que nos permiten diferenciarlos unos de otros, es decir, “el que una palabra lleve un fonema u otro hace que esa palabra tenga un significado distinto”.
- Es indivisible. Los fonemas constituyen las unidades de la segunda articulación del lenguaje, la palabra *mesa*, por ejemplo, posee cuatro fonemas: /m/, /e/, /s/, /a/ es imposible que sigamos descomponiendo la palabra.
- Es abstracto. Los fonemas no son sonidos, sino modelos o tipos ideales de sonidos. Pertenecen al campo de la lengua y no del habla, son algo psíquico, por ende, son abstractos.

Al igual que sucede con el resto de niveles, los niños deben adquirir durante sus primeros años una serie de pautas y conocimientos con respecto a estos componentes para hacerse competentes en su lengua. En este sentido cabe destacar que “una de las principales tareas que ha de aprender el infante es a reconocer y producir los fonemas de su propio idioma y combinarlos en palabras y frases con el tipo de patrón de entonación pertinente” (Berko y Bernstein, 2010: 21).

2.3.2. Nivel léxico-semántico

En términos generales se considera que la palabra es una estructura sonora que representa un referente. Sin embargo, cuando hablamos del significado de una palabra nos referimos, siguiendo a Leontiev (1972), al símbolo culturalmente determinado⁶ y utilizado por cada interlocutor en un contexto de uso; es lo que conocemos como el léxico de una lengua. En esta misma línea se ha de considerar igualmente el nivel semántico que se aplica al análisis de oraciones, ya que estas también poseen significado.

La unidad de descripción del nivel léxico-semántico es el monema, la primera articulación del signo lingüístico. El monema puede definirse como la unidad mínima lingüística dotada de significado que resulta al descomponer una palabra en los

⁶ En este contexto se le otorga un valor relevante al factor cultural en lo que a la evolución de las lenguas se refiere. Véase Serra *et al.* (2000).

elementos que la forman. A su vez, los monemas pueden clasificarse en dos grupos: lexemas o raíces, que aportan un significado pleno y conceptual; y morfemas⁷, que aportan un significado gramatical y variable según los contextos. En el siguiente mapa conceptual puede verse esta clasificación más completa:

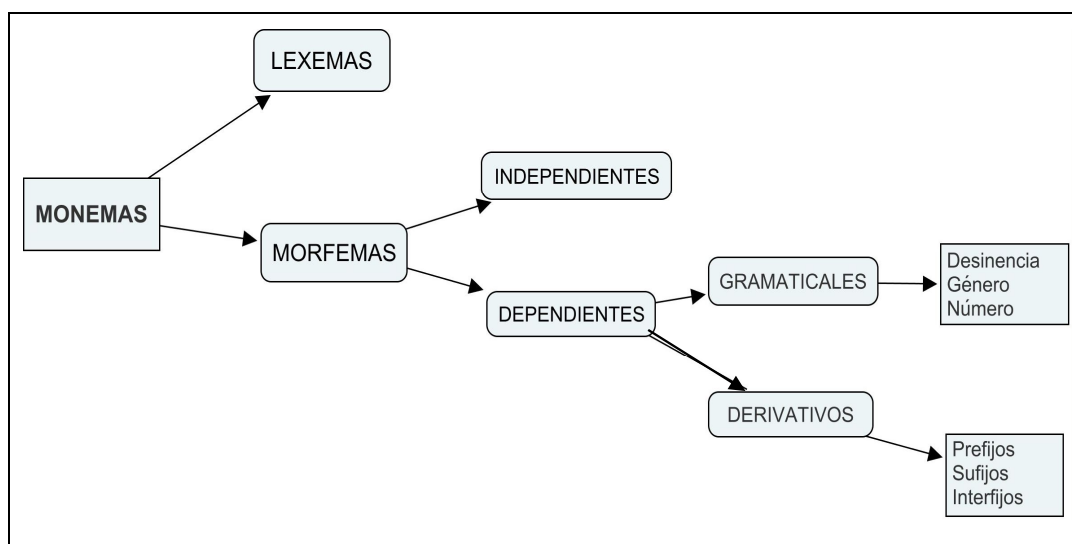


Gráfico n.º 2: Clasificación de los monemas. Fuente: elaboración propia.

En el nivel fónico-fonológico hemos indicado cuáles son las disciplinas encargadas del estudio de los sonidos del lenguaje, en el caso de las disciplinas que se ocupan del estudio de todos los aspectos del léxico encontramos tres que realizan tal fin:

- La Lexicología estudia las unidades léxicas de una lengua y las relaciones sistemáticas que se establecen entre ellas.
- La Lexicografía se ocupa de los principios teóricos que se han de seguir para la elaboración de los diccionarios.
- La Semántica estudia el significado de los signos lingüísticos y sus combinaciones desde un punto de vista sincrónico o diacrónico.

El término *léxico*, definido de forma etimológica, hace referencia al vocabulario, es decir, el conjunto de las palabras de un idioma o de las que pertenecen al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado, etcétera. Precisamente

⁷ Acerca del morfema, Berko y Bernstein (2010: 21) nos recuerdan que “es la unidad de significado más pequeña de un idioma; no se puede desagregar en partes más pequeñas con significado. Las palabras pueden estar compuestas por uno o más morfemas”.

si contemplamos el término desde un punto de vista didáctico, la finalidad constante del docente de lengua es, entre otras, la de aumentar el vocabulario del alumnado. En esta misma línea, y en palabras de Serra *et al.* (2000: 232), existe una serie de condiciones básicas para aprender el léxico suponiendo “una adquisición normal”; resumimos estas condiciones a continuación:

1. Conocimiento del mundo: *Objetos*, o todo tipo de elementos, *acciones, cualidades y relaciones*, que le permitirán localizar en el espacio, el tiempo y el modo.
2. Reconocimiento de patrones sonoros recurrentes y asimilables como palabras y morfemas.
3. Planteamiento, aceptación y verificación (no conscientemente) las relaciones (arbitrarias y simbólicas) entre referentes y patrones sonoros.
4. Situación de la palabra dentro del sistema léxico: perfilar los límites semánticos con los coordinados, subordinados y supraordinados, y establecer las relaciones de forma y contenido pertinentes.

Cassany, Luna y Sanz (1994 [2011: 379]) sostienen que resulta difícil explicitar los procesos de aprendizaje del léxico, ya que el desarrollo cognitivo que se produce durante la adquisición del mismo es muy complejo:

La adquisición y uso del vocabulario se optimiza a través de los aprendizajes formales que ha recibido el individuo, pero también, y sobre todo, por sus experiencias y su contacto con materias y temáticas diversas. El vocabulario que se fija en nuestra memoria es el que hemos necesitado y usado y el que más oímos y leemos. El dominio del vocabulario consiste tanto en el conocimiento de las palabras y de los conceptos a los cuales se refieren, como en las diversas estrategias para usarlos con eficacia y adecuación.

En el proceso de enseñanza del léxico, el aprendizaje y el desarrollo del mismo ha de realizarse de forma paralela al proceso de enseñanza y aprendizaje del resto de materias e incluso al de desarrollo del infante en la sociedad. En este sentido volvemos a coincidir rotundamente con Cassany, Luna y Sanz (1994 [2011]) quienes ratifican que la finalidad del proceso de aprendizaje del léxico no es la de ampliar solamente el vocabulario de los alumnos, sino también sus conocimientos sobre las características y el funcionamiento de las palabras como unidades en todas sus dimensiones.

Entendemos, por tanto, como apunta Clark (1993), que el sistema semántico incluye nuestro diccionario mental o lexicón. Aprender el significado de las palabras es una tarea complicada; las palabras están relacionadas entre sí en redes complejas, y para

poder ser conscientes de las mismas debemos utilizarlas. Berko y Bernstein (2010: 24) detallan al respecto que:

Un niño muy pequeño podría utilizar una palabra que ha oído a un adulto, pero la palabra no significa exactamente lo mismo para él, o no tiene para el niño el mismo estatus interno que tiene para el adulto. [...] El estudio del desarrollo semántico en los niños implica analizar cómo adquieren el sistema semántico partiendo de un vocabulario sencillo. En última instancia, supone estudiar su conocimiento metalingüístico, lo que les permite ser conscientes de las palabras de su idioma y hablar sobre ellas. Un niño pequeño no sabe qué es una palabra, pero, para cuando está en los primeros años escolares, no solo es consciente de las palabras, sino que puede dar definiciones y decirnos cuáles son sus favoritas.

Acerca del conocimiento metalingüístico creemos que es fundamental señalar que posee un papel fundamental en la descripción del lenguaje, puesto que la consciencia metalingüística es la capacidad para reflexionar sobre y para manipular los elementos que estructuran el lenguaje (fonemas, palabras, estructura de las proposiciones) tratándose este como un objeto de conocimiento en sí mismo, lo que es diferente tanto del mero uso del lenguaje para producir y comprender enunciados, como del conocimiento de los términos que se usan para describir el lenguaje, tales como *fonema*, *palabra*, *frase*, etc. (Tunmer y Herriman, 1984).

En suma, y a tenor de todo lo expuesto, podemos afirmar, siguiendo a González Nieto (2001), que estudiar y hablar de semántica es estudiar y hablar de interacción y de todos los componentes de una lengua.

2.3.3. Nivel morfosintáctico

En la Gramática, ciencia que estudia los elementos de una lengua y sus combinaciones, destacan dos componentes del lenguaje de vital importancia, la Morfología, que se encarga de la estructura de las palabras, y la Sintaxis, encargada de la coordinación y unión de las palabras para formar oraciones y expresar conceptos. Diversos autores afirman que la mayoría de los niños con tres años son capaces de utilizar las estructuras de la lengua de su entorno y con ello divulgar sus intenciones, para lo cual han desentrañado cómo estos sonidos se corresponden con significados, y cómo se estructuran en su lengua o lenguas nativas (Serra *et al.*, 2000), pues los principios morfológicos y sintácticos se configuran de una forma concreta en cada lengua en particular. Este nivel incluye dos niveles diferenciados e interrelacionados: el

morfológico y el sintáctico. Para una definición más precisa y detallada recogemos a continuación las palabras de Gómez Torrego (2007: 14):

La Morfología, se ocupa de la estructura de las palabras, de sus componentes internos (raíces, temas, desinencias flexivas, desinencias derivativas...), mientras que a la Sintaxis pertenece todo lo que tiene que ver con la combinatoria de las palabras en los grupos sintácticos, en las oraciones o en los conjuntos oracionales. Asimismo, le corresponde el estudio de las funciones que las palabras o grupos sintácticos desempeñan en las oraciones, y, además, la clasificación de las oraciones.

Por tanto, en el estudio de las clases de palabras intervienen la Sintaxis (combinación de palabras, funciones) y la Morfología (la estructura interna de las palabras).

La Sintaxis, atendiendo a su definición etimológica, es la parte de la Gramática que estudia la coordinación y la unión de palabras para formar oraciones y expresar conceptos. Gómez Torrego (2007) añade que analizar sintácticamente conlleva tres aspectos fundamentales:

- Comprender cómo está hecha una oración.
- Comprender un sistema abstracto (el sistema lingüístico) que relaciona la forma de lo que decimos con su significado.
- Comprender, en suma, una parte de nosotros mismos: la que nos permite comunicarnos y relacionarnos con los demás.

En definitiva, el conocimiento del sistema sintáctico permite al hablante generar un número infinito de nuevas oraciones y reconocer las que no son gramaticalmente correctas.

La Morfología es la parte de la Gramática que estudia las palabras y su estructura interna, es decir, se encarga de los elementos en los que se pueden descomponer las palabras. Siguiendo nuevamente a Gómez Torrego (2011) estos pueden ser de dos tipos:

- Elementos que permiten que las palabras puedan combinarse entre sí, es decir, las terminaciones que se añaden a las palabras para que concuerden. De la combinación de estos componentes se ocupa la llamada morfología flexiva.
- Elementos que permiten crear nuevas palabras. De los procedimientos de formación de palabras se ocupa la llamada morfología derivativa y compositiva.

Cabe destacar que la Morfología se ocupa, además, de las clases de palabras que hay en una oración y de sus principales características. Por tanto, nos permite saber, por ejemplo, que *silla* o *María*, son sustantivos. Berko y Bernstein (2010: 21) nos ayudan a entender el concepto a través del siguiente ejemplo:

Cuando una nueva palabra como *rifflage* se incorpora al inglés, los adultos saben inmediatamente cuál es el plural; no tienen que buscarlo en el diccionario o consultar con un experto. Pueden pluralizar una palabra que no han oído nunca antes porque conocen el sistema de flexión morfológica del inglés.

Gómez Torrego (2011) también nos recuerda que para saber a qué clase corresponde una palabra, la Morfología tiene en cuenta:

- Su significado. Cada clase de palabras (excepto algunas preposiciones) tiene un significado.
- Su forma. Cada clase de palabras tiene unas características formales.
- Su función. Cada clase de palabras desempeña una función.

Estas tres características definen las clases de palabras y ayudan a diferenciar unas de otras. No debemos olvidar que una de las principales tareas de los estudios sobre el desarrollo del lenguaje consiste en determinar si los niños poseen conocimientos de morfología y, en tal caso, cómo se adquieren y en qué medida se parecen al sistema de reglas que siguen los adultos (Berko y Bernstein, 2010).

2.3.4. Nivel pragmático-textual

Con el paso de los años, los diversos estudios acerca del lenguaje y los factores asociados a él han ido evolucionando y adaptándose a los cambios sociales, sobre todo a partir de la obra de Saussure. Por este motivo, las nuevas ciencias del lenguaje han ido incrementando su objeto de estudio hacia “el habla, los significados e incluso hacia los aspectos no estrictamente verbales”. Entre estas ciencias ocupa un lugar destacado la Pragmática, que estudia la actividad lingüística como parte esencial de la acción humana, pues desde su origen se presenta como un “intento de encontrar el sentido de la conducta y poner en movimiento fonemas, palabras y estructuras sintácticas” (Núñez, 2011: 186).

La Pragmática es, para Morris (1985), una de las tres dimensiones en las que se articula la semiosis, proceso mediante el cual cualquier cosa funciona como “signo” (Bertucelli, 1996: 27-28). De esta forma surgen ciencias tales como la Semiótica que, siguiendo a Bertucelli (1996), se configura como una disciplina autónoma que intenta definir las categorías que permiten la comparación entre los diversos sistemas de signos y, desde un punto de vista particular, definir la “gramática” de sistemas de signos específicos entre los que se encuentran las lenguas naturales. La perspectiva pragmática permite observar la lengua como actividad comunicativa de naturaleza social por medio de la cual los miembros de un grupo pueden satisfacer exigencias comunes e individuales. En este mismo contexto, nuevamente Berko y Bernstein (2010: 23) sintetizan y clarifican que la Pragmática se ocupa del uso del lenguaje para “expresar intenciones y conseguir cosas en el mundo”. González Álvarez (2003: 23) añade que “la lengua se justifica en su uso y ese uso siempre es contextualizado; por tanto, el objeto de la Pragmática será el estudio de la lengua en su contexto de producción”. En suma, siguiendo las palabras de Reyes (1995: 15, [2011]), la Pragmática se erige con una finalidad clara, y esta es la de hallar el sentido de la conducta lingüística:

[...] la pragmática se está volviendo una disciplina crecientemente empírica, que intenta incluir en sus análisis los factores sociales, psicológicos, culturales, literarios que determinan la estructura de la comunicación verbal y sus consecuencias. Se han ampliado los objetivos y los planes y ahora preocupan a la pragmática todos los procesos lingüísticos relacionados con el uso de la lengua y con la relación entre el lenguaje y sus hablantes [...].

Como podemos constatar en el título del epígrafe, el nivel que nos ocupa incluye, además, el nivel textual del lenguaje. Cassany, Luna y Sanz (1994 [2011]) nos acercan previamente a una definición de *texto* de una forma muy concisa. Según estos autores, un texto es cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en una comunicación, es decir, toda expresión a través de la palabra que tenga como finalidad transmitir o comunicar información. Este nivel incluye, a su vez, diferentes elementos que pueden ser estudiados, por ejemplo, la coherencia y cohesión del texto, o los tipos de textos, los cuales esquematizamos a continuación (Núñez, 2011):

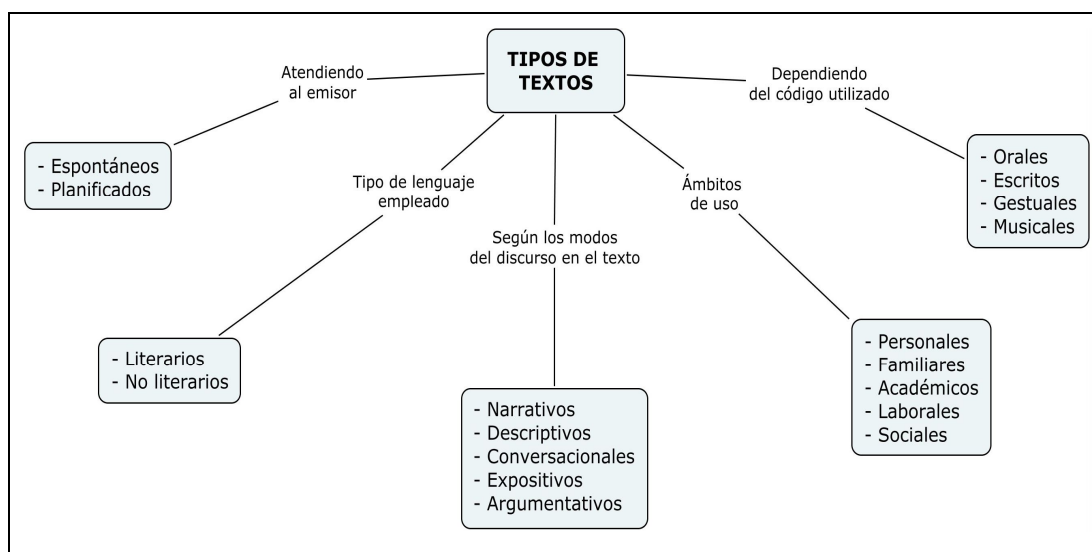


Gráfico n.º 3: Tipos de textos. Fuente: elaboración propia.

En el nivel textual encontramos diferentes elementos lingüísticos que permiten establecer relaciones entre las ideas expresadas, esto es, relaciones de causalidad, finalidad, orden, etc., asimismo, se encargan de proporcionar unidad y sentido al texto y establecen relaciones lógicas entre las partes de un texto permitiendo al receptor interpretar el sentido del mensaje; nos referimos a los marcadores textuales, que pueden ser sintagmas (*en resumen*), adverbios y locuciones adverbiales (*también, ahora bien*), conjunciones y locuciones conjuntivas (*pero, y, sin embargo*) y un largo etcétera.

2.3.5. Relaciones entre los niveles o componentes

La presentación de los componentes o niveles del lenguaje y el tipo de relaciones que se establecen entre ellos se pueden plantear de formas muy diferentes atendiendo, sobre todo, al marco teórico utilizado. Como acertadamente indican Serra *et al.* (2000: 53) la organización de estos componentes constituye un problema “formal hartamente complejo y que es resuelto por los diferentes autores de formas diversas”. En nuestro caso hemos pretendido exponer, *grosso modo*, en qué consisten cada uno de estos niveles del lenguaje, y concretamente qué intenciones y contenidos se incluyen en cada uno de ellos.

La organización y las relaciones que se establecen entre estos niveles ayudan a explicar el funcionamiento, la adquisición y el desarrollo del lenguaje. En definitiva, es vital que en todo estudio del lenguaje podamos conocer cuáles son los elementos, estructuras y reglas de cada uno de los niveles que hemos detallado para que,

situándonos en el ámbito educativo, los docentes proporcionen las herramientas necesarias que garanticen un correcto desarrollo del proceso de adquisición y aprendizaje de los mismos en el alumnado. Es por ello por lo que el docente deberá prestar una especial atención a las dificultades que puedan surgir durante este proceso, y con ello, poner en práctica los conocimientos y los medios necesarios que ayuden a erradicarlas.

3. Las habilidades orales de la lengua: hablar, escuchar e interactuar

Para Cassany, Luna y Sanz (1994 [2011]), hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro grandes habilidades de la lengua, resultantes del entrecruzamiento de los códigos oral y escrito con las capacidades expresivas y comprensivas, que intervienen en el dominio de la lengua y que permiten que el individuo se comunique con eficacia. Estas cuatro grandes habilidades también reciben el apelativo de *macrohabilidades*, *destrezas* o *capacidades comunicativas*. Barrientos (2006) sostiene al respecto que de la consideración de las cuatro destrezas clásicas (comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita) se ha pasado a otras cuatro “actividades” de lengua, ligeramente diferentes pero muy significativas: comprensión, expresión, interacción y mediación. Debemos aclarar al respecto que las cuatro destrezas clásicas no desaparecen de la descripción, sino que aparecen en otro plano, tal y como se recoge en el *Marco europeo de referencia para las lenguas* (2002: 14):

Como procesos la comprensión y la expresión (oral, y en su caso, escrita) son obviamente primarios, ya que ambos son necesarios para la interacción. En este Marco de referencia, no obstante, el uso de estos términos para las actividades de lengua está limitado al papel que desempeñan de forma aislada.

En nuestro caso, las habilidades que forman parte de la modalidad oral de la lengua son: *hablar* (comprensión oral), *escuchar* (expresión oral) e *interactuar*, considerada esta última como la acción necesaria para que se produzca ese intercambio de información, ya sea de forma oral o escrita. Las habilidades lingüísticas no actúan de forma aislada, todo lo contrario, poseen una estrecha relación en su funcionamiento. Por ejemplo, mientras mantenemos una conversación podemos convertirnos en receptores o

emisores del proceso comunicativo, escuchamos y aportamos nuestras ideas u opiniones hablando, o cortamos la intervención del otro para hablar de nuevo.

La práctica en este tipo de estudios e investigaciones es bastante escasa, sobre todo por la creencia tradicional y errónea de que la lengua oral se desarrolla de forma espontánea, lo cual ha favorecido la primacía de las capacidades escritas en el aula. Las disimilitudes existentes entre la forma oral y la forma escrita de la lengua, cuestión que retomaremos en epígrafes posteriores, son evidentes, pero, tal y como nos recuerda Núñez (2011: 486), “no debemos olvidar que ambos modos son equivalentes y autónomos, con funciones sociales diferentes y complementarias”. A este respecto Vigotsky (1979) sostenía que el lenguaje escrito es una representación del lenguaje oral, aunque ello no denota que se escriba como se habla o viceversa.

En suma, cada una de las habilidades citadas anteriormente, tanto de la modalidad oral como de la escrita, “requiere el dominio de destrezas más específicas. Así, por ejemplo, la comprensión auditiva requiere la habilidad de reconocer y segmentar adecuadamente las palabras que integran la cadena fónica [...]” (González Álvarez, 2011: 114). Siguiendo a Cassany, Luna y Sanz (1994 [2011]), estas destrezas más específicas y de orden inferior se denominan *microhabilidades* y estructuran cada una de las *macrohabilidades* de la lengua.

En capítulos posteriores describiremos qué actividades pueden ser las más idóneas para trabajar las habilidades orales de la lengua durante la etapa de la Educación Infantil.

3.1. La comprensión oral: escuchar

La comprensión oral es una destreza activa, ya que para comprender tenemos que poner en marcha una serie de mecanismos lingüísticos y no lingüísticos. El proceso de comprensión del mensaje se inicia con la percepción del lenguaje, pasando por la comprensión del significado general de la enunciación hasta culminar en la comprensión de aspectos parciales; es decir, el receptor nunca se propone comprender palabras o frases aisladas, sino captar el significado global de toda la comunicación, su sentido interno. En este mismo contexto Cassany, Luna y Sanz (1994 [2011]), afirman que la comprensión oral no es, al menos en la mayoría de los casos, una tarea pasiva, de hecho la escucha es una actividad que posee implicaciones didácticas determinantes, por ejemplo, se escucha con un fin concreto y con una serie de expectativas sobre lo que se va a oír, además, normalmente cuando escuchamos podemos ver a la persona que habla, lo que nos permite proporcionar retroalimentación durante el acto comunicativo y, por

último, el lenguaje empleado en la comunicación diaria difiere notablemente del escrito y del oral empleado en contextos más formales.

En suma, la comprensión oral implica desarrollar la capacidad de escuchar para comprender lo que dicen los demás. Esta comprensión de textos orales se fortalece cuando participamos en situaciones reales de interacción, lo cual pasa necesariamente por la adquisición de actitudes positivas para poner atención en lo que dice el interlocutor, respetar sus ideas y hacer que se sienta escuchado. Escuchar es, por tanto, la comprensión del mensaje para lo cual tenemos que poner en marcha el mecanismo de construcción del significado y de interpretación del discurso oral. El que escucha ha de tener un papel activo a lo largo del proceso comunicativo y necesita “el reconocimiento de la situación de la captación del sentido (intencional) de los enunciados emitidos y de la función/valor de los indicios visuales y prosodémicos (entonación, silencios, pausas, variaciones de ritmo...)” (Mendoza, López Valero y Martos, 1996: 242). En definitiva, escuchar es un acto voluntario que requiere atención y concentración.

Para activar los mecanismos lingüísticos y no lingüísticos que intervienen en el proceso de comprensión, se ha de poner en marcha una técnica de construcción de significado y de análisis de un discurso emitido de forma oral. De esta manera y desde un punto de vista pedagógico, según plantean Cassany, Luna y Sanz (1994 [2011]), se puede clarificar el concepto a través de tres tipos de contenidos que actúan en esta habilidad:

PROCEDIMIENTOS	CONCEPTOS	ACTITUDES
-Reconocer	TEXTO	-Cultura oral
-Seleccionar	-Adecuación	-Yo, receptor
-Interpretar	-Coherencia	-Diálogos y conversación
-Inferir	-Cohesión	-Parlamentos
-Anticipar	-Gramática	
-Retener	-Presentación	
	-Estilística	

Tabla n.º 1: Contenidos que intervienen en la comprensión oral. Fuente: Cassany, Luna y Sanz (1994 [2011]).

Como podemos constatar en la tabla, estas estrategias están profundamente relacionadas con capacidades cognoscitivas, por ejemplo, la memoria y la atención, y se pueden caracterizar de la siguiente forma:

1. Reconocer, esto es, detallar y describir elementos de la secuencia acústica y otras unidades significativas.

2. Seleccionar, entre los sonidos, palabras, ideas, etc., los más destacados en función de nuestros conocimientos gramaticales y nuestros intereses, y agruparlos en unidades coherentes y significativas.
3. Interpretar, según nuestros conocimientos de gramática y del mundo, lo seleccionado.
4. Anticipar lo que el emisor puede ir diciendo a partir de las entonaciones, la estructura del discurso, el contenido, etcétera.
5. Inferir de otras fuentes no verbales, por ejemplo el contexto y el hablante, a la vez que procesamos, observando los códigos no verbales, la actitud y otros datos que nos permiten comprender el significado global del discurso.
6. Retener elementos del discurso concretos que el receptor estima importantes durante unos segundos en la memoria a corto plazo para poder utilizarlos en la interpretación de otros fragmentos del mismo. Con el discurso finalizado, los datos más generales y relevantes permanecerán almacenados en la memoria a largo plazo.

Para utilizar estas microhabilidades se precisan ciertas aptitudes y conocimientos sobre la gramática y el léxico de la lengua, ya que nos permitirán identificar, fraccionar e interpretar las producciones lingüísticas.

Creemos que es fundamental clarificar, siguiendo a Martín Vegas (2015), que oír y escuchar son dos procesos diferentes, pues el primero se considera como un acto principalmente pasivo, mientras que escuchar, tal y como hemos indicado, requiere una adecuación voluntaria para que la persona atienda al estímulo auditivo, descodifique su significado y lo utilice en actos comunicativos posteriores. Precisamente por esto la comprensión oral, la escucha, es un proceso que se ha de enseñar y trabajar, más aún en el ámbito educativo. En líneas generales, el alumnado y los docentes no suelen prestar mucha atención a trabajar la escucha en clase. Se supone que los niños saben escuchar cuando llegan a la escuela, y por este motivo no se desarrolla esta habilidad. Sin embargo, ya hemos visto que para trabajar la escucha son necesarias también actividades específicas, microhabilidades, más aún si se tiene en cuenta que el desarrollo de una buena actitud receptiva está, sin lugar a dudas, relacionada con el proceso activo del aprendizaje; Martín Vegas (2015: 39) lo especifica en la siguiente cita:

A escuchar se aprende. La escucha es una aptitud que debe desarrollarse de forma gradual y adaptada a las distintas edades para que los niños aprendan a atender y concentrarse en cada acto de comunicación y, de este modo, potencien su aprovechamiento para aprender a hablar y para conocer y entender el mundo que los rodea.

Independientemente de la situación comunicativa, no podemos olvidar que los seres humanos dirigen la atención hacia aquello que les interesa, es por ello por lo que escuchamos solamente lo que consideramos como relevante. En el contexto escolar los maestros deben prestar atención de forma especial a esta idea: que los alumnos se sientan motivados será un requisito fundamental para desarrollar el proceso de escucha y comprensión de la mejor forma posible.

Desde los primeros años de escolaridad se puede educar la escucha a través de la motivación y estimulación del alumnado, es decir, es esencial despertar su atención. Para ello los docentes pueden seguir y adaptar una serie de técnicas y actividades destinadas a tal fin, Clemente (2000), Palou y Bosch (2005), Pugliese (2009) o Martín Vegas (2015) ofrecen un amplio abanico al respecto.

3.2. La expresión oral: hablar

El sociólogo y antropólogo Pierre Bourdieu (1985 [2008: 12]) en su obra *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos* afirmaba que hablar hace referencia a la “capacidad lingüística de producir infinitos discursos gramaticalmente conformes y como capacidad social que permite usar adecuadamente esta competencia en una situación determinada”. Es decir, la expresión surge de una necesidad de comunicar algo. Ramírez Martínez (2002: 58) señala que “ser buenos comunicadores en expresión oral, desde la perspectiva de emisores o receptores, consiste en haber desarrollado una competencia que suponga un dominio de las habilidades comunicativas de lenguaje integrado oral”.

Hablar es relacionarse, es intercambiar información, compartir ideas, sentimientos, lograr acuerdos o delimitar desencuentros, es decidir y obrar en consecuencia y eso implica que a lo largo del proceso comunicativo también tenemos que escuchar. En suma, podemos ratificar que la expresión oral consiste en escuchar el lenguaje integrado (estar atento y receptivo a todos los signos que puedan ayudar a interpretar el mensaje) y expresar o hablar el mismo tipo de lenguaje, esto es, emitir toda clase de signos que la riqueza comunicativa del mensaje permite (Ramírez Martínez, 2002).

Para entender mejor en qué consiste el proceso de expresión oral es fundamental observar las diferentes fases que intervienen en la puesta en marcha de dicha habilidad lingüística. En este sentido diversos autores, Cassany, Luna y Sanz (1994 [2011]) y Núñez (2011), entre otros, abogan por el uso del modelo de expresión oral propuesto por Bygate (1987) centrado en las situaciones de comunicación plurigestionadas:

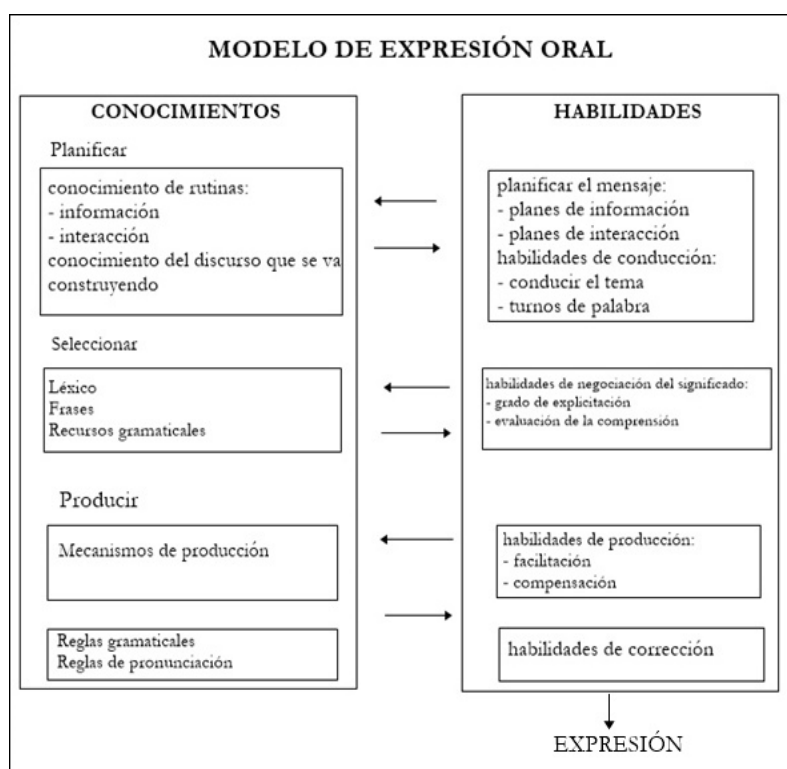


Gráfico n.º 4: Modelo de expresión oral. Fuente: Bygate (1987).

Tal y como podemos comprobar en el modelo presentado por Bygate (1987) se pueden identificar dos conceptos principales: conocimientos y habilidades. Los conocimientos hacen referencia a toda la información que poseemos acerca del uso de la lengua y de aspectos más sociales, por ejemplo, “el conocimiento de rutinas”, y las habilidades, esto es, las pautas o conductas que seguimos durante el proceso de expresión: planificación previa del mensaje, habilidades para adecuar el mensaje, etcétera. Vemos, pues, que la expresión oral es un acto complejo que implica la puesta en marcha de mecanismos que van más allá de la simple recepción de sonidos y de la emisión de otra serie de sonidos acústicos de la misma índole, por tanto, su enseñanza en el ámbito educativo es de vital importancia. A pesar de ello esta habilidad lingüística, junto con la comprensión oral, ha sido frecuentemente relegada en las clases de Lengua, centradas, sobre todo, en el aprendizaje de la lectoescritura. Asimismo, las investigaciones sobre las habilidades orales siguen siendo insuficientes; si bien es cierto que han aumentado con respecto a años anteriores, continúan siendo escasas en comparación con otras habilidades, sobre todo las escritas.

En el contexto educativo se debe trabajar la expresión oral tanto como la escrita. Hablar de forma clara y coherente, y con un mínimo de corrección es un objetivo primordial en la escuela para asegurar un desarrollo óptimo del niño en la sociedad. En este sentido los docentes deben ampliar el bagaje expresivo del alumno, y aunque esta habilidad, por falta de tradición, resulte difícil de trabajar en clase, se deben propiciar actividades que de verdad contribuyan a mejorar y desarrollar esta habilidad en el aula de Infantil.

3.3. La interacción oral: dialogar

La interacción se considera un aspecto sustancial del lenguaje, ya que este se desarrolla a través de la interacción verbal. Según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCERL) (2002):

Aprender a interactuar, por lo tanto, supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas. Generalmente se le atribuye gran importancia a la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua, dado su papel preponderante en la comunicación.

Para Vigotsky (1934 [2010]) la interacción es el lugar por excelencia en donde toda la capacidad creadora, instrumental y reguladora del lenguaje se pone de manifiesto. De esta forma, las situaciones o los espacios de interacción se convierten en escenarios privilegiados de comunicación con los demás. En esta misma línea es importante destacar las ideas propuestas por Grice (1975 [1991]) quien elaboró la idea de una pragmática conversacional, la cual contiene los principios básicos que rigen la comunicación humana. El autor definió este modelo pragmático de la comunicación de la siguiente forma: “Haga que su contribución a la conversación sea, en cada momento, la requerida por el propósito o la dirección del intercambio comunicativo en el que usted está involucrado” (Grice, 1975 [1991: 45]). Según el autor, este principio se acepta tácitamente cuando se participa en una conversación. Podemos resumir que la pragmática conversacional de Grice se basa en el presupuesto de que el principio esencial que estructura la comunicación humana es el de cooperación. De esta forma si dos o más personas inician una conversación, una interacción verbal, cooperarán para entenderse y para ser entendidos. El principio de cooperación supone respetar las siguientes “cuatro máximas de la conversación”:

- 1) De cantidad: “no des más ni menos información de la necesaria”.
- 2) De cualidad: “no digas lo que creas que es falso o de lo que no tengas pruebas”.

3) De relación: “haz contribuciones relevantes, ve al grano”.

4) De modo: “sé claro, evita ser ambiguo, sé breve y procede de forma ordenada”.

Según Grice (1975 [1991]) cuando en una conversación se infringe una de esas máximas, no hay que pensar, en un primer momento, que nuestro interlocutor abandona el principio de cooperación. Puede estar dándonos una pista para que deduzcamos una intención velada o no explícita (“implicatura”) de modo que a partir de lo dicho por el hablante y del contexto compartido con él, lleguemos a comprender lo que quiere decir.

En suma, y retomando la definición del MCERL (2002) acerca de la interacción oral, podemos concretar que es la destreza de la lengua en la que “el usuario actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o con más interlocutores para construir conjuntamente una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación”.

Por todo ello el proceso educativo requiere de una interacción comunicativa. Esta interacción en el aula se interpreta como un desarrollo comunicativo-formativo caracterizado por la reciprocidad de los participantes intervinientes en el mismo y cuyos efectos pueden ser:

- Se aprenden actitudes y valores mientras se interacciona con los compañeros y con el docente.
- Se aprende a resolver problemas y conflictos desde otras perspectivas.
- Se desarrolla la autonomía y se fomenta la identidad social.

De esta forma se originará un clima motivador y positivo en clase que, sin lugar a dudas, contribuirá a desarrollar los aprendizajes que se generan en el contexto escolar. Pueden propiciarse experiencias dinámicas en el aula que potencien esta interacción estableciendo normas claras de funcionamiento elaboradas por el alumnado y el docente favoreciendo, además, la realización de actividades de cooperación.

La interacción se organiza siguiendo unas reglas gramaticales y una serie de normas que afectan a los aspectos cognitivos, relacionales y a las características sociales de los contextos. Siguiendo a Palou y Bosch (2005) en el ámbito global las interacciones se desarrollan en tres etapas sucesivas: obertura, donde se produce la toma de contacto entre los participantes; cuerpo, que puede ser más o menos largo, dependiendo del objetivo del intercambio, y el cierre, que conlleva un cierto distanciamiento entre los participantes. La interacción es posible cuando existe una organización, la cual respetan los participantes del acto comunicativo que se relaciona con normas que nos permiten

saber cuándo podemos tomar la palabra y cuándo nos toca callar, escuchar y atender las palabras de los otros.

4. Lengua oral y lengua escrita: semejanzas y diferencias

La relación entre la lengua oral y la lengua escrita siempre ha sido un tema que ha suscitado polémica. Ambas han sido planteadas como dos polos opuestos e incluso excluyentes. Sin embargo, para lograr un correcto desarrollo de la competencia en comunicación lingüística del alumno debemos desechar esta idea. Palou y Bosch (2005: 17) señalan al respecto:

(...) es un gran error considerar excluyentes la oralidad y la cultura escrita. Entre una y otra se establece una tensión creativa recíproca con dimensión histórica, porque las sociedades con cultura escrita han surgido de la tradición oral, y con dimensión contemporánea, porque en nuestra vida cotidiana lo oral y lo escrito se entrelazan continuamente.

La lengua oral y la lengua escrita presentan una serie de diferencias, las cuales están estrechamente relacionadas con los propósitos de su uso y con el interlocutor a quien va dirigido el mensaje. Asimismo, las exigencias que se plantean para lo oral y para lo escrito también son diferentes. Basándose en trabajos de Chomsky (1968 [1971]), Smith (1989) señala que la lengua escrita está más relacionada con los aspectos subyacentes del significado que con la “sonorización” de cualquier dialecto. Goodman (1989: 19) plantea las diferencias respecto de lo oral y lo escrito en los siguientes términos:

En una sociedad alfabetizada hay dos formas de lenguaje –oral y escrita– que son paralelas entre sí (...) utilizamos la lengua oral para la comunicación inmediata cara a cara, y la lengua escrita para comunicarnos a través del tiempo y del espacio. Una diferencia importante entre el lenguaje oral y el escrito es que en el lenguaje escrito (...) los lectores deben construir un significado a partir del texto en ausencia del escritor (...) se trata de una transacción a larga distancia entre el lector y el escritor.

La perdurabilidad de la lengua escrita frente a la fugacidad de la lengua oral es uno de los principales rasgos diferenciadores de ambos códigos. Desde el punto de vista de la lingüística, Payrató (1998) advierte que es necesario optar por otro camino que

consiste en no plantear la dualidad oral-escrito como una dicotomía, sino como una ambivalencia.

En este caso nos centraremos en definir, siguiendo a Núñez (2011), las características de la lengua oral por ser esta objeto de nuestro estudio, así podremos comprobar cuáles son las diferencias más usuales entre ambos códigos, lo que nos ayudará a comprender el hecho de que cada una de ellas precisa una serie de actividades que permitan potenciar el desarrollo de la competencia lingüística en el alumno, lo cual no significa que una deba prevalecer sobre la otra, o que sea considerada más importante.

- 1) La lengua oral la adquieren y la desarrollan todos los hablantes de una comunidad lingüística concreta por el simple hecho de formar parte de ella.
- 2) La manifestación de la lengua oral se realiza a través de sonidos articulados provocados por el aparato fonador, utilizando como canal de transmisión el aire.
- 3) Es fugaz y, por consiguiente, posee poca duración, aunque en este sentido debemos señalar que la fugacidad de la expresión oral ya no es tan evidente: las palabras se graban y un oyente puede remontar el curso del tiempo tantas veces como desee.
- 4) Durante al acto comunicativo oral, el cual se produce en situaciones informales, podemos modificar de forma inmediata el mensaje con lo cual la lengua oral está sujeta a interrupciones.
- 5) La lengua oral se produce de forma habitual en presencia de los interlocutores, si bien es cierto que las nuevas tecnologías permiten una comunicación diferida: las palabras se graban y un oyente puede remontar el discurso tantas veces como desee.
- 6) Las repeticiones y las recurrencias se utilizan constantemente, ya que la lengua oral no demanda una esmerada organización gramatical ni una planificación igual de estructurada que la lengua escrita, convirtiendo a la primera en mucho más espontánea.
- 7) Para facilitar la comprensión del lenguaje, se suele acompañar de elementos comunicativos no verbales, tales como gestos, miradas, etcétera.
- 8) La lengua oral permite caracterizar a los interlocutores según su identidad (sexo, situación geográfica, clase socioeconómica, etc.), su estatus social y su papel en la situación comunicativa concreta.

Sin embargo, el desarrollo de la lengua oral y de la escrita no es muy diferente. Ambos dependen del desarrollo del proceso a través de su utilización funcional y se sitúan en un *continuum* en lo que se refiere a su realización (Palou y Bosch, 2005). Por

ende, no se trata de dilucidar si lo oral es más o menos complejo que lo escrito, si está más o menos organizado, ya que en ambas se manifiesta la capacidad humana del lenguaje, por lo que estamos ante utilizaciones de la lengua equivalentes y complementarias. Lo oral y lo escrito se interrelacionan, no hay ruptura entre ambos.

Castellá y Vilá (2005) defienden, acertadamente, que la oposición entre la oralidad y la escritura no divide, sino que da lugar a múltiples posibilidades combinatorias. De hecho, las recomendaciones metodológicas para la enseñanza de la lectura, deben comenzar, con una correcta adquisición de la conciencia lingüística y del desarrollo de la lengua oral. Y esto comienza, sin lugar a dudas, en la etapa de la Educación Infantil. Es por ello por lo que desde una perspectiva educativa más que contraponer oralidad y escritura lo que procede es reconocer que siguen estando enlazadas en nuestra sociedad y que, como expone Havelock (1995), entre ellas hallamos una relación de tensión continua y recíproca.

5. Algunas notas definatorias sobre la oralidad y su didáctica

El término *oralidad*, procedente del adjetivo *oral*, comenzó hace unos años a utilizarse con más frecuencia en los estudios e investigaciones sobre el lenguaje; Abascal (2002: 15) sostiene al respecto:

Comienza a utilizarse en nuestro siglo y se extiende a partir de los años 60 en virtud de investigaciones realizadas desde perspectivas disciplinarias diversas (antropología, literatura, nuevas tecnologías de la comunicación...) que resaltan y analizan la especificidad de lo oral en relación con la escritura.

Precisamente fruto de la relación existente entre oralidad y escritura, Walter Ong (1982 [2006]) en su obra *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, realizó un análisis pormenorizado de las características que poseen las culturas orales primarias, es decir, aquellas que no tenían conocimiento de la escritura. Podemos sintetizar que para Ong existen dos tipos de oralidad: la oralidad primaria, que hace referencia a una lengua oral dentro de una sociedad sin escritura, y la oralidad secundaria, propia de las sociedades con escritura, en la que esta se erige como soporte de la memoria colectiva. Para el autor los rasgos definatorios de las culturas orales primarias pueden concretarse en los

siguientes, según sus palabras, “el pensamiento y la expresión tienden a ser de las siguientes clases” (Ong, 1982 [2006: 43]):

- 1) Acumulativas antes que subordinadas. El discurso oral está más pendiente de la pragmática que de la sintaxis y presenta un mayor número de conectores de índole acumulativa. En suma, el estilo oral es más aditivo que el escrito. El discurso escrito desarrolla una gramática más compleja y fija que el oral porque depende más de la estructura lingüística para transmitir significado, ya que adolece de los contextos existenciales plenos normales que rodean el discurso oral, los cuales permiten determinar el significado en este último.
- 2) Acumulativas antes que analíticas. Esta característica aparece ligada a la dependencia de las fórmulas para practicar la memoria. Los componentes del pensamiento y de la expresión de la forma oral tienden a ser grupos de entidades, términos, locuciones u oraciones paralelos; términos, locuciones u oraciones antitéticos; o epítetos, en lugar de entidades simples.
- 3) Redundantes o “copiosos”. El pensamiento precisa de cierta continuidad. La escritura fija en el texto una “línea” de continuidad externa a la mente. De esta forma si una distracción provoca una confusión o elimina de la mente el contexto en el que surge el material que estamos leyendo, existe una posibilidad de recuperarlo si repasamos de forma selectiva el texto anterior. En el discurso oral la situación es diferente; no hay posibilidad de volver al enunciado oral pues este desaparece en cuanto se articula. La redundancia, esto es la repetición de lo dicho, conserva satisfactoriamente al hablante y al oyente en la misma sintonía.
- 4) Conservadoras y tradicionalistas. Las sociedades orales dedican una gran parte de su tiempo a repetir incesantemente lo que se ha aprendido a lo largo de los siglos, puesto que en estas sociedades si el conocimiento conceptualizado no se repite en voz alta desaparece pronto. La configuración que se constituye derivada de esta necesidad es, por ende, altamente tradicionalista o conservadora de la mente que reprime la experimentación intelectual.
- 5) Cerca del mundo humano vital. Las sociedades orales conceptualizan y expresan de forma verbal todos sus conocimientos estableciendo una referencia más o menos cercana con el mundo vital humano, incorporando, en la medida de lo posible, el mundo objetivo ajeno a la acción recíproca, conocida e inmediata, de las personas.
- 6) De matices agonísticos. Una gran mayoría de las culturas orales, por no decir todas, que mantienen recuerdos conceden a los instruidos una impresión

profundamente agonística en su expresión verbal y en su estilo de vida. La escritura por su parte favorece las abstracciones que separan el saber del sitio en el que las personas luchan unas contra otras. Establece una ruptura entre el que sabe y lo sabido.

- 7) Empáticas y participantes antes que objetivamente apartadas. Para Havelock (1986 [1996: 145-146]) en una cultura oral el significado que posee aprender o saber algo se traduce por conseguir una identificación “comunitaria, empática y estrecha con lo sabido”. Por su parte la escritura fija las condiciones para la objetividad y es por ello por lo que distancia al que sabe de lo sabido, tal y como se recoge en el rasgo anterior.
- 8) Homeostáticas. Las sociedades orales se caracterizan como homeostáticas porque viven con entusiasmo en un presente que mantiene el equilibrio u homeostasis dejando atrás los recuerdos que ya no tienen pertinencia actual.
- 9) Situacionales antes que abstractas. El pensamiento conceptual es en gran parte abstracto. Las sociedades orales suelen utilizar los conceptos en marcos de referencia situacionales y operacionales abstractos para, de esta forma, mantenerse cerca del mundo humano vital.

La distinción que establece Ong (1982 [2006]) entre la oralidad primaria y la secundaria resulta realmente útil porque delimita la finalidad de su uso, en nuestro caso, desde el punto de vista didáctico. Antes de abarcar el concepto desde esta perspectiva, realizaremos un breve repaso a la definición general del mismo, partiendo, claro está, de los rasgos previamente pincelados propuestos por Ong.

El término oralidad, asociado tradicionalmente a la cualidad de lo oral, no ha contado desde siempre con una definición clara, tal y como señala Abascal (2002: 21) en un amplio repaso que realiza por el significado etimológico del concepto. De hecho tras este análisis la autora concluye al respecto:

Respecto a los diccionarios lingüísticos, además de lo ya dicho sobre la ausencia de los términos *oral* y *oralidad* en algunos, cabe destacar lo siguiente: que lo más habitual es que se limiten a recoger con pequeñas variantes las definiciones de *oral* recogidas en los diccionarios generales, sin ofrecer un tratamiento más técnico de la noción; que esas definiciones pueden aparecer como primera o segunda acepción de *oral*, alternando con el significado de la palabra en la fonética articulatoria; y que no suelen tener una entrada del término *oralidad*.

Se observa, sin embargo, que la exclusión del término no es completa, ya que algún diccionario incluye esta entrada y en algunos otros se alude al concepto de *oralidad* en la explicación de *oral*. Estas definiciones de *oralidad*, que constituyen el único lugar en donde nos cabe esperar una

definición lingüística del fenómeno, remiten casi siempre al significado de ésta en la Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas.

La evolución del concepto se ha caracterizado, sobre todo, por la forma de enfocarlo; ha sido analizado y abarcado desde diferentes perspectivas, e incluido como objeto de enseñanza. Monsonyi (1990) ratifica esta idea y apunta que el término oralidad ha entrado en un uso cada vez más habitual y en sectores en los que no se había manifestado curiosidad al respecto; afirmación que no ha perdido vigencia en absoluto.

Abascal (2002: 45) establece una primera delimitación de oralidad en su obra *La teoría de la oralidad*:

Finalmente, la oralidad, que nace de los seres humanos individuales y penetra en los demás, es, en su vertiente de suma de voces, un fluido constante que configura el orden cultural y social, porque la voz “ata” a las gentes y la palabra pronunciada por la voz “resuena” en los oídos construyendo la realidad mental y, por extensión, la realidad social; recíprocamente, la oralidad muestra la relación entre las gentes y la cultura social.

El proceso y el producto de la oralidad es el discurso oral, el cual presenta una gran variedad. En sus formas más prototípicas, se configura mediante la intervención de todos los elementos señalados: presencia física de las personas en un espacio y tiempo compartido, contribución de diversos procedimientos de comunicación, con un papel central de la voz y el gesto en lo verbal; proyección del sujeto que habla; apelación al oyente; proyección y reflejo de las relaciones entre los hablantes y del mundo social.

Monsonyi (1990: 7) apunta que la oralidad conforma un sistema de códigos y mensajes analíticamente separables de su contexto que cuentan con cierta autonomía; esta oralidad, además, aunque posee un margen de independencia bastante amplio se incluye de forma directa o indirecta en los hechos humanos con los que interactúa constantemente, “dando origen a una influencia mutua y creativa”. Se establece, siguiendo a Abascal (2002), como la capacidad comunicativa que estructura formas de concebir, pensar y expresar el mundo. En suma, y tras las definiciones aportadas, cabe concluir que la noción de oralidad engloba una amplia amalgama de aspectos, tales como culturales, tradicionales, lingüísticos, cognitivos, etc. que hacen del mismo un concepto complejo y no exento de discusiones por los diferentes usos que se le atribuyen cuando se contempla desde diferentes disciplinas.

Si consideramos el concepto desde un punto de vista didáctico, podemos retomar la distinción establecida por Ong (1982 [2006]), pues en este caso, la oralidad que nos

concierte es la segunda, esto es, la propia de las sociedades con escritura, aquellas en las que la persona puede escoger comunicarse lingüísticamente de forma oral o por escrito. Uno de los principales puntos que se han de tener en cuenta en el área de la didáctica, más aún en el de la oralidad, es el de la diversidad. Casales (2006) asevera al respecto que

Es necesario [...] tomar conciencia de que existen grandes diferencias individuales que hay que contemplar a la hora de enseñar. Esto conlleva a que la atención de esa diversidad no pueda ser abordada de una sola manera, desde un solo punto de vista, con un solo método posible.

El autor sostiene que dado el carácter instrumental de la lengua se han de tener en cuenta dos factores que intervienen en el aula: la acción y la interacción. Van Dijk (1978: 89) definía ambos conceptos de la siguiente forma:

[...] la interacción que se define con una serie de acciones en las que varias personas se ven implicadas alternativa o simultáneamente como agentes. [...] los actos del habla son realmente acciones: hacemos algo, a saber, producimos una serie de sonidos o signos ortográficos que, como enunciado de una lengua determinada, tienen una forma convencional reconocible y además ejecutamos este hacer con una intención correspondiente determinada, dado que normalmente no nos pronunciamos en contra de nuestra voluntad y sabemos controlar nuestra lengua.

Acerca de la interacción es importante indicar que han de trabajarse las dos perspectivas que esta posee en el aula, tal y como veremos en posteriores capítulos. Es decir, la interacción como una de las destrezas orales de la lengua y como aspecto que permite gestionar la actuación del docente.

Rodríguez Iglesias (2000: 6) afirma que existen herramientas útiles que convergen en el aula cuando se enseña lengua, y que el docente habrá de adaptar dependiendo de la etapa educativa. En consonancia con esta idea el autor evidencia una serie de marcos interactuantes que se han de tener en cuenta:

Marco sociocultural en el que confluyen:

- Sociolingüística: incidencia de los factores sociales en los usos de la lengua.
- Sociología: factores culturales que inciden en el aprendizaje.
- Etnografía: que ponen de manifiesto la relación entre la lengua y la cultura y su estudio se centra en el hecho comunicativo.

Marco lingüístico:

- Lingüística textual: estudio del lenguaje como instrumento de comunicación.
- Pragmática: tiene por objeto el estudio de las lenguas en su uso.
- Retórica: tomada como estrategia para organizar el discurso.

Marco individual:

- Psicolingüística: procesos implicados en las habilidades lingüísticas.

De esta forma la lengua se convierte en una herramienta de acceso al conocimiento metalingüístico, además de ser el principal instrumento de comunicación sobre todo en la etapa de la Educación Infantil. En este sentido, y siguiendo a Casales (2006), la oralidad se erige como una de las posibilidades de realización de una lengua, de ahí su importancia en proceso educativo. Para Tusón (1994: 16) abordar el estudio de la oralidad desde el prisma de la didáctica en el aula conlleva tener en cuenta tres cuestiones primordiales:

En primer lugar, es necesario que indagemos las características de los usos lingüístico-comunicativos de nuestros estudiantes dentro y fuera de la escuela. En segundo lugar, hemos de ser capaces de observar, describir, y analizar el uso que de la palabra se hace en las aulas (no solo en la de lengua) y (particularmente) el uso lingüístico y comunicativo que hacemos quienes enseñamos, ya que queramos o no, estamos siendo modelos de uso verbal. En tercer lugar hemos de plantear seriamente y de forma explícita cuáles son nuestras actitudes, valores y objetivos respecto de los usos orales en el aula (y fuera de ella).

Para trabajar la oralidad se puede hacer uso de diferentes métodos y técnicas educativas, por ejemplo, el taller, cuyas características hacen de esta modalidad un instrumento interesante de trabajo (Rodríguez Luna, 2012).

Consideramos que es importante reflejar que se ha optado por el uso del término oralidad en la entrevista porque es más completo, y nuestra intención, asimismo, ha sido la de averiguar si los docentes conocen y hasta qué punto el significado del mismo, así como los elementos asociados y las configuraciones que le otorgan un sentido y un uso cultural más amplio y complejo. En definitiva, hemos incluido este término de partida, aunque a lo largo del trabajo, así como en el resto de las cuestiones que conforman la entrevista, nos centramos en el desarrollo y en la enseñanza de dos de los aspectos de la oralidad, esto es, la lengua oral y las habilidades o destrezas orales de la lengua.

6. El lenguaje como instrumento de comunicación. La perspectiva sociopragmática

Una vez llegados a este punto, creemos que es fundamental retomar, nuevamente, la cuestión acerca de la función primaria del lenguaje, por lo que se ha de insistir en que este es, ante todo, el principal instrumento del que disponemos para relacionarnos con el mundo que nos rodea, para comunicarnos; es, sin lugar a dudas, el instrumento que nos hace humanos. Tal y como apuntaba Vigotsky (1979 [2012]), la función primaria del lenguaje es la comunicación, es decir, el intercambio social. En esta misma línea, Navarro Pablo (2003) añade que el lenguaje humano tiene distintas funciones, pero de todas ellas destaca la comunicación.

El lenguaje comienza a desarrollarse y a cimentarse a partir de la gestación, y se configura según la relación del individuo con el mundo que lo rodea, de hecho durante el primer año de vida, los niños, con ayuda adulta, consiguen de forma progresiva diferentes objetivos que se configuran como fundamentales para iniciar el lenguaje, para comunicar intenciones y pensamientos. Cassany, Luna y Sanz (1994 [2011]) afirman que la lengua es comunicación, y muy especialmente la lengua oral, que se convierte en el eje de la vida social. En esta misma línea debemos añadir que la lengua oral es la primera que aprendemos, por lo que estará presente en la mayoría de los aprendizajes que realizamos en la infancia. Tusón (1989) sostenía al respecto que las lenguas se convierten en los instrumentos de comunicación humana y nos posibilitan establecer contacto entre el “mundo de fuera” y el “mundo de dentro”, aunque con restricciones, porque cada uno de nosotros es diferente y nuestras percepciones del entorno son matizadas. Piaget (1964 [1995]) inicia uno de sus *Seis estudios de psicología*, concretamente el que el autor titula “El lenguaje y el pensamiento desde el punto de vista genético”, resumiendo dos importantes funciones del lenguaje desde la perspectiva cognitiva. Para el autor, el lenguaje permite que el niño sea capaz de evocar situaciones que no se producen en ese mismo momento, de la misma forma que lo faculta para eximirse de las “fronteras del espacio próximo y del presente, o sea de los límites del campo perceptivo, mientras que la inteligencia sensorio-motriz está casi totalmente confinada en el interior de esas fronteras” (Piaget, 1964 [1995: 112]). Además, añade el autor, el lenguaje posibilita que los acontecimientos y los objetos no solo sean captados de forma perceptiva, sino que también puedan ser aprehendidos en un marco conceptual y racional.

Disponemos de la posibilidad de comunicarnos mediante diferentes sistemas y códigos, pero la lengua es el medio más eficaz para la comprensión y producción de

nuestros pensamientos, experiencias, sentimientos, deseos, opiniones, así como para la reflexión sobre nuestra propia identidad. Para que se produzca este acto de comunicación, es imprescindible la existencia del entorno verbal que dé pie a su desarrollo y a la adquisición de un sistema lingüístico determinado. La comunicación oral es, pues, uno de los ejes de la vida social de toda comunidad. La mayoría de los intercambios se vehiculizan por esta vía. Es, en suma, el instrumento más generalizado e insustituible para la supervivencia y para el desarrollo de la vida social.

Por todo ello, el lenguaje se convierte en la herramienta de la que disponemos para establecer o romper relaciones, el nexo entre nuestro pensamiento y el mundo que nos rodea, nuestro principal instrumento de comunicación. Sin embargo, debemos añadir que el lenguaje es mucho más, y es que, como acertadamente sostienen Cassany, Luna y Sanz (1994 [2011: 36]), dicha comunicación se convierte:

[...] en un instrumento que nos permite conocer cómo conciben el mundo nuestros coetáneos, cómo lo entendían nuestros antepasados y, al mismo tiempo, nos permite expresar, transmitir o dejar constancia de cómo lo entendemos nosotros.

En definitiva, el lenguaje proporciona los conocimientos y las habilidades que se requieren para que el individuo pueda desenvolverse con total autonomía en la sociedad, y para ello no debemos olvidar que la escuela es uno de los contextos donde han de proporcionarse las herramientas fundamentales para lograr un óptimo y adecuado proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje en el niño.

Si nos situamos en el plano social del lenguaje podemos argüir, tras lo expuesto anteriormente, y siguiendo a Bravo y Bravo (2010: 126), que “la lengua es un instrumento de uso cotidiano, por tanto, su estudio parte de su uso, y este depende de unas circunstancias (contexto), las cuales son el objeto de estudio de la pragmática de las lenguas”. Ciertamente el estudio de los componentes pragmáticos y sociolingüísticos de una lengua es fundamental, sobre todo para la descripción del lenguaje como principal instrumento de comunicación del que disponemos. Según Halliday (1982) la Sociolingüística considera que el lenguaje es un producto social, por ende, su propósito es el estudio de la pluralidad de usos lingüísticos que forma parte del repertorio verbal de cada una de las comunidades de hablantes. González Álvarez (2011: 23) añade al respecto que “la Sociolingüística ve la lengua como una actividad humana en la que la realidad social, con sus situaciones, estereotipos y prejuicios, valora las producciones lingüísticas y los individuos se adaptan a lo socialmente aceptable en un contexto”.

Si nos situamos en el plano didáctico la enseñanza de los componentes pragmáticos cobra una mayor importancia. De Pablos (2005: 515) sostiene en esta misma línea que cuando se lee un texto en el aula, se analiza un diálogo o se proyecta una película, “estamos refiriéndonos a diversos elementos pragmalingüísticos o sociopragmáticos de una lengua [...]”.

En el epígrafe previo que versa sobre los niveles que estructuran el lenguaje, hemos reflejado, *grosso modo*, en qué consiste la Pragmática para diversos autores, Reyes (1999) o Berko y Bernstein (2010), entre otros. Escandell (1996: 13-14) elabora una definición aún más detallada en la que sostiene que:

[La Pragmática] hace referencia al estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte del destinatario. La pragmática es, por tanto, una disciplina que toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje.

De todo ello podemos dilucidar que nos encontramos ante un enfoque basado en presupuestos funcionalistas y comunicativos. Núñez (2011: 153) nos recuerda al respecto:

Los enfoques basados en presupuestos funcionalistas y comunicativos, surgidos inicialmente en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, han repercutido en el campo de la enseñanza de la lengua materna y, en general, han aparejado una evolución del mismo en el sentido de que la atención ha ido pasando de la lengua como objeto de conocimiento, al uso y funcionalidad de la misma.

De hecho y al hilo de lo expuesto, diversos autores, entre ellos De Pablos (2005: 515) definen el concepto de sociopragmática como:

Una de las disciplinas de la lingüística que hace referencia a la relación que existe entre la pragmática y las normas y elementos sociales de la cultura de una L2. Se centra en el estudio de las convenciones o acuerdos que forman parte de la sociedad, y su adecuación al uso por parte de los aprendientes de la L2.

Sin embargo, y retomando la cita previa de Núñez (2011), este tipo de enfoques han dejado huella en el campo de la enseñanza de la lengua materna, por tanto su aplicación no se reduce únicamente a la docencia de una L2. En cualquier caso, en el marco de este modelo de enfoques y fruto de las definiciones otorgadas al respecto, podemos seleccionar dos conceptos que están presentes en todas ellas: *comunicación* y *uso*.

El concepto de comunicación es harto complejo y conlleva la explicación de otros términos asociados a él. Canale (1983: 2), coincidiendo con Breen y Cadlin (1980), Morrow (1977) y Widdowson (1978), recoge las características que definen la comunicación, las cuales detallamos a continuación:

- a) es una forma de interacción social y en consecuencia se adquiere normalmente y se usa mediante la interacción social;
- b) implica un alto grado de impredecibilidad y creatividad en forma y contenido;
- c) tiene lugar en contextos discursivos y socioculturales que rigen el uso apropiado de la lengua y ofrecen referencias para la correcta interpretación de las expresiones;
- d) se realiza bajo limitaciones psicológicas y otras condiciones como restricciones de memoria, fatiga y distracciones;
- e) siempre tiene un propósito (por ejemplo, establecer relaciones sociales, persuadir o prometer);
- f) implica un lenguaje auténtico, opuesto al lenguaje inventado de los libros de texto; y
- g) se juzga que se realiza con éxito o no sobre la base de resultados concretos. (Por ejemplo, podría juzgarse que la comunicación se realiza con éxito en el caso de un hablante de inglés no nativo que intenta encontrar la estación de trenes de Toronto, pregunta a un transeúnte «How to go train» [Cómo ir tren] y se le dan indicaciones para llegar a la estación).

En suma, la comunicación es entendida como el intercambio y la negociación de información entre, al menos, dos individuos a través del uso de símbolos verbales y no verbales, de modos orales y escritos/visuales, y de procesos de producción y comprensión (Canale, 1983).

Por su parte la noción de *uso*, tal y como puntualiza Núñez (2011: 153):

[...] se sitúa como eje central de enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y discursivos que entienden la actuación lingüística y las prácticas comunicativas en general como un conjunto de normas y estrategias de interacción social orientadas a la negociación cultural de los significados en el seno de situaciones concretas de comunicación.

[...] Para entenderlo es necesario, en consecuencia, ir más allá de la estructura lingüística y observar la actividad en sí, en sus relaciones con las demás actividades humanas y la diferente expresión de sus realizaciones.

De esta forma cuando hablamos, por ejemplo, del *uso de la lengua* nos referimos al empleo de la misma como práctica social, haciendo hincapié en que su función primordial es la comunicación. Por ello, y entendida la lengua de este modo, esta se convierte en el objeto de estudio de diversas disciplinas, entre ellas la que nos ocupa, la Pragmática. En este mismo contexto, y ligada a los términos, *comunicación* y *uso*, podemos situar el concepto de *competencia comunicativa*. En capítulos posteriores delimitaremos en qué consiste el término *competencia* y cuáles son las competencias básicas que estructuran, en nuestro caso, el currículo de la Educación Infantil. La definición proporcionada hace referencia al uso del término *competencia* desde el punto de vista didáctico, por ello, a continuación, realizaremos un acercamiento al mismo desde un punto de vista más lingüístico.

Para Chomsky (1965: 3, 1980) la noción de competencia se define como el conocimiento que el emisor-receptor (hablante-oyente) posee de la lengua, y la actuación es el uso real de la lengua en situaciones concretas; dice así:

La teoría lingüística se centra principalmente en el hablante-oyente ideal de una comunidad de habla completamente homogénea que conoce su lengua perfectamente y al que no le afectan condiciones irrelevantes a nivel gramatical como las limitaciones de memoria, las distracciones, los cambios de atención y de interés y los errores al aplicar su conocimiento de la lengua a la actuación real.

Su interés radica, por ende, en desarrollar una teoría lingüística centrada, sobre todo, en reglas gramaticales. Cenoz (2005: 1) aclara que Chomsky más tarde aceptó que algunos aspectos del uso son sistemáticos y están gobernados por reglas. Así, en 1980, reconoció que, “además de la competencia gramatical, también existe la competencia pragmática; esta referida al conocimiento de las condiciones y al modo de uso apropiado conforme a varios fines, y aquella, la competencia gramatical, referida al conocimiento de la forma” (Chomsky, 1980: 224). A pesar de que el concepto de competencia proporcionado por Chomsky provocó reacciones en el seno de la Lingüística (Campbell y Wales, 1970; Hymes, 1972, entre otros), se ha de reconocer que supuso el inicio, el punto de partida, de los enfoques que llegarían *a posteriori*. Hymes (1984) pretendió superar el concepto chomskiano de competencia lingüística al concebir el término como parte de la competencia cultural, esto es, el dominio y posesión de procedimientos. La

concepción de Hymes (1984) se ha ido ampliando, modificando, y se han concretado nuevas subcompetencias (estratégica, sociocultural, literaria, etc.) que, al mismo tiempo que delimitan los componentes de la competencia comunicativa, muestran su complejidad y extensión (Núñez, 2011).

Canale y Swain (1980), por ejemplo, entendieron que la competencia comunicativa podría definirse como el conjunto de sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad necesarios para la comunicación (Canale, 1983). En suma, ambos autores apuntaban que la competencia comunicativa se refiere tanto al conocimiento como a la habilidad para utilizar dicho conocimiento cuando se participa en un acto de comunicación real. Cassany, Luna y Sanz (1994 [2011]) sostienen que desarrollar y adquirir esta competencia significa dominar y aprender a utilizar la comunicación oral y la escrita, y con ello cuatro grandes habilidades: hablar, leer, escuchar y escribir. En suma, Núñez (2011: 154) concluye al respecto:

[La competencia comunicativa] Es una suma de la *competencia lingüística*, entendida como conocimiento de la lengua, y la *competencia pragmática*, la cual se ocupa, en el marco de la Semiótica, de aquellos conocimientos y habilidades que hacen posible el uso adecuado de la lengua analizando para ello los signos verbales en relación con los usos sociales que los hablantes hacen de los mismos.

En cualquier caso y considerando el concepto de competencia comunicativa en el ámbito educativo, Pugliese (2009) asevera que la competencia en comunicación lingüística se logra y desarrolla a partir del deseo de comunicar, y para ello es necesario adquirir estrategias lingüísticas que se aprenden de forma gradual modificándose los conocimientos aprendidos anteriormente.

La adquisición del lenguaje es uno de los más importantes tópicos en la ciencia cognitiva. Todas las teorías sobre la cognición han intentado explicarlo; probablemente, ningún otro tópico ha suscitado tanta controversia ni tan fuertes pasiones. Pinker (1990: 199).

CAPÍTULO II

LA ADQUISICIÓN Y EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN LA INFANCIA

Introducción

El ser humano es un ser social por naturaleza, tiene la necesidad vital de comunicarse, de interactuar con los demás seres vivos que lo rodean, y este contacto se realiza mayoritariamente a través de una herramienta primordial: la lengua hablada, que es la forma primigenia del lenguaje. Disponemos de la posibilidad de comunicarnos mediante diferentes sistemas y códigos, pero la lengua es el medio más eficaz para la comprensión y producción de nuestros pensamientos, experiencias, sentimientos, deseos, opiniones, así como para la reflexión sobre nuestra propia identidad. A tenor de

lo expuesto en el primer capítulo, queremos insistir en la idea de que es imprescindible la existencia del entorno verbal que dé pie al desarrollo y a la adquisición de un sistema lingüístico determinado. La comunicación oral es, en suma, uno de los ejes de la vida social de toda comunidad; la mayoría de los intercambios se vehiculizan por esta vía.

En este capítulo nos detendremos en la presencia que posee la lengua oral en la infancia para, posteriormente, analizar de forma más exhaustiva en qué consiste y debería consistir la enseñanza de la misma durante los primeros años de escolarización del niño. En resumen, y queremos hacer un especial hincapié en esta idea, una óptima adquisición del lenguaje garantizará un mejor progreso a lo largo del crecimiento en todos los aspectos implicados en el desarrollo: cognitivos, sociales, motrices, afectivos... Cassany, Luna y Sanz (1994 [2011]) afirman al respecto que el hecho de considerar que la lengua es vehículo para el aprendizaje es un aspecto importante que la escuela no puede descuidar.

1. El lenguaje, ¿habilidad innata o adquirida?

En líneas generales, las explicaciones acerca del proceso de adquisición de la lengua materna tienden a situarse dentro de dos marcos teóricos fundamentales, el innatista y el empirista¹. Este tema supuso una gran polémica, y tuvo como principales defensores, por una parte, al psicólogo conductista B.F. Skinner y, por otra, al lingüista y defensor del innatismo, Noam Chomsky. En este sentido y anticipándonos a una conclusión posterior, cabe destacar que numerosos estudios e investigaciones atribuyen una validación más precisa al innatismo, es decir, a la hipótesis de que nacemos dotados de una capacidad innata para adquirir el lenguaje. Sin embargo, hasta la fecha no ha sido posible proponer un marco teórico consensuado que describa de forma satisfactoria la ontogenia lingüística (Benítez-Burraco, 2008).

¹ El empirismo procede del término griego, “*empeiria*” (experiencia), y es una teoría filosófica que sostiene, *grosso modo*, que la experiencia se erige como el origen y el límite del conocimiento, es decir, conocemos a partir de lo que percibimos y nada que no sea perceptible puede ser conocido. Tras la enunciación de esta teoría filosófica, numerosos empiristas han elaborado sus hipótesis sobre la misma; entre los autores más influyentes encontramos a Locke o Hume. En el campo de la psicología, uno de los principales paradigmas que tomó como raíz esta teoría filosófica fue el conductismo, cuya tesis fundamental defiende que el objeto de la psicología ha de ser el estudio de la conducta (*behavior*) y la influencia que el ambiente puede tener sobre ella.

A continuación realizaremos un breve repaso de ambas teorías donde intentaremos recoger los puntos principales que defienden la adquisición del lenguaje como algo innato o, por el contrario, como algo adquirido.

1.1. El conductismo

En 1913 el psicólogo estadounidense John B. Watson elaboró un manifiesto titulado, *La psicología tal como la ve un conductista*, donde afirmaba que la psicología debía redefinirse como el estudio del comportamiento (Skinner, 1974 [1994]). Watson había realizado numerosas e importantes observaciones del comportamiento instintivo; en palabras de Skinner (1987: 9):

[Watson] puede considerarse uno de los primeros otólogos en el sentido moderno de la palabra; pero se impresionó enormemente con la nueva evidencia de lo que podía aprender a hacer un organismo, e hizo algunas declaraciones bastante radicales acerca del potencial del ser humano recién nacido.

Con el paso del tiempo se elaboraron diversas versiones de este modelo, pero de todas ellas la del psicólogo B.F. Skinner es, posiblemente, la más sencilla y característica.

En líneas generales y de forma concisa podemos detallar que Skinner (1987) planteaba que el conocimiento sobre el lenguaje se aprende igual que cualquier otro conocimiento: el niño imita los estímulos que recibe y luego sus producciones son aceptadas o rechazadas por los adultos, produciéndose, de forma paulatina, sucesivos ajustes hasta lograr el aprendizaje (Puente, 2006). Es decir, la presencia de los estímulos que el niño recibe del ambiente son cruciales para su desarrollo y, por tanto, para el aprendizaje de la lengua.

En 1957 Skinner publicó el libro *Conducta Verbal*, que constituye, en palabras del autor, “un ejercicio de interpretación más que en una extrapolación cuantitativa de resultados experimentales rigurosos” (Skinner, 1957 [1980]: 21). En este sentido es fundamental destacar, siguiendo a Primero (2008: 264), que:

La obra de Skinner no constituye un resumen de investigaciones ya realizadas, sino un conjunto de hipótesis de trabajo para desarrollar un futuro programa de investigación [sic] en base a [sic] la extensión interpretativa de los principios de conducta previamente investigados.

El conductismo versa sobre las relaciones existentes entre el organismo y su medio físico y social. En este contexto el término “control de estímulo” cobra un papel protagonista, ya que hace referencia a la influencia de los eventos ambientales en la conducta. Acerca del término, Primero (2008: 264) puntualiza que la “influencia del organismo-ambiente es bidireccional”, es decir, “los hombres actúan en el mundo y lo cambian, y a su vez son cambiados por las consecuencias de sus actos” (Skinner, 1957 [1980]: 11).

Para describir el comportamiento verbal, Skinner (1957 [1980]) desarrolla un sistema específico de conceptos: *estímulo*, *respuesta* y *reforzamiento*. En este punto MacCorquodale (1970 [1980: 99]) aclara que “Skinner [...] no pretende explícitamente que sea necesario ningún reforzamiento para el comportamiento verbal”, por ende, la presencia del reforzamiento no es obligatoria. Primero (2008: 265) nos ayuda a entender la idea con el siguiente ejemplo:

Por ejemplo, el estímulo que sigue a una respuesta R puede tener función reforzante/selectora (aumenta la probabilidad futura de R) o punitiva/deselectora (disminuye la probabilidad futura de R), y el estímulo predecende puede tener función elicitoria (provoca la emisión de R, ya sea en forma incondicionada o debido a un condicionamiento previo), discriminativa (indica la probabilidad de que luego de R ocurra un E reforzante o punitivo), o motivadora (establece el valor reforzante de otros E, y altera la probabilidad de los repertorios conductuales y asociados con esos E).

Para Skinner (1957 [1980]) el comportamiento verbal es aquel que no es reforzado directamente por el ambiente físico, sino indirectamente mediante los efectos en el comportamiento de otros individuos, por ejemplo, si necesitamos un lápiz podemos conseguirlo a través de la intervención de otra persona, “¿podrías prestarme un lápiz?”. En este contexto Primero (2008: 265) aclara que la definición que otorga Skinner sobre el comportamiento verbal se centra en la mediación social y, además, “posee características específicas que lo diferencian del concepto pre-teórico del lenguaje”. Asimismo, cabe señalar que la definición de Skinner posee una finalidad funcional en el sentido de que el reforzamiento depende de su mediación con el receptor. El análisis funcional que propone Skinner (1957 [1980]) acerca del comportamiento verbal no incluye las unidades formales tradicionales de la lingüística, es decir, la palabra, oración, etc., pero esto no supone que “los análisis formales y funcionales sean incompatibles; no tienen una correspondencia de uno a uno, pero pueden complementarse y fortalecerse mutuamente” (Matos y Passos, 2006; Primero, 2008: 265).

En suma, la definición que proporciona Skinner (1957 [1980]) acerca del comportamiento verbal se basa en criterios funcionales; Primero (2008: 265) lo resume de la siguiente forma:

[Para Skinner] La respuesta verbal es aquella que es reforzada a través de la mediación de otras personas, pero sólo cuando la mediación es moldeada y mantenida por un ambiente verbal que se transmite de generación en generación (un “lenguaje”). Esta unidad funcional puede hallarse a distintos niveles (la entonación, un sonido individual, una frase entera”).

A tenor de lo expuesto se puede concluir que para Skinner (1957 [1980]) la adquisición de las unidades verbales se produce a través de mecanismos similares a las respuestas no verbales: condicionamiento operante, generalización y discriminación.

1.2. El papel de la experiencia en la adquisición del lenguaje

Durante el proceso de adquisición de una lengua el papel que desempeñan los estímulos lingüísticos es crucial, de hecho la inexistencia de los mismos durante el desarrollo suele impedir la consecución de una competencia lingüística plena. Singleton, Morford y Goldin-Meadow (1993) aclaran al respecto que en ausencia de una comunidad de habla, el sistema comunicativo individual nunca alcanza el grado de complejidad que asociamos convencionalmente al lenguaje. Asimismo, según afirma Lust (2006), la adquisición se produciría durante un periodo crítico para la emergencia del lenguaje, esto es, de un intervalo temporal netamente definido de carácter innato e irreversible. Además, no debemos olvidar que, desde un punto de vista neuronal, la organización definitiva de los centros corticales² está condicionada en gran parte por la experiencia (Benítez-Burraco, 2008). En la siguiente tabla, elaborada por Serra *et al.* (2000), se resume la evolución comparada entre el desarrollo neurológico y algunos hitos cognitivos y lingüísticos durante la primera infancia, es decir, durante el periodo crítico mencionado previamente:

² Las áreas con conexiones más desarrolladas del encéfalo humano están relacionadas con las asociaciones con los sentidos, así como también entre ellas mismas (audición y visión en la lectura), pero, sobre todo, con el lóbulo frontal, que atiende, regula y ordena estas asociaciones, ya sea en el plano natural o en el simbólico (lingüístico o no). Véase Serra *et al.* (2000).

EDAD	NEUROLOGÍA	LENGUAJE Y COGNICIÓN
Nacimiento	Finalización de la formación de las células y su emigración.	Sesgo hacia el hemisferio izquierdo para algunos estímulos del habla y otros.
8-9 meses	Establecimiento de conexiones de larga distancia entre las regiones mayores del córtex (incluidos el córtex frontal y el asociativo). Establecimiento de las distribuciones de actividad metabólica entre las regiones de forma parecida al cerebro adulto.	Comprensión de palabras; supresión de contrastes extraños al habla materna; comunicación intencional para sonidos y gestos; imitación de sonidos y acciones nuevas; cambios en categorización y memoria.
16-24 meses	Aceleración rápida del número de sinapsis dentro y entre las regiones del córtex.	Aceleración rápida del vocabulario e inicio de la combinación de palabras, seguidas por una rápida aceleración del desarrollo de la gramática. Incremento concomitante de la categorización, el juego simbólico y de diversos dominios no lingüísticos.
48 meses	Nivel máximo del metabolismo cerebral.	La mayoría de estructuras gramaticales han sido adquiridas; inicio del período de estabilización y de automatización.
4 años-adolescencia	Lento declinar monotónico de la densidad sináptica y de los niveles de metabolismo cerebral.	Lento incremento en la accesibilidad de las formas gramaticales complejas. Lento decremento de la capacidad para aprender segundas lenguas y de recuperación en las afasias.

Tabla n.º 2: Evolución comparada entre el desarrollo neurológico y algunos hitos cognitivos y lingüísticos en la primera infancia. Fuente: Serra et al. (2000).

Como se constata en la tabla, a partir de los cuatro años y durante la adolescencia, finalizaría el intervalo temporal que permite la adquisición del lenguaje a través de los estímulos procedentes del entorno. Es por ello por lo que, desde ese momento, la adquisición de la lengua materna o de una segunda lengua (L2) se convertiría en un proceso más dificultoso. Podemos comprobar tal hipótesis con el caso de Genie, una niña que fue privada de casi cualquier tipo de estímulo de carácter cognitivo entre los veinte meses y los catorce años de edad (Moñivas, San Carrión y Rodríguez Fernández, 2002), o con el hecho de que los individuos adultos que tratan de aprender una segunda lengua (L2) casi nunca logran alcanzar la competencia característica de un hablante nativo de la misma. También es posible verificar esta teoría en el caso de los niños criados en cautiverio, aislados del lenguaje, ya que tampoco consiguen desarrollar su capacidad lingüística porque no han tenido la estimulación externa suficiente. Puente (2006) sostiene al respecto que si estos niños hubiesen recibido los estímulos lingüísticos

de alguna lengua, podrían haber desarrollado esa capacidad, siempre y cuando esto se hubiera producido antes del denominado “periodo crítico”.

Podemos concluir que desde la perspectiva empirista el proceso de adquisición del lenguaje está orientado a conseguir habilidades comunicativas, lo que establecería una continuidad entre adquisición y procesamiento del lenguaje: tanto la comprensión como la producción “involucran una interacción entre un gran número de restricciones probabilísticas aplicadas sobre distintos tipos de información lingüística y no lingüística” (Perot, 2010: 35). Según este marco teórico y en palabras de Saffran (2003: 112-113):

[...] los niños contarían con poderosos mecanismos estadísticos de aprendizaje, restringidos en múltiples niveles que les permiten adquirir su lengua materna. Asimismo, serían capaces de beneficiarse de las propiedades estadísticas del lenguaje que les sirve de estímulo, incluyendo la distribución de los sonidos en las palabras y el orden de distintos tipos de palabras en las oraciones, para descubrir componentes importantes de la estructura del lenguaje.

Sin embargo, y a pesar de las numerosas investigaciones que han intentado probar la hipótesis empirista, existen diversos fenómenos que no han podido ser explicados con las líneas teóricas del empirismo, por ejemplo, los errores y la productividad. Siguiendo a Perot (2010) encontramos una gran variedad de fenómenos de este estilo, como los casos de sobrerregularización del pasado (“andé” en vez de “anduve”) o del plural (“pieses” en vez de “pies”) en los que puede observarse cómo los niños producen palabras o construcciones que no se dan en los *dlp*³ (datos lingüísticos primarios) con una frecuencia considerable.

1.3. El lenguaje como habilidad innata

Tal y como hemos apuntado previamente, los debates y discusiones acerca de la adquisición del lenguaje aún no han determinado una respuesta única y clara.

³ Los *dpl* (datos lingüísticos primarios), siguiendo a Gil (2001: 128), hacen referencia a “los ejemplos de la actuación lingüística que se toman de las oraciones bien formadas (gramaticales), y también los ejemplos designados como no-oraciones, y sin duda muchas otras clases de información requeridas para la adquisición de la lengua. Sobre la base de estos datos, el niño construye su gramática [...]. Para adquirir un lenguaje, entonces, el chico debe tener un método para mecanizar una gramática apropiada a partir de los datos lingüísticos primarios. Como precondition para adquirir el lenguaje, debe poseer en primer lugar, una teoría lingüística que especifique la forma de la gramática como un lenguaje humano posible y, en segundo término, una estrategia para seleccionar la gramática que sea compatible con los datos lingüísticos primarios (Chomsky, 1965: 25)”.

La teoría innatista surge como respuesta a la teoría conductista propuesta por Skinner. Chomsky (1980) refutó la teoría de Skinner basándose en el llamado “problema de Platón” o de la pobreza de estímulos. Las bases fundamentales sobre las que el lingüista norteamericano sostiene todo su andamiaje conceptual surgen de la siguiente pregunta: ¿cómo es posible que todos los niños del mundo aproximadamente a la misma edad puedan adquirir el lenguaje a partir de unos datos escasos, confusos y poco sistemáticos y así comprender y producir oraciones nunca emitidas? La explicación que da Chomsky (1980) al respecto radica en postular que existe una capacidad innata que el ser humano trae consigo al nacer que sería semejante a una gramática universal (Puente, 2006).

El psicólogo estadounidense Kenneth MacCorquodale (1970 [1980: 92]) resume las críticas que realiza Chomsky acerca de la hipótesis de Skinner y lo hace en tres argumentos claramente diferenciados:

1. El comportamiento verbal es una hipótesis no comprobada, por tanto, no tiene derecho a nuestra credibilidad.
2. Los términos técnicos de Skinner son meras paráfrasis de abordajes más tradicionales del comportamiento verbal.
3. El lenguaje es un comportamiento complejo cuya comprensión y explicación requieren una compleja teoría, mediadora y neurológico-genética.

Chomsky (1980: 55-57) criticó con vehemencia las teorías propuestas por Skinner, muestra de ello son citas como las que recogemos a continuación y que evidencian claramente su rechazo a la explicación del comportamiento verbal otorgada por Skinner (1957 [1980]):

No es fácil encontrar ninguna base para la pretensión de que las contingencias del reforzamiento establecidas por la comunidad verbal son el único factor responsable del mantenimiento de la fuerza del comportamiento verbal.

Existen buenas razones para pensar que las respuestas a “estímulos signo”, relativamente complejos, están determinadas genéticamente y maduran sin aprendizaje. [...] Cuando un niño imita palabras nuevas, reproduciendo la configuración altamente compleja de los rasgos sonoros que constituyen la estructura fonológica del lenguaje en cuestión, la explicación puede deberse a la habilidad para seleccionar de entre el *input* auditivo complejo aquellos rasgos que son fonológicamente relevantes a través de la maduración determinada genéticamente.

[...] La experiencia como factor de influencia dominante en la determinación del carácter específico de la adquisición del lenguaje es un argumento superficial.

La teoría defendida por Chomsky postula que el ser humano nace con un “órgano del lenguaje” codificado genéticamente, que cuenta con un “dispositivo para su adquisición”, el cual toma la experiencia como *input*⁴ y proporciona el lenguaje como *output*. De esta forma, indica Chomsky (1980, 1998), hay razones de peso para creer que el estado inicial del lenguaje es común a la especie.

Entendemos por *innato*⁵, según la definición de mayor consenso y siguiendo la línea fijada por Chomsky, “aquellos aspectos que forman parte del equipo biológico de la especie, ya sean accesibles desde el nacimiento o posteriormente como fruto de la maduración” (Serra *et al.*, 2000: 20). Además, el autor ha defendido tradicionalmente la idea de que existiría una Gramática Universal innata, esto es, determinada biológicamente. De este modo, contaríamos con un LAD (*Language Acquisition Device*), un esquema para la adquisición del lenguaje que nos es innato. Este esquema está compuesto por principios gramaticales universales que conforman dicha Gramática Universal. Según esta hipótesis, el infante va adquiriendo una serie de estímulos externos a partir del contacto que mantiene con el lenguaje, es decir, se conjuga esta Gramática Universal con la experiencia del medio y de esta forma se origina una gramática particular, que es la que responde a los parámetros de su propia lengua (Puente, 2006), ya que consta de principios y condiciones que todas las lenguas comparten, a partir de los cuales se rigen y se distinguen las diferentes lenguas.

Por tanto, esta determinación genética se convierte en un atributo específico de la especie humana, de hecho considerables investigaciones han constatado que no existe territorio en el mundo cuyos habitantes no hayan poseído lenguaje. En suma, el lenguaje humano emplearía esta gramática clasificando palabras en categorías gramaticales y organizándolas en sintagmas para comunicarse y con ello transmitir información de diversa índole. En este caso, y desde el punto de vista que nos ocupa, lo relevante sería el hecho de que los elementos definitorios de la misma (lexicón, reglas sintácticas, etc.) descansarían sobre un conjunto de mecanismos neuronales cuyo desarrollo se

⁴ En este caso el *input* hace referencia a la lengua a la que el sujeto está expuesto en un contexto comunicativo. El *input*, concretamente, el Modelo de Procesamiento del *Input*, abarca las estrategias y mecanismos que las personas utilizan para vincular una forma lingüística con su significado y/o forma” (VanPatten, 2004:1). El *output*, por su parte, hace referencia a la producción oral por parte del aprendiz, asimismo, Swain (1995) sostiene que el *output* –uno de los componentes más relevantes en el proceso de adquisición de la lengua materna o de segundas lenguas– sirve para “ayudar a los aprendices a ser conscientes de los problemas lingüísticos actuales”.

⁵ Creemos que es imprescindible aclarar que lo innato no significa, como muy acertadamente matiza Aitchison (1992), que está automáticamente disponible o “listo para usar”. En este sentido, Chomsky (1986) es muy preciso cuando habla de “genéticamente programado”, ya que en ningún caso se entiende que el niño viene listo para hablar, pero sí posee dicha capacidad determinada genéticamente.

encontraría programado genéticamente (Chomsky, 1986). La propuesta aquí descrita también fue recogida por Bruner (1986 [2007]) quien entendía esta capacidad innata en el ser humano como un *Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje* (LASS)⁶ que elabora la interacción entre los seres humanos, de forma tal que ayuda a dominar los usos del lenguaje, por ello este sistema proporciona una disposición funcional que hace posible la adquisición y el desarrollo del mismo en el orden y con el ritmo con el que normalmente se produce.

El abanico de autores que defienden la posición innatista del lenguaje es extenso. Gopnik y Meltzoff (1999: 192), por ejemplo, recogen los puntos de vista neo-chomskianos, los cuales:

En primer lugar, tienden a ver la propia estructura cognitiva como algo innato, más que algo construido o desarrollado. En segundo lugar, y de forma más significativa, consideran que la cognición es una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo semántico.

Llegados a este punto es útil recordar que en el amplio constructo teórico chomskiano, el lenguaje, como habilidad innata del ser humano, aparece asociado al instinto. Este hecho supuso el inicio de una transformación en el campo del lenguaje y de la mente. Pinker (1994 [2007: 18]) delimitó el término “instinto” en su obra, *El instinto del lenguaje*, y lo ejemplificó de la siguiente forma:

[...] esta palabra transmite la idea de que las personas saben hablar en el mismo sentido en que las arañas saben tejer sus telas. Tejer una tela no es el invento de una araña anónima y genial, ni depende de si la araña ha recibido o no una educación apropiada o posee una mayor aptitud para actividades espaciales o constructivas. Las arañas tejen sus telas porque tienen cerebro de araña, y eso les impulsa a tejer y les permite hacerlo bien. Aunque hay diferencias entre las telarañas y las palabras, quisiera que el lenguaje pudiera verse de esta manera, ya que así entenderemos mejor los fenómenos que vamos a examinar.

Hoy en día el pensamiento de Chomsky ha ido evolucionando hacia lo que podría denominarse un innatismo sin Gramática Universal, o en otras palabras, no existiría un innatismo general. Benítez-Burraco (2008: 3) detalla al respecto: “[...] aunque sin renunciar por completo a la posibilidad de que determinados aspectos de la facultad del

⁶ Bruner (1986 [2007]) clarifica que el LASS (*Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje*) no es, en absoluto, exclusivamente lingüístico. Es, en parte, un rasgo central del sistema por el cual los adultos transmiten la cultura de la cual el lenguaje es tanto el creador como el instrumento.

lenguaje deriven de principios específicos de dominio, esto es, de aquella Gramática Universal (v. *infra*)”.

El carácter innato del lenguaje ha servido como argumento para la explicación de fenómenos lingüísticos muy significativos y aparentemente dispares; entre ellos encontramos el razonamiento de la “pobreza del estímulo” (Chomsky, 1980 [2001]), una de las teorías centrales del innatismo lingüístico, según la cual, es posible la consecución de una capacidad lingüística plena durante la ontogenia a pesar de la “pobreza del estímulo lingüístico”⁷ que pueda rodear al niño durante su desarrollo. Acerca de este fenómeno, Primero (2008) sintetiza que esta concepto confirma que numerosas capacidades mentales son altamente complejas para proceder de la experiencia y, por lo tanto, han de ser innatas.

1.4. A modo de conclusión

El debate, más concretamente el análisis de la polémica acerca de la génesis del lenguaje, no se puede considerar como cerrado (Primero, 2008). Sin embargo, a modo de conclusión, queremos hacer un especial hincapié en que, aunque el innatismo está más arraigado como hipótesis, diversas investigaciones parecen sugerir que ambos enfoques podrían resultar compatibles (Newport y Aislin, 2000).

Por ello, y a tenor de lo expuesto previamente, la respuesta a la pregunta acerca de cómo se adquiere el lenguaje podría concretarse en una integración de ambos marcos teóricos, es decir, el ser humano dispone de la capacidad innata para la adquisición del lenguaje, lo cual nos diferencia de los animales, pero para que este hecho se produzca y continúe con su posterior desarrollo, debe mantenerse una exposición prolongada a los estímulos lingüísticos. En este mismo contexto destacamos las palabras de Puente (2006: 101) quien ratifica:

[la adquisición del lenguaje] se basa en la exposición limitada a información lingüística primaria imperfecta por deficiencias en la ejecución del adulto, de la cual un niño o una niña de edades comprendidas entre los dos y los cinco años debe, no obstante, abstraer correctamente las reglas de estructura sin enseñanza directa.

⁷ La teoría de la “pobreza del estímulo” implica que la capacidad de aprendizaje del lenguaje con la que nace el individuo incluye un conocimiento más o menos detallado acerca de hechos contingentes relativos a las lenguas naturales. Como detallan de forma precisa Pullum y Scholz (2002), este argumento se basa, por un lado, en diferentes asunciones acerca del propio proceso de adquisición de la lengua materna, concernientes, en particular, a su significativa (a) velocidad, (b) fiabilidad, (c) productividad, (d) selectividad, (e) indeterminación, (f) convergencia y (g) universalidad. Véase Benítez-Burraco (2005).

En definitiva, las numerosas investigaciones y estudios han de perseguir, entre otros objetivos, la búsqueda de nuevos mecanismos, técnicas y herramientas que ayuden, sobre todo, a proporcionar un mejor proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje, más aún durante las primeras etapas educativas, cuando el infante precisa de modelos y de situaciones lingüísticas que aseguren un óptimo proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua y, por ende, del resto de aprendizajes que realizará a lo largo de toda su vida. Primero (2008: 276) sostiene al respecto que, además, la reevaluación de la polémica suscita el inicio de un diálogo más fructífero, en el cual el programa de investigación analítico-conductual pueda “incorporar aportes de otras tradiciones, y a su vez los estudiosos del lenguaje de otras tradiciones puedan enriquecerse con los avances teóricos y empíricos del análisis conductual”.

2. Relaciones entre pensamiento y lenguaje

Otro de los temas principales que atañen al proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje hace referencia a la relación entre este y el pensamiento. El debate, uno de los que más polémica ha ocasionado en el seno de la Lingüística, persigue esclarecer si el lenguaje determina el pensamiento y, en ese caso, hasta qué punto. La cuestión, una vez más, permanece aún sin una respuesta única y contundente. En este epígrafe abordaremos, *grosso modo*, las teorías enunciadas acerca de esta cuestión por algunos autores de la talla de Sapir, Piaget, Vigotsky o Bruner.

La hipótesis que relaciona el lenguaje y el pensamiento⁸ toma como raíces teorías filosóficas antiguas y se ha ido adaptando en algunas de las célebres investigaciones de autores como los previamente mencionados. La teoría propuesta por el antropólogo-lingüista Sapir (1921 [2013]), dio nombre a una de las corrientes más conocidas dentro de este ámbito, nos referimos a la *hipótesis del determinismo lingüístico*, que argumenta la existencia de una relación entre las categorías gramaticales del lenguaje y la forma en que

⁸ Acerca de esta teoría conviene señalar, siguiendo a Serra *et al.* (2000), que con frecuencia cuando se trata esta corriente se produce cierta confusión entre lo que es propiamente lenguaje, en su componente semántico, y lo que es la cultura. La cuestión, dentro de los estudios antropológicos, hace referencia a las relaciones existentes entre la cultura y el pensamiento, y por lo tanto, entre el lenguaje, en tanto vehiculado de cultura, y el pensamiento.

la persona entiende y conceptualiza el mundo (Sapir, 1921 [2013]). Es decir, el lenguaje determinaría las categorías del pensamiento y, por tanto, el propio pensamiento.

En la hipótesis del determinismo lingüístico, también denominada *relativismo lingüístico*, podemos encontrar dos tipos de formulaciones:

- Versión *débil* del determinismo lingüístico: la estructuración que la lengua hace de la realidad facilita o dificulta el acceso a una conceptualización. Por su parte los contenidos tienen que ser expresados con unos u otros recursos lingüísticos⁹ (Serra *et al.*, 2000).
- Versión *fuerte* del determinismo lingüístico: en este caso, la lengua materna del hablante determina por completo el modo en el que este manipula la realidad, es decir, la forma en la que la conceptualiza, memoriza y clasifica. En definitiva, el pensamiento estaría determinado por la lengua del hablante.

En el caso del determinismo lingüístico, Pinker (1994 [2007]) es uno de los autores que lo critica con más vehemencia, sobre todo la versión débil. Según el autor, los cambios culturales no serían posibles si el pensamiento dependiera del lenguaje; por lo tanto, una cosa es que la lengua pueda afectar el modo de pensar, en el sentido en el que los hablantes de distintas lenguas atiendan a diversos aspectos al hacer uso de las palabras y las acoplen en la oración, y otra es que el hecho de prestar una especial atención a determinadas distinciones o desechar por completo otras durante nuestro desarrollo, pueda afectar al modo en que razonamos acerca de la realidad. Asimismo, sostiene Pinker (1994 [2007]), el pensamiento posee su propio “lenguaje” formado por una serie de representaciones mentales internas de conceptos básicos tales como el espacio, el tiempo, la causalidad, los objetos, las intenciones y la lógica, sobre los que se traza el mapa estructural de una lengua concreta, que reflejará a su vez ese sistema conceptual subyacente. Escutia (2008: 125) añade acerca del pensamiento de Pinker:

De ningún modo piensa Pinker que cada lengua determine nuestras categorías mentales sino más bien que el estudio de la lengua arroja luz sobre muchos aspectos de la mente y naturaleza humanas. Así vuelve a criticar la hipótesis Sapir-Whorf sobre el determinismo lingüístico, según la cual la lengua condiciona un modo de pensar y ver el mundo, en vez de reconocer más bien que la lengua es un reflejo del medio circundante en sus múltiples aspectos (como ya señalara en *El instinto del lenguaje*, si la lengua esquimal inuit tiene muchas más palabras para la nieve que

⁹ Lo cual no significa que las categorías mentales sean dependientes de la lengua, es decir, que una categoría mental no se pueda dar independientemente de su incorporación fijada en una lengua. Véase Serra *et al.* (2000).

otras lenguas —no tantas como se pretendió aducir en su momento, si lo comparamos con el inglés, por ejemplo— es por el medio en que se desenvuelven sus hablantes).

Por su parte, Piaget (1931 [2011])¹⁰ no ha formulado una teoría concreta sobre la adquisición del lenguaje, de hecho, su libro *El lenguaje y el pensamiento del niño* se centra más en el estudio de las acciones del niño que en sus interacciones verbales. En cualquier caso, y reseñando las palabras de Hernández Pina (1980), a lo largo de su obra queda patente el papel que el pensamiento desempeña en el desarrollo del lenguaje. En este sentido, según Piaget (1931 [2011: 72]), la cognición no depende del lenguaje para su desarrollo,¹¹ sino que, en los primeros años de la vida del infante, la cognición está relacionada con una serie de esquemas sensorio-motores encargados de organizar la experiencia; así lo expresaba el autor:

La coordinación y “descentraciones” de la actividad sensorio-motriz no están limitadas al primer período de la vida del niño, sino que se encuentran, de forma diferente, en la constitución de la inteligencia operativa, así como en los actos lingüísticos.

Podemos afirmar, de forma sucinta, que la teoría de Piaget sostiene que “el lenguaje es un reflejo del desarrollo cognitivo” (Puente, 2006: 140). En este sentido, Piaget indicaba que existe un periodo, aproximadamente a los dos años de edad, en el que el pensamiento prelingüístico y el lenguaje preintelectual se fusionan y el infante empieza a pensar en palabras, es lo que se denomina pensamiento verbal para resolver problemas (pensamiento egocéntrico), que el niño supera al final del periodo sensorio-motor. En suma, y como afirma Luria (1976), podemos abreviar de la hipótesis de Piaget, que el pensamiento no depende del lenguaje; Hernández Pina (1980: 73-74) puntualiza al respecto:

¹⁰ Piaget desarrolla de forma mucho más exhaustiva las relaciones entre pensamiento y lenguaje a lo largo de toda su extensa obra, donde, además, se especifican otras fuentes para explicar en qué consisten las representaciones mentales o en qué consisten los “símbolos” que se desarrollan junto al lenguaje. Véase, Piaget (1931 [2011]).

¹¹ Piaget (1964 [1990]) sostiene que “gracias al lenguaje, el niño es capaz de evocar las situaciones no actuales y liberarse de las fronteras del espacio próximo y del presente, o sea, de los límites del campo perceptivo, mientras que la inteligencia sensorio-motriz está casi totalmente confinada en el interior de estas fronteras. En segundo lugar, gracias al lenguaje, los objetos y los acontecimientos ya no son únicamente captados en su inmediatez perceptiva, sino que también se insertan en un marco conceptual y racional que enriquece su conocimiento”.

[Piaget] A la pregunta de si el lenguaje es una condición necesaria para la constitución de tales operaciones, deja la cuestión pendiente en lo que a operaciones de la lógica forma se refiere; en cuanto a las operaciones concretas no cree que el lenguaje sea una condición necesaria para su constitución. El lenguaje es así un elemento plenamente periférico en el desarrollo cognitivo.

Llegados a este punto es importante delimitar cuáles son las ideas que defendía Piaget acerca del pensamiento y, concretamente, sobre el pensamiento egocéntrico. Acerca de este último Piaget (1963 [2006]) sostiene que uno de sus síntomas es el lenguaje egocéntrico que surge durante la edad preescolar. De esta forma, siguiendo al autor, en la etapa egocéntrica no se puede hablar de colaboración intelectual y, como consecuencia, el lenguaje egocéntrico no es el lenguaje social. Montealegre (1994) sostiene al respecto que en ese caso el lenguaje egocéntrico del niño es aún insuficientemente socializado, por ello desaparece cuando pasa a un estadio más elevado de su desarrollo mental: el estado del pensamiento socializado. Asimismo, Piaget (1963 [2006]) distingue dos tipos de lenguaje: el egocéntrico y el socializado. En el caso del lenguaje egocéntrico cabe subrayar que las palabras empleadas se sitúan más cerca de la acción y del movimiento que en el socializado. De esta forma los niños sienten, en la mayoría de los casos, que sus palabras pueden crear y manipular la realidad que les rodea. En esta misma línea las palabras de Halliday (1982: 45) nos pueden ayudar a entender la idea:

El niño sabe qué es el lenguaje porque conoce sus efectos...El lenguaje, en todos sus usos, ha sido aprehendido a través de su propia experiencia directa, y debido a esto conoce de forma subconsciente las diferentes funciones del lenguaje que le afectan de manera personal.

Es decir, el niño aprende los usos de la lengua a través de la experiencia, ya que comienza a averiguar para qué le sirve. Esta manipulación del lenguaje le lleva a conseguir sus objetivos y sus metas y, poco a poco, le conducirá a la construcción de conocimientos más complejos y al desarrollo de nuevos aprendizajes.

La cuestión acerca del lenguaje egocéntrico ha sido ampliamente estudiada en la literatura especializada. La investigadora Laura Berk (1995), por ejemplo, dedica un artículo a este tema, y se refiere al lenguaje egocéntrico de Piaget (1931 [2011]) como “lenguaje interior o privado”. Acerca de estos soliloquios infantiles, Berk (1995: 56) sostiene que “padres y educadores suelen ver erróneamente en esta conducta un signo

de desobediencia, distracción o inestabilidad mental. Pero la verdad es que el habla privada forma parte esencial del desarrollo cognoscitivo de todos los niños”.

Tal y como hemos reseñado en la cita de Montealegre (1994), para Piaget no existe colaboración entre el lenguaje egocéntrico y el pensamiento intelectual. En este contexto Berk (1995: 60) ratifica que a principios del siglo XX:

[...] psicólogos y pedagogos de Occidente seguían negando, por influencia de Jean Piaget, que el habla privada desempeñara un papel positivo en el desarrollo cognoscitivo normal. [...] Piaget creía que el habla privada desaparecía gradualmente, a medida que aumentaba la capacidad infantil de una interacción social real.

Sin embargo, esta situación cambia a finales de los años setenta, cuando los trabajos de Vigotsky comienzan a ser traducidos y llegan a Occidente, lo que provoca que algunos psicólogos se distancien de Piaget y corroboren las opiniones de Vigotsky acerca del pensamiento egocéntrico y la génesis del lenguaje. Para Vigotsky (1979 [2012]) existe, sin lugar a dudas, una profunda relación entre la experiencia social, el habla y el aprendizaje. Asimismo, afirmaba que los aspectos de la realidad que un niño está preparado para dominar se hallan en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)¹².

Vigotsky (1979 [2012]) enumera una serie de tareas que el niño no es capaz de realizar sin la ayuda de un adulto o de un compañero más hábil, de esta forma, cuando el alumno comenta con el docente una tarea que ha de ejecutar, este último le ofrece una serie de estrategias y herramientas habladas. Es entonces cuando el infante integra el lenguaje de esos diálogos, de esas conversaciones, en su soliloquio, lo cual le ayudará a llevar a cabo sus objetivos. Vigotsky (1979 [2012: 67]) añadía, además, que “es el momento más interesante del curso del desarrollo intelectual [...] acontece cuando el habla y la actividad práctica, dos líneas de desarrollo hasta entonces completamente independientes, convergen”. En suma, y como acertadamente nos recuerda Berk (1995), para Vigotsky (1979 [2012]) la comunicación social precoz precipita el habla privada; la comunicación social origina todos los procesos cognoscitivos superiores, específicos del ser humano. El autor compendia en su obra algunos de los estudios de Piaget (1964 [1990]) en los que demuestra que la gramática se desarrolla antes que la lógica y que el

¹² La Zona de Desarrollo Próximo (ZPD), concepto introducido por Vigotsky en 1931, hace referencia, *grosso modo*, a la distancia existente entre el nivel de desarrollo efectivo del alumnado, es decir, aquello que es capaz de realizar de forma autónoma, por sí solo, y el nivel de desarrollo potencial, esto es, aquello que sería capaz de hacer con la ayuda de un adulto o un compañero más hábil.

niño aprende relativamente tarde las operaciones mentales correspondientes a las formas verbales que ha estado usando durante largo tiempo.

Frente a la tesis de Piaget, brevemente presentada, encontramos la teoría acerca de las relaciones existentes entre pensamiento y lenguaje, enunciada por Vigotsky (1934 [2010]). En su extensa obra, la perspectiva evolutiva se erige como método principal de su trabajo. Esta teoría postula que, en términos muy concisos, un comportamiento solo puede ser entendido si se estudian sus fases, su cambio, es decir, su historia (Vigotsky, 1979 [2012]). Acerca de estos dos autores, concretamente sobre sus teorías, González Nieto (2001: 95) resume que:

Los postulados centrales de Vigotsky se han formulado en polémica con los de Piaget. Para éste no existe una equivalencia total entre pensamiento y lenguaje, sino que el lenguaje es una herramienta que, una vez adquirida, potencia el pensamiento y es imprescindible para las formas más elaboradas de la actividad mental [...] el lenguaje no basta para explicar el pensamiento, puesto que las estructuras que caracterizan a este último hunden sus raíces en la acción y en los mecanismos sensoriomotrices más profundos que el hecho lingüístico.

Pero, en contrapartida, no es menos evidente tampoco que cuanto más refinadas son las estructuras del pensamiento, más necesario es el lenguaje para el perfeccionamiento de su elaboración (Piaget, 1954: 124).

Sin embargo, y siguiendo a González Nieto (2001: 95), existe una coincidencia entre ambos autores en no identificar pensamiento y lenguaje, “reconociendo la existencia de un pensamiento práctico no verbal y de esferas no intelectuales del lenguaje, al tiempo que se reconoce la importancia central del lenguaje en las esferas de la inteligencia específicamente humanas”, puesto que Piaget (1963 [2006]) afirmaba que cuanto más refinadas son las estructuras del pensamiento más necesario es el lenguaje para el perfeccionamiento de su elaboración, y la opinión de Vigotsky (1934 [2010: 76]) no difiere mucho de esta teoría:

Esquemáticamente podemos imaginarnos el pensamiento y el lenguaje como dos círculos de intersección. En sus partes superpuestas constituyen lo que se ha llamado pensamiento verbal; éste, sin embargo, no incluye de ningún modo todas las formas de pensamiento y lenguaje.

En este punto no es difícil pensar que ambos autores alcanzan una especie de consenso teórico; sin embargo, Piaget y Vigotsky difieren en un tema fundamental: la génesis del lenguaje y del pensamiento verbal. Para Piaget (1963 [2006]) la función

simbólica, más conocida como la función semiótica, se convierte en un prerrequisito cognitivo crucial para la adquisición del lenguaje. González Nieto (2001: 96) detalla que dicha función:

[...] consiste en la capacidad individual de evocar, representar y crear símbolos o imágenes, observables en el niño pequeño a través, por ejemplo, del juego simbólico (jugar a ser otra persona, un animal...), la imitación diferida y las imágenes mentales.

Dicho lo cual, y como expone Núñez (2011: 433), la función simbólica de Piaget “permite diferenciar los significados (objetos o acontecimientos) de los significantes (signos y símbolos) de tal manera que con los significantes se pueden evocar los significados”.

De todo lo expuesto podemos resumir que para Piaget la génesis del pensamiento se ha de buscar en la actividad, que es individual o egocéntrica y va socializándose progresivamente. Por su parte, Vigotsky (1934 [2010: 59-60]) sigue la línea propuesta por Koelher Yerkes quien realizó los primeros estudios acerca del tema que nos ocupa y constató que:

[...] en los animales el habla y el pensamiento provienen de distintas raíces genéticas y se desarrollan a lo largo de líneas diferentes. Esto ha sido confirmado por estos y otros estudios más recientes sobre los monos; las experiencias e investigaciones de este autor probaron que la aparición de una inteligencia embrionaria en los animales no está de ningún modo relacionado con el lenguaje.

Para explorar esta compleja relación, Vigotsky analiza el “habla egocéntrica”¹³, un modo de discurso que constituye “el nexo entre ambos procesos y que Piaget ya definió en su obra como un discurso escasamente socializado” (Sánchez Medina, 1999: 19). Podemos añadir que, en el habla egocéntrica, el lenguaje y el pensamiento sirven de ayuda para que se lleven a cabo los propósitos del niño a través de sus acciones. A este respecto cabe destacar que el autor, al igual que Piaget, otorga una atención especial al papel que desempeña la comunicación durante el desarrollo del pensamiento. Asimismo, Vigotsky distingue dos planos distintos dentro del habla: el plano interno y el externo. Es decir, el papel semántico del habla y el aspecto fonético de la misma, cada uno de

¹³ Para Vigotsky (1934 [2010]) el “habla egocéntrica” supone una de las claves para comprender los complejos mecanismos que rigen la conciencia humana.

ellos con sus propias leyes. Según el autor, el desarrollo lingüístico del infante se basa en una serie de factores en una y otra esfera (fonético-semántica) que Hernández Pina (1980: 77) resume de la siguiente forma:

En el dominio del habla externa el niño evoluciona de la parte al todo, es decir, desde una palabra a dos, hasta llegar a la formación de oraciones que tendrá que unir de modo coherente. [...] Los aspectos externo y semántico del habla se desarrollan consiguientemente en direcciones opuestas: uno desde lo particular al todo (habla externa) desde la palabra a la oración, y el otro (habla semántica) desde un todo a lo particular, desde la oración a la palabra. Puesto que se mueven en direcciones opuestas, sus desarrollos no coinciden, lo cual no significa que sean independientes uno del otro.

Vigotsky entiende que la estructura del habla no es un mero reflejo de la estructura del pensamiento, de hecho este último experimenta numerosos cambios cuando es expresado a través de las palabras. Una vez finalizadas sus investigaciones, Vigotsky (1934 [2010: 72]) compila una serie de conclusiones acerca de las relaciones existentes entre el pensamiento y el lenguaje humanos que recogemos a continuación:

- En su desarrollo ontogenético el pensamiento y el lenguaje poseen distintas raíces genéticas.
- En el desarrollo del habla del niño se puede establecer con certeza una etapa preintelectual, y una etapa prelingüística durante el desarrollo de su pensamiento.
- Hasta un cierto punto en el tiempo, los dos siguen líneas separadas, independientes una de otra.
- Existe un momento concreto en el que estas dos líneas se encuentran, de forma que el pensamiento se hace verbal y el lenguaje racional.

Vemos, pues, que en la psicología de Vigotsky “lo lingüístico desempeña un papel central, pero también subordinado a otros intereses como la conciencia y el aprendizaje” (González Nieto, 2001: 94).

La cuestión que aquí nos ocupa, así como la discusión acerca del lenguaje egocéntrico también ha sido abordada en las teorías de otros autores, tales como Sánchez Medina, Goudena y Martínez Lozano (2005). En la mayoría de las perspectivas recientes prima su hipótesis, denominada “visión tecnocrática”, la cual sostiene que es privado todo aquello que se orienta a la eficacia de una acción propia, y una acción de estas características está exenta de toda colaboración con el otro, de esta forma el habla privada se separaría radicalmente del habla social (Sánchez Medina, 1999).

De todo lo expuesto previamente, esto es, las teorías e investigaciones realizadas en este campo, podemos concluir, en términos generales, que la relación entre los dos procesos constituyentes del núcleo central del hecho humano, es decir, pensamiento y lenguaje, es bastante compleja. Asimismo, podemos verificar que con el transcurso del tiempo, la cuestión ha sido abordada desde diversas perspectivas que, sin embargo, no han podido determinar una respuesta clara y universal acerca de dicho debate.

3. Lenguaje y desarrollo infantil

La controversia acerca del proceso de adquisición del lenguaje continúa sin tener una respuesta única y esclarecida. Es por ello por lo que el tema sigue generando un profundo interés para las disciplinas que se encargan de su estudio, tales como la Neurología, la Sociología, la Lingüística o la Psicología, entre otras. González Álvarez (2011: 47) expone al respecto que a través de la integración de las aportaciones de estas y otras disciplinas existen, hoy en día, varios axiomas que son aprobados por todas ellas; los recogemos a continuación:

- La adquisición del lenguaje es un proceso que requiere la coordinación de diversas capacidades y la intervención de varios órganos que nos remiten a funciones nerviosas superiores.
- Es necesario admitir una predisposición innata y una contribución mental para su desarrollo.
- El lenguaje se adquiere básicamente por impregnación social, mediante los intercambios que se establecen entre el niño y su entorno desde los primeros meses de vida.
- Los factores sociales y culturales, así como los afectivos y emocionales y el desarrollo cognitivo son variables que condicionan el proceso de aprendizaje.

Estas aportaciones, según el autor, revelan una concepción del lenguaje como un instrumento de representación y comunicación que requiere de la coordinación de diversas capacidades y factores para su adquisición. De igual modo, Avedaño y Miretti (2007) evidencian que el uso del lenguaje desde un punto de vista funcional se concibe como una actividad humana compleja que garantiza las funciones básicas de comunicación y representación. En este mismo contexto, debemos destacar la fuerte relación existente entre estas dos funciones, ya que el lenguaje se origina por necesidades comunicativas siendo posible su adquisición y desarrollo a través de la interacción social; y a su vez forma parte de un sistema de comunicación debido a su disposición para

reproducir la realidad con todos los miembros de una determinada comunidad lingüística, es decir, su carácter representativo.

Llegados a este punto es importante destacar la clasificación que Halliday utiliza para explicar el proceso de evolución del lenguaje en el niño. Este autor establece diversas funciones comunicativas entendidas como la ampliación de una única función que caracteriza las primeras producciones, las cuales evolucionan hasta ser plurifuncionales (Mayor, 1994). Estas funciones poseen un carácter evolutivo y de ellas deriva un potencial de significado que se transforma, a través del sistema del lenguaje, en un potencial léxico gramatical, esto es, lo que el hablante “puede decir”.

Halliday (1982a) considera que el inicio del desarrollo del lenguaje se interpreta como el control progresivo por parte del niño de su potencial funcional. No clarifica ni otorga importancia a si el lenguaje se aprende a través de los principios de la psicología del aprendizaje (refuerzos, imitación, etc.) o como expresión del desarrollo cognitivo, descritos en el presente capítulo. Halliday realiza una descripción del proceso de desarrollo del lenguaje basada en los datos alcanzados de las emisiones, y del contexto en el que se produjeron, de su hijo Nigel de los 9 a los 24 meses de edad, en el que determina la evolución de las funciones significadas a través del lenguaje. A continuación detallamos las fases establecidas por Halliday (1982a):

- a) La primera fase del desarrollo se extiende de los 9 a los 16 meses y se caracteriza por el dominio de una serie de funciones básicas del lenguaje recogidas en este orden: instrumental, reguladora, interactiva, personal, heurística, imaginativa. Cada una de ellas tiene asociado un potencial de significado. Cada función posee un contenido que se manifiesta a través de la articulación de unos sonidos y de un tono descendente. Nos encontraríamos en la etapa prelingüística de balbuceo. Además es importante evidenciar que en esta fase las emisiones no tienen estructura, carecen de forma (sintaxis, morfología y vocabulario), únicamente se da contenido y expresión. Cada expresión, asimismo, denota solamente una función.
- b) En la segunda fase, la de transición, se reinterpretan las funciones fundamentales en sus formas más generalizadas. Se caracteriza por tres aspectos básicos: la reestructuración de las funciones, la aparición de la estructura, y la aparición del diálogo que se transformará en la pieza esencial del desarrollo gramatical. El diálogo ha de entenderse como el procedimiento a través del cual se desarrollan y perfeccionan las funciones pragmática y matética. En este sentido es crucial destacar que gracias al diálogo el niño empieza a dominar los principios de la

comunicación, explora mejor, pregunta nuevos nombres, etc. En suma, va interiorizando formas lingüísticas cada vez más complejas al mismo tiempo que hace uso del lenguaje en su función informativa.

- c) En la tercera fase destacan tres funciones básicas: ideacional, interpersonal y textual, las cuales se entienden como componentes abstractos de la gramática y no únicamente como usos gracias a los progresos ocurridos en las dos fases anteriores. La función ideacional surge de la matética y comprende la experiencia del hablante y la interpretación del ambiente que le rodea y que está dentro de él. Posibilita, tanto al niño como al adulto, ejercer la función de observador. Por su parte la función interpersonal se deriva de la pragmática y engloba la implicación en la situación de habla (actitud, deseos, juicios, etc.). Por último, la función textual, procedente de las funciones matética, pragmática, imaginativa e informativa, se entiende como el elemento operacional del lenguaje. En resumen, es el conjunto de significados codificados en palabras y frases.

Resulta un hecho incuestionable que, incluso antes de nacer, los niños escuchan el idioma que se habla a su alrededor. Berko y Berstein (2007: 72) detallan al respecto que un amplio abanico de investigaciones evidencian que los recién nacidos prefieren el idioma que han oído cuando estaban en el útero, de esta forma obtienen habilidades comunicativas que “subyacen tras el lenguaje mucho antes de decir sus primeras palabras, y es en esta etapa [...] cuando se realiza la adquisición del lenguaje”. Mariscal y Gallo (2014: 48) defienden la misma idea y apuntan:

Con la información disponible hoy en día, afirmar que la adquisición del lenguaje comienza cuando el niño emite sus primeras palabras es insostenible. El proceso de aprendizaje de una lengua comienza mucho antes. ¿Qué saben los bebés sobre el lenguaje antes de producir sus primeras palabras? La respuesta a esa pregunta constituye toda un área de investigación, relativamente reciente pero muy productiva, que nos ha permitido conocer que los bebés manifiestan claramente una *atención temprana al lenguaje*. Esta actividad, desde luego silenciosa, pero presente desde muy pronto, constituye la base, la raíz sobre la que se asienta y crece todo el aprendizaje lingüístico posterior.

A colación de la pregunta que se realizan las autoras sobre lo que saben los bebés acerca del lenguaje antes de emitir sus primeras palabras, queremos destacar las ideas de Coseriu quien se cuestiona qué hay en un cerebro humano que nos permite aprender una o más lenguas. Hablar se convierte para Coseriu (1992) en la medida de todas las manifestaciones del lenguaje. En un primer momento el autor distingue entre el nivel

biológico y el cultural para abarcar únicamente este último, lo cual establece una de las principales diferencias con las teorías chomskianas. El autor apunta al respecto:

La forma cultural del hablar, i.e., su forma propia y determinante, se puede caracterizar de la siguiente manera: el hablar es una actividad humana universal que es realizada individualmente en situaciones determinadas por hablantes individuales como representantes de comunidades lingüísticas con tradiciones comunitarias del saber hablar” (Coseriu, 1992: 86).

Desde este planteamiento Coseriu desglosa los tres planos desde los que puede diferenciarse el nivel cultural del “hablar”: el plano universal (el hablar en general), el plano histórico (el hablar una lengua), y el plano individual (el discurso). El hablar puede ser estudiado desde estos tres planos y de esta forma ser abordado desde diferentes puntos de vista: como actividad, como el saber que posibilita esta actividad y como resultado de esa actividad. Las ideas de Coseriu muestra un marco unitario y conciso dentro del cual se presentan diferentes posturas acerca de la competencia lingüística y las distintas formas de, en palabras del autor, “ampliar la gramática” a otros ámbitos. Sobre estas distinciones, el autor desarrolla la forma en la que los saberes del lenguaje –saber lingüístico general o elocutivo, el saber idiomático o el saber una lengua determinada, y el saber expresivo o el lingüístico desde el plano individual– configuran el hablar.

La *atención temprana al lenguaje* que mencionan Mariscal y Gallo (2014) puede explicarse gracias a las diversas investigaciones empíricas de los últimos años; a través de las cuales podemos constatar que el sistema auditivo comienza a funcionar durante el periodo de gestación:

En torno al séptimo mes de embarazo la corteza auditiva del cerebro ya es funcional y los fetos son capaces de reaccionar al sonido, tanto interno como externo. Entre los sonidos externos se encuentra el sonido de la voz humana, la de su madre fundamentalmente. El bebé aún en el útero es capaz de responder al sonido de la voz, y aún más, cuando nace parece preferir este sonido frente a otras voces. [...] La preferencia por la voz de la madre no se ha encontrado cuando se comparan la voz del padre con la de otros hombres, lo que indica que la preferencia se debe a la experiencia intrauterina (Mariscal y Gallo, 2014: 48-49).

La investigación que condujo a tales comprobaciones consistió en experimentos llevados a cabo con recién nacidos de 72 horas de vida a los que se les realizó un seguimiento del ritmo cardiaco. Una vez finalizado el estudio se observó que “los bebés

succionan más ante la serie de sílabas que precedían a la voz de la madre que ante la otra serie que precedía a la voz de otra mujer” (Mariscal y Gallo, 2014: 49). De donde se deduce que el recién nacido es apto para aprender la asociación entre estímulos y prefiere la voz de la madre.

Acerca de la adquisición del lenguaje, Bruner (1986: 24) aporta el enfoque culturalista y apunta que “la interpretación y la negociación comienzan en el momento en que el niño entra en la escena humana. Es en este período de interpretación y negociación cuando se realiza la adquisición del lenguaje”. Cabe mencionar que en este sentido Bruner habla de los “formatos” como situaciones de interacción regulares que sirven para la adquisición del lenguaje. En esta misma línea Piaget (1964 [1990: 17]) clarifica que “el período que se extiende entre el nacimiento y la adquisición del lenguaje está marcado por un extraordinario desarrollo mental”. Es importante mencionar acerca de esta cuestión que no se suele atribuir la importancia que en realidad posee esta etapa puesto que no va acompañada de la emisión de sonidos y palabras que permitan conocer el progreso de la inteligencia y las emociones, sin embargo, este periodo posee una significación crucial para el desarrollo evolutivo del infante:

[...] este período consiste en una conquista, mediante las percepciones y los movimientos, de todo el universo práctico que rodea al niño. Pero esta “asimilación sensorio-motriz” del mundo exterior inmediato lleva a cabo, de hecho, en dieciocho meses o en dos años, toda una revolución copernicana en miniatura: mientras que en el punto de partida de este desarrollo el recién nacido lo refiere todo a sí mismo o, más concretamente, a su propio cuerpo, en la meta, o sea cuando se inician el lenguaje y el pensamiento, el niño se sitúa ya prácticamente, como elemento o cuerpo entre los demás, en un universo que él ha construido paulatinamente y que siente ya exterior a sí mismo. Piaget (1964 [1990: 18]).

No debemos olvidar que en el proceso de adquisición del lenguaje para Piaget (1931 [2011]), tal y como hemos evidenciado brevemente en el capítulo anterior, la cognición no depende del lenguaje para su desarrollo, sino que, en los primeros años de la vida del niño, la cognición está relacionada con una serie de esquemas sensorio-motores encargados de organizar la experiencia, por ende, el lenguaje es un reflejo del desarrollo cognitivo.

3.1. Etapas en la adquisición del lenguaje

La mayor parte de los investigadores y estudiosos sobre el tema aseveran que existen dos grandes etapas en la adquisición del lenguaje: la etapa *prelingüística*,

caracterizada por las primeras emisiones del niño, es decir, sonidos inarticulados, y la etapa *lingüística*, cuando el niño comienza a utilizar un lenguaje significativo. En este sentido Navarro Pablo (2003: 324) aclara que existen ciertas disimilitudes en lo que a la división por etapas respecta, debido a que algunos estudios adoptan un punto de vista cronológico, mientras que otros no abarcan la edad en la que se inician estas etapas alegando al respecto que “la división atiende a criterios puramente lingüísticos”. En nuestro caso, y fruto de las indagaciones y revisiones realizadas acerca de dichas etapas y las subetapas¹⁴ que las componen, hemos compendiado las características más significativas de estas fases propuestas por autores que basan la división en una perspectiva cronológica, por ejemplo, Berko y Bernstein (2010) o González Álvarez (2011), entre otros.

Independientemente del punto de vista que adopten los estudios e investigaciones que versan sobre las etapas que estructuran el proceso de adquisición del lenguaje, todos ellos coinciden en que el desarrollo de este en el niño solamente es posible si se dan una serie de condicionamientos básicos; Martín Vegas (2015: 23) los compila de la siguiente forma:

1. Ausencia de lesión en los órganos articulatorios (aparato fonador) y en el sistema auditivo. Los problemas físicos que atañen a órganos implicados en la emisión y recepción de mensajes impedirán un correcto desarrollo del lenguaje, por tanto, será necesaria una terapia para solucionar el problema o, al menos, mejorarlo.
2. Poseer una capacidad intelectual adecuada.
3. Tener un funcionamiento adecuado del sistema nervioso que se encargue del control de la integración de los órganos fonadores de forma coordinada con los de la audición.
4. Establecer un contacto continuado con hablantes, así como posibilidades de interactuar: si un bebé no se comunica con nadie y no escucha hablar, difícilmente podrá desarrollar su habla a pesar de que su inteligencia sea normal y no tenga lesiones que le impidan aprender la lengua.
5. Contar con habilidades sociales mínimas que le permitan relacionarse con su entorno y comunicarse con las personas que lo rodean.

Asimismo, debemos referenciar, al menos de forma sucinta, las aportaciones de Bruner (1986: 117) acerca de las “capacidades mentales originales” que permiten que el niño aprenda a hablar en su lengua nativa: “a) disponibilidad para relacionar medios y

¹⁴ Acerca de la subetapas o fases que estructuran la adquisición del lenguaje, González Álvarez (2011) anota que esta delimitación cronológica es aproximada porque las diferencias individuales que surgen entre los infantes y su posterior evolución no posibilitan el establecimiento de clasificaciones estrictas.

fines; b) sensibilidad para las situaciones transaccionales; c) sistematicidad en la organización; y d) abstracción en la formación de reglas”. Bruner (1986: 117) apunta que estas capacidades no se convierten en un sistema formal de lenguaje ni siquiera por “simple” socialización, sino que corresponden a la propia estructura mental que precisa el infante para usar el lenguaje.

3.1.1. Etapa prelingüística

También es conocida como “etapa preverbal”, “oral no lingüística” o “presemiótica”. Abarca, aproximadamente, desde que los bebés comienzan con los llantos hasta que emiten balbuceos más complejos. Esta etapa se puede estructurar a su vez en diversas fases:

1. Producción de vocalizaciones reflejas (desde el nacimiento hasta los dos meses). Esta fase se caracteriza por la emisión de sonidos iniciales que, si bien no suponen un rasgo específico del lenguaje, se convierten en rasgos fundamentales para iniciar el habla posterior. Lieberman, Crelin y Klatt (1969, 1972) aseveran que las vocalizaciones de esta etapa están determinadas por el tamaño reducido de la cavidad oral y la posición de la laringe que condicionan la cantidad de sonidos que se pueden emitir.
2. Producción de sílabas arcaicas, arrullos y risas (de dos a cuatro meses). Durante esta fase se producen sonidos ligados a la aparición de la risa, vocalizaciones de placer, denominados *arrullos*. Estas vocalizaciones se originan con consonantes velares y vocales posteriores. Aunque es menos frecuente en esta fase, también aparece el llanto.
3. Juegos vocales (de cuatro a seis meses). Este periodo se caracteriza por la emisión de sonidos más estables y prolongados que los producidos en la fase previa. Destaca la aparición de sonidos fuertes y suaves, gritos y susurros, al mismo tiempo que comienzan a emitirse sonidos agudos y graves, tales como chillidos y gruñidos. Según diversos autores existen numerosas diferencias individuales en el orden de aparición de tales sonidos:

[...] varios cambios en el foco de actividad durante el período: unas veces los sonidos que se escuchan pueden ser predominantemente uvulares y otras, labiales. Posteriormente, los sonidos se combinan en secuencias más largas para producir las primeras emisiones balbuceadas (González Álvarez, 2011: 56).

4. Balbuceo canónico (de seis meses en adelante). El rasgo más distintivo de esta fase es la aparición de secuencias de sílabas consonante-vocal que comienza,

aproximadamente, a los seis meses de edad. El niño emite sonidos que repite para su disfrute [ta-ta-ta, pa-pa-pa, ma-ma-ma...] como si quisiera producir palabras:

[...] las expresiones con múltiples sílabas de este periodo se suelen clasificar como balbuceos variados (series de sílabas con consonantes y vocales alternadas, como [bagidabu]). Ambos tipos de expresiones se producen en la fase canónica, pero predominan inicialmente los balbuceos reduplicados y en torno a los doce o trece meses surge los variados como tipo más frecuente (Berko y Bernstein, 2010: 74).

La cantidad y el tipo de producciones de esta subetapa hacen de ella un fastuoso precursor del inicio del periodo lingüístico. Acerca del balbuceo cabe destacar que diversos autores, Netsell (1981) o Locke (1983), entre otros, advierten que la ausencia del balbuceo puede suponer consecuencias desfavorables para la posterior producción del habla. Por ende, este hecho confirmaría una continuidad evolutiva entre el balbuceo y los sonidos que se emiten en las primeras palabras. Queremos hacer un especial hincapié en que es cierto que balbucear no es hablar, pero no se trata, ni mucho menos, de una actividad inútil. De hecho repetir una sílaba una y otra vez posee, como mínimo, tres funciones principales: 1. Experimentar con los sonidos que se pueden construir. 2. Practicar movimientos relacionados con el habla. 3. Darse cuenta de la relación entre los movimientos que se realizan (articulación) y los sonidos a los que dan lugar (información auditiva).

5. Fase de la jerga (de los diez meses en adelante). Esta última fase suele aparecer solapada con la anterior, con el balbuceo, asimismo se caracteriza por la emisión de un conjunto de sonidos y sílabas que se expresan con diferentes entonaciones y acentuaciones:

[...] aparece una verborrea donde el niño tiende a emitir monosílabos repetidos, esbozos de la primera palabra, debidos a la reacción del adulto, que le habrá dado significado a esos sonidos. También aparecen las exclamaciones, imitadas del adulto, y las onomatopeyas, imitadas de ruidos de objetos y animales. (González Álvarez, 2011: 56).

En este periodo¹⁵ tiene lugar una intensa actividad fónica que sirve de precedente al posterior funcionamiento de los órganos que materializarán el lenguaje. La actividad fónica, fundamentalmente presemiótica, no se diferencia del resto de ejercicios físicos, como, por ejemplo, de las expresiones fisonómicas o de los gestos. Asimismo, y antes de que haga su aparición el signo, “el recién nacido comienza a comunicarse cuando explora que los actos reflejos permiten que pueda exteriorizarse en gritos o muecas que producen una reacción en su medio circundante” (Alarcos, 1976: 12).

3.1.2. Etapa lingüística

La etapa lingüística comienza cuando el infante se inicia en la construcción de un lenguaje significativo e intencional. Las primeras palabras se emiten cuando finaliza el primer año de edad y suelen estar formadas por un monosílabo reduplicado, al igual que sucede con la etapa anterior. Núñez (2011) precisa al respecto que el adulto piensa que el niño dice aquello que él quiere oír y se lo restituye oralmente, con lo cual le otorga el modelo lingüístico que este último reconoce como exactamente igual al que él ha emitido. Esto le sirve para mejorar fonéticamente sus futuras emisiones y para ratificar el significado a la unión de sonidos repetidos que ha enunciado. Dale (1992) sostiene que las palabras de esta fase se asemejan a las ideas que un adulto expresaría a través de oraciones, es decir, ideas complejas.

De forma general, a estas primeras palabras se las denomina *holofrases*, aunque, tal y como nos recuerda González Álvarez (2011), más que palabras o frases, lo que se expresa en la mayor parte de los casos son oraciones. El significado de estas emisiones verbales está profundamente relacionado con la experiencia del niño con su medio, por tanto, el niño aprende los usos de la lengua oral a través de la experiencia, ya que comienza a averiguar para qué le sirve. Esta utilización del lenguaje le llevará a conseguir sus objetivos y sus metas y, paulatinamente, a la construcción de conocimientos más complejos y al desarrollo de nuevos aprendizajes. Halliday (1982: 54) apuntaba al respecto que “el niño sabe qué es el lenguaje porque conoce sus efectos... El lenguaje, en todos sus usos, ha sido aprehendido de su propia experiencia directa, y debido a esto conoce de forma subconsciente las diferentes funciones del lenguaje que le afectan de manera personal”. Precisamente en esta etapa la idea que sostiene el autor cobra una mayor relevancia, y a pesar de que las palabras del niño carecen de significado para las

¹⁵ Entre los 8 y 12 meses también se dan lo que se denomina “protoimperativos”, gestos mediante los cuales el niño utiliza al adulto para conseguir algo y los “protodeclarativos”, gestos que utiliza el niño para compartir la atención del adulto respecto a un objeto o evento al que señala.

personas ajenas a su contexto, esas emisiones verbales adquieren un valor determinado en un contexto común (González Álvarez, 2011).

El vocabulario del niño se incrementa progresivamente de forma que a los 18 meses, según las investigaciones, produce, *grosso modo*, de diez a quince palabras a la vez que descubre que cada objeto posee un nombre diferenciado (González Álvarez, 2011; Núñez, 2011). En esta coyuntura, el infante manifiesta un profundo interés por el lenguaje y busca constantemente la forma de expresar sus deseos. La entonación o los gestos siguen siendo sumamente importantes para que el adulto pueda interpretar lo que quiere decir.

Alrededor de los dos años aparecen emisiones más complejas; dos o más palabras para exteriorizar una oración. Es en este momento cuando el lenguaje comienza a evolucionar velozmente. Diversos investigadores denominan esta situación como “etapa telegráfica” (González Álvarez, 2011). De los dos años y medio a los tres años hacen su aparición los nexos y las cuestiones típicas del tipo, “¿por qué?”. En este contexto cabe destacar como hecho importante, en palabras de Núñez (2011: 438), la aparición del “yo” en torno a los tres años de edad, puesto que esto supone “el acceso a un estadio del desarrollo psicológico en el que existe la conciencia de sí mismo diferenciado del otro y capaz de relacionarse con él”. Precisamente en esta fase hace su aparición el “lenguaje egocéntrico” (Piaget, 1963 [2006]), descrito brevemente en epígrafes anteriores.

A partir de este momento continuará desarrollando su lenguaje incorporando cambios, sobre todo gramaticales y léxicos. Si bien es cierto que se ha de tener en cuenta que cada niño posee su propio ritmo en el desarrollo lingüístico, es decir, que existen una serie de “diferencias individuales” de adquisición del lenguaje, en líneas generales se puede ratificar que alrededor de los tres años poseerá los principios básicos del lenguaje. Esto no implica que aquí finalice su desarrollo, todo lo contrario, el niño continuará desarrollando el lenguaje. Durante los años escolares aumentará su vocabulario al mismo tiempo que comenzará a integrar la lengua escrita. Con cuatro años de edad se considera que el lenguaje ha sido adquirido, por ende, el niño emplea adecuadamente las diversas formas verbales, emplea frases cada vez más complejas y se inicia en la narración, asimismo, participa en las conversaciones y hace uso del monólogo mientras juega (Núñez, 2011). Finalmente, como nos recuerda la autora, en torno a los nueve meses, el niño comprende la primera palabra, y es precisamente cuando la comprensión evolucionará velozmente, superando a la expresión, puesto que para que se dé la segunda es requisito imprescindible que se produzca la primera.

4. Diferencias en la adquisición del lenguaje

Tal y como hemos referenciado anteriormente, durante el proceso de aprendizaje y adquisición del lenguaje, cada infante posee su propio ritmo de desarrollo lingüístico. González Álvarez (2011) precisa al respecto que el proceso de adquisición del lenguaje se erige como uno de los aprendizajes que mayor variabilidad presenta entre unos individuos y otros. A pesar de ello este tema no siempre ha ocupado un papel relevante, de hecho, Berko y Bernstein (2010: 302) evidencian que los primeros manuales acerca del lenguaje infantil “apenas dedicaban un capítulo entero a su análisis. [...] El interés en las diferencias individuales se produjo tras casi dos décadas de investigaciones dedicadas a documentar los patrones universales de la adquisición”. Estas investigaciones experimentales pusieron de manifiesto la existencia de patrones comunes en las secuencias de adquisición de la lengua materna.

Galián, Carranza y Escudero (2006: 98) afirman al respecto que hasta entonces los estudios realizados acerca de la adquisición del lenguaje entendían que las diferencias individuales eran una “fuente de error”. Por este motivo las diversas investigaciones llevadas a cabo en este periodo fueron consideradas como “casos únicos” y se desecharon las aportaciones derivadas de las particularidades de los sujetos, así como el papel que el entorno poseía en el desarrollo y en la adquisición del lenguaje. A partir de los años 80, sobre todo, comenzaron a publicarse diferentes estudios *translingüísticos*, como los de Slobin (1982) y Bates, Bretherton y Snyder (1988) que revelaban la existencia de desigualdades en la secuencia de aprendizaje de elementos gramaticales claves (Galián, Carranza y Escudero, 2006). Es en este momento cuando comienza a hablarse de “diferencias cualitativas” en el proceso de adquisición de la lengua materna, así como a publicarse abundantes trabajos y estudios destinados a esclarecer la evolución que sigue dicho proceso.

4.1. Elementos de variación

La mayor parte de los trabajos que versan sobre la adquisición del lenguaje e incluyen el tema de las variables que intervienen en el proceso recogen los cuatro grupos que para la autora estructuran el desarrollo del lenguaje infantil (Clemente, 2000):

- a) Variables personales: aquellas de índole orgánica o no orgánica que estructuran la organización cognitiva y afectiva del individuo que se desarrolla. La autora

sostiene que se tienen en cuenta las posibles repercusiones de las diferencias en el desarrollo del lenguaje.

- b) Variables interpersonales: estas variables repercuten en la relación existente entre el individuo que aprende con el resto de las personas de su ambiente. Cabe recordar que hablar constituye un acto social, por ende, se aprende y adquiere en situaciones sociales, las cuales precisan, al menos, de un copartícipe.
- c) Variables de naturaleza social: aquellas que se refieren al entorno social en el que se producen los actos de comunicación, por ejemplo: las clases sociales, las diferentes situaciones de competencia entre lenguas, etcétera.
- d) Variables de situación: en este caso, la autora sostiene que el grupo de estas variables lo forman la funcionalidad del momento de comunicación y las variaciones que esto conlleva.

Para hacer más comprensible la cuestión acerca de las variables individuales, Clemente (2000) adapta un cuadro de Wells (1986) a modo de esquema que plasmamos a continuación:

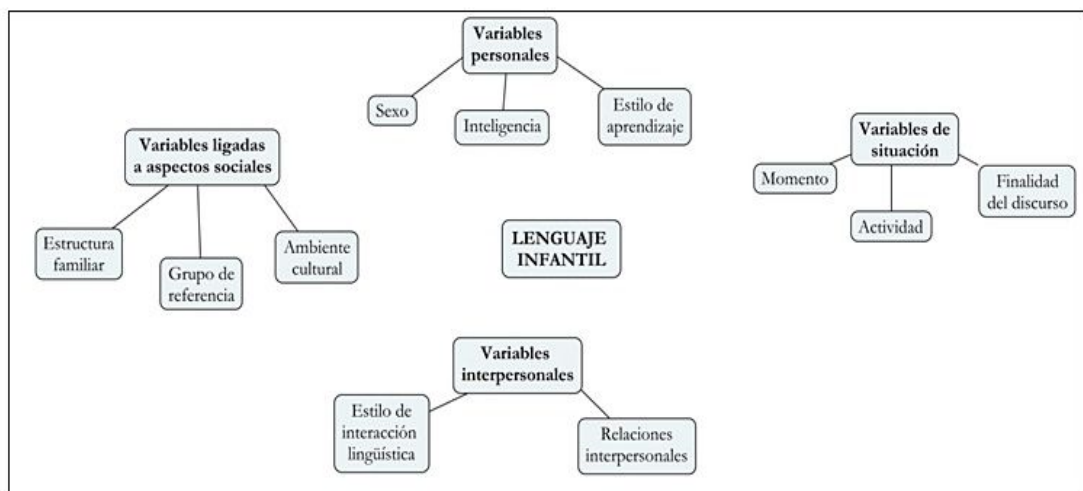


Gráfico n.º 5: Fuentes de variación en el lenguaje infantil. Fuente: adaptado de Clemente (2000).

La influencia de cada una de las variables sobre las otras ha de observarse como un proceso dinámico, por tanto, todas reciben aportaciones de las otras ya sea de forma general o más específica.

El estudio de estas diferencias individuales en el desarrollo del lenguaje posee numerosos efectos prácticos, sobre todo para distinguir los retrasos en el desarrollo de las variaciones que se producen en su desarrollo “normal”. En esta misma línea es

preciso señalar que los docentes desconocen cuándo deben avisar a los padres ante una sospecha de leve retraso, ya que la práctica revela que el tema de las variaciones individuales, dentro del desarrollo normal, es tan ingente, que un amplio repertorio de los niveles se consideran usuales dentro de una normalidad psicológica (Clemente, 2000). Este tipo de concesiones pueden acarrear consecuencias realmente graves cuando no se tienen en cuenta los verdaderos retrasos al esperar que se produzcan los cambios necesarios para el correcto desarrollo y que se solucione la situación. La cuestión es de suma importancia y por ello se ha de insistir en la misma durante la formación inicial y continuada de los educadores infantiles, quienes desconocen a qué atenerse cuando el aprendiz se retrasa al iniciar el habla y dicho retraso comienza a hacerse más importante con respecto al nivel que adquiere el resto del alumnado.

Recientes planteamientos teóricos defienden la posibilidad de no considerar la idea directa de normalidad-retraso-adelanto, sino de “profundizar en la diferencia entre estos niños, estudiando lo que se ha venido a llamar estilos de aprendizaje” (Clemente, 2000). En este sentido los trabajos más utilizados son los presentados por Nelson (1981), Bretherton *et al.* (1983) o Alonso (1992), quienes recogen las características básicas que presentan los estilos de aprendizaje. Posteriormente se han llevado a cabo diversas investigaciones que examinan los efectos y el comportamiento del alumnado en relación con dichos estilos, y no solo en etapas educativas iniciales, también en la educación superior (Peña *et al.*, 2002; Castaño Collado, 2005; Aguilera y Ortiz Torres, 2009).

Nelson (1975, 1981) descubrió que los niños se diferenciaban demasiado en sus primeros aprendizajes de vocabulario y detalló tales diferencias a través del establecimiento de dos tipos de “estilo”: *estilo referencial* y *estilo expresivo*. Siguiendo a Clemente (2000), quien los analiza en su obra, recogemos a continuación una breve descripción de ambos:

- Estilo referencial. Según este estilo, los niños que aprenden su primera lengua se significan por el exceso de sustantivos empleados en su léxico inicial, o sea, poseen más vocabulario en su lenguaje primario que los niños considerados como expresivos, hablan más rápidamente con un mejor nivel de articulación y haciendo uso del lenguaje para hablar sobre objetos o artículos inanimados.
- Estilo expresivo. En este caso el niño hace un mayor uso de pronombres que de nombres en su vocabulario inicial, posee, por ende, un nivel de vocabulario más escaso y su sintaxis se compone de fórmulas y rutinas; demuestra un peor nivel de articulación y un desarrollo del lenguaje más tardío.

Nunan (1991) apuntaba que la investigación sobre los estilos de aprendizaje, también denominados *estilos cognitivos*, ha tenido implicaciones importantes para la

metodología educativa pues ha permitido acomodar los métodos de enseñanza a los estilos adquiridos por el alumnado, lo cual conlleva, sin lugar a dudas, una mayor motivación y satisfacción de estos al mismo tiempo que una mejoran de sus resultados académicos.

4.2. Principales trastornos del habla

De forma general los estudios que abordan la adquisición y el desarrollo del lenguaje incluyen un apartado destinado a la descripción, aunque sea de forma escueta, de los trastornos más frecuentes, tales como el Retraso Simple del Lenguaje (RSL), Retraso Específico Severo del Lenguaje (RESL) o la disfasia, entre otros. En nuestro caso y dado que el tema sobre el que versa nuestra investigación atañe específicamente al proceso de aprendizaje de la lengua oral, desarrollaremos de forma más precisa cuáles son los principales trastornos del habla.

El concepto de “trastorno del habla” puede definirse como el conjunto de diferentes afecciones que padece una persona cuando tiene dificultades para estructurar los sonidos del habla, lo cual le impide comunicarse de forma adecuada. Los trastornos más típicos del habla pueden dividirse en tres grandes grupos:

- Trastornos articulatorios.
- Ausencia de fluidez verbal.
- Trastornos de la voz.
- Trastorno específico del desarrollo del lenguaje (TEDL).

En este contexto cabe subrayar que los trastornos de la fluidez verbal poseen una incidencia más reducida, cuantitativamente hablando, en comparación con los trastornos de la articulación, tales como dislalias, disartrias y disglosias (Moreno Manso, Suárez Muñoz y Martínez Agudo, 2003). Es fundamental hacer hincapié en la importancia que posee la dimensión pragmática de la lengua oral para, de esta forma, lograr una mayor comprensión de las consecuencias psicoafectivas originadas por dichas alteraciones, sobre todo las articulatorias, puesto que incurren gravemente en el posterior desarrollo del niño.

Siguiendo a los autores previamente citados, Moreno Manso, Suárez Muñoz y Martínez Agudo (2003), podemos detallar que los trastornos de la articulación¹⁶

¹⁶ Los autores aclaran que en diversas ocasiones podemos encontrar que el término dislalia se emplea para aludir a todas ellas, empleando, de este modo, la terminología de dislalia orgánica (*disglosia*), de dislalia neurológica (*disartria*) y de dislalia funcional (*dislalia*) (Moreno Manso, Suárez Muñoz y Martínez Agudo, 2003).

engloban tres alteraciones cuya principal diferencia reside en su etiología: las dislalias, las disartrias y las disglosias. A continuación las definiremos brevemente:

- Dislalia: el concepto *dislalia* se define como “hablar mal” o “hablar con impedimentos”. En las dislalias encontramos una alteración en la articulación de un fonema o un grupo de fonemas aislados, como consecuencia, la persona presenta incapacidad para crear o emitir de forma correcta determinados fonemas o grupos de ellos. De esta forma hablaremos de *dislalia simple* si es únicamente un fonema el afectado, o de *dislalia múltiple* si atañe a más de un fonema.
- Disartria: dificultad de la expresión verbal originada por una perturbación en la manipulación muscular de los mecanismos del habla, además los centros neuronales cerebrales (Sistema Nervioso Central) se encuentran afectados.
- Disglosia: trastorno de la producción oral que se produce por alteraciones anatómicas y/o fisiológicas de los órganos articulatorios (Bruno y Sánchez Hidalgo, 1988).

El principal trastorno que atañe a la fluidez verbal es la disfemia, que se caracteriza por la repetición de sílabas, palabras y/o la presencia de paros espasmódicos que alteran la fluidez verbal.

Por otra parte encontramos los trastornos de la voz que se producen cuando existen problemas del paso del aire a los pulmones a través de las cuerdas vocales:

- Disfonía: alteración de la voz en alguna de sus facultades, es decir, el tono, la intensidad, y/o el timbre.
- Afonía: ausencia total o parcial de la voz.
- Trastorno de la resonancia vocal: se produce por un deterioro del mecanismo del velo faríngeo, que puede dar lugar a hiponasalidad o hipernasalidad.

Por último describiremos, de forma sucinta, en qué consiste el Trastorno Específico de Desarrollo del Lenguaje (TEDL, de ahora en adelante), *Specific Language Impairment*, SLI, en inglés. El término, acuñado por Bishop y Leonard (2001), hace referencia a un conjunto de:

[...] alteraciones heterogéneas caracterizadas por un retraso y desarrollo alterado del lenguaje, que persisten durante el tiempo y que no pueden explicarse por deficiencias sensoriales o motoras, deficiencias mentales, trastornos psicopatológicos, carencia socioafectiva, lesiones o disfunciones cerebrales evidentes (Arboleda *et al.*, 2007: 596).

Si bien el trastorno hace referencia a una alteración del lenguaje, pueden presentarse, asimismo, diversos trastornos no lingüísticos tales como dificultades en las habilidades motoras o comorbilidad con el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Autores como Castro *et al.* (2004) detallan que las características del TEDL dependen, en su mayoría, de la importancia de los síntomas y su duración. Se manifiesta como una propiedad insólita de las manifestaciones lingüísticas, que fijan un estado duradero en el que es difícil delinear el límite entre la normalidad y la alteración patológica.

La prevención y el tratamiento de los trastornos del lenguaje, en nuestro caso de los que afectan al habla, son acciones cruciales para intentar paliar efectos futuros que dificultarán, sin lugar a dudas, el correcto desarrollo del infante. La intervención se ha de modificar en función del momento evolutivo en el que se encuentre este (Moreno Manso, Suárez Muñoz y Martínez Agudo, 2003). Queremos hacer, nuevamente, un especial hincapié en la importancia que posee la formación del docente, él será quien detecte si existe algún tipo de dificultad o alteración en el transcurso normal del aprendizaje del alumnado, asimismo, es un hecho incuestionable que la toma de conciencia del problema puede afectar a su rendimiento académico y a su desarrollo social y personal.

5. Consciencia fonológica y destrezas orales de la lengua

El aprendizaje de la lectoescritura en la etapa de la Educación Infantil se presenta como un objetivo de la misma: “Artículo 13. Objetivos (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo). [...] g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectoescritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo”. Por ello, entre otras razones, consideramos que es importante analizar, aunque sea de forma breve, qué conocimientos y/o destrezas pueden favorecer la iniciación del alumnado en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Nuestra propuesta en este campo aboga, *grosso modo*, por trabajar la consciencia fonológica y las destrezas orales de la lengua para conseguir un óptimo desarrollo en el proceso lectoescritor.

5.1. Prerrequisitos para el aprendizaje de la lectoescritura

En términos generales, el concepto de “prerrequisito” se entiende como la circunstancia o condición necesaria previa para algo. Si trasladamos esta definición al

proceso de aprendizaje de la lectoescritura, podemos definirlo como el conjunto de condiciones previas necesarias para que se pueda iniciar y desarrollar con éxito y eficacia dicho proceso (Gallego, 2006). La importancia de detallar cuáles son estos prerrequisitos reside en que nos permitirán conocer la secuencia en el desarrollo de la adquisición lectora, y de esta manera se podrá identificar a los alumnos que presentan retrasos o déficits en este desarrollo y que necesitarán de una intervención temprana que prevenga futuras dificultades lectoras (Beltrán, López-Escribano y Rodríguez, 2006). Asimismo, la finalidad de detectar el estado de estos conocimientos previos o prerrequisitos es alertar a padres y profesionales de los obstáculos con los que se pueden encontrar los niños cuando empiezan a leer y a escribir, para poder llevar a cabo intervenciones eficaces.

Inicialmente se utilizó el concepto de “madurez lectora”¹⁷, referido al momento adecuado para comenzar la “instrucción” de la lectoescritura y a las habilidades o procesos que deben tenerse adquiridos para aprender a leer y a escribir de forma eficaz (Sellés, 2006: 2). Con el paso del tiempo el concepto quedó obsoleto por su falta de fundamentación teórica y por la ineffectividad de las evaluaciones y tratamientos realizados, sobre todo por los problemas metodológicos que establecían relaciones causa-efecto con procedimientos meramente correlacionales (Alegría, 1985; Sellés, 2006). Todo ello ha ocasionado que a día de hoy se abogue por el uso del término *prerrequisito* en lugar de madurez lectora, por lo que de forma implícita el primero debe incluir, además, el momento más apropiado para el inicio del aprendizaje de la lectoescritura.

En el ámbito educativo es fundamental partir de la experiencia previa del alumnado, es decir, de los conocimientos y aprendizajes que ya posee¹⁸ (Goodman, 1982; Ausubel, 1990), más aún en el caso del inicio del aprendizaje de la lectoescritura, donde constituye una condición fundamental. Estos prerrequisitos se convertirán en instrumentos que formarán parte de los conocimientos del alumnado y que le permitirán afrontar, en la mayoría de los casos, el aprendizaje del nuevo contenido. A este respecto es conveniente destacar, tal y como puntualiza Gallego (2006), que el aprendizaje de la lectoescritura requiere una instrucción planificada, y en ningún caso estos prerrequisitos por sí solos

¹⁷ Sellés (2006) aclara que el concepto, *madurez lectora*, procede del término introducido por Downing, *readiness*. Para este autor el término indicaba el momento óptimo o idóneo de desarrollo en que cada niño puede (al poseer todos los requisitos necesarios) aprender a leer con facilidad, sin tensión emocional y con provecho (Downing, 1963).

¹⁸ Hacemos alusión a la teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, 1990) que relaciona los contenidos con lo que el estudiante ya sabe. En este sentido, Barton (2004) sostiene que los niños, en sus ambientes más cercanos, en el hogar, por ejemplo, observan las actividades de los adultos, participando en ellas de forma que, aunque no sepan leer, se adentran en una amplia gama de hechos alfabéticos.

bastan para que la lectoescritura aparezca o avance. En suma, el docente habrá de poner en práctica las estrategias pertinentes y deberá organizar y planificar, en consecuencia, la enseñanza del nuevo contenido para crear situaciones óptimas de aprendizaje lectoescritor.

Hoy en día no existe un consenso claro acerca de cuáles son estos prerequisites, es por ello por lo que en la literatura en algunos casos se priorizan los factores emocionales y cognitivos, en otros se hace un mayor hincapié en el desarrollo de la motricidad o en la adquisición de la consciencia fonológica, y así, un largo etcétera, lo cual evidencia que, a pesar de la importancia que poseen los conocimientos previos para el inicio del proceso lectoescritor, este es un concepto cuestionado (Ramos, 2004; Gallego, 2006). Por todo ello, determinar cuáles son los prerequisites necesarios para iniciar la lectoescritura se convierte en una ardua tarea. Diversos autores, entre ellos Gallego (2006: 4), sostienen que este hecho puede deberse, entre otras razones, a que el término *prerequisite* en este ámbito ha ocasionado que se haya interpretado de una forma extensiva, lo que ha contribuido, en palabras del autor, “a su imprecisión y escasa utilidad”. En suma, para que el concepto sea eficiente debe restringirse a habilidades que se relacionen directamente con la lectoescritura, que posean un patrón evolutivo predecible y, sobre todo, cuyo desarrollo y avance ocasione una mejora del rendimiento lectoescritor. En nuestro caso, y tras una revisión de los factores considerados por diversos autores y de distintas investigaciones existentes al respecto (García Vidal y González Manjón, 1993; González Manjón, 2004; Gallego, 2006; Darías y Fuertes, 2010), los prerequisites que entendemos como fundamentales para iniciar el aprendizaje de la lectoescritura son:

- Desarrollo de la motricidad.
- Procesos cognitivos.
- Habilidades o destrezas orales de la lengua.
- Consciencia fonológica.

En definitiva, para el inicio del aprendizaje lectoescritor, el alumnado habrá de contar con estos conocimientos previos o habilidades básicas, según Sellés (2006) que, además, ayudarán a prevenir las dificultades que puedan surgir en torno al aprendizaje de la lectura y de la escritura. De todos estos prerequisites cabe destacar la correcta adquisición de las destrezas o habilidades orales de la lengua, para lo cual será necesario que el docente ponga en práctica un trabajo planificado que persiga, entre otros fines, la adquisición de estos y del resto de prerequisites lectoescritores en el alumnado.

5.2. Los prerrequisitos lectoescritores desde las diferentes áreas de desarrollo

Hemos considerado estos factores por el papel clave que poseen durante el crecimiento infantil, y porque el trabajo continuado de estos y su adquisición en el alumnado pueden ayudar al desarrollo académico y personal del mismo (Núñez y Santamarina, 2014).

5.2.1. El desarrollo de la motricidad: la lateralización

Desde su nacimiento la persona comienza a percibir y controlar de forma progresiva su propio cuerpo, hecho que, además, supone uno de los primeros actos que le ayudarán a conocerse. La relación que posee el desarrollo de la motricidad del niño con el inicio de la lectura y la escritura es algo indiscutible. Conde y Viciano (2001: 31) apuntan que:

La iniciación a los códigos de lectura y escritura serán mucho mejor asimilados por el niño, cuanto mejor sea posible incardinarlos en otros ámbitos de la experiencia de la etapa. El niño asimilará mucho mejor los contenidos si los acercamos a la comprensión y valoración de su utilidad funcional in situ, y no a presentaciones abstractas no relacionadas con su actividad cotidiana.

Siguiendo a estos mismos autores, podemos afirmar que el desarrollo de la motricidad puede organizarse en tres grandes aspectos: control y conciencia corporal, locomoción y manipulación, a su vez estas tres categorías derivan en las denominadas “habilidades genéricas”: bote, conducciones, golpes, etc., para cuyo dominio se precisa un grado mayor de madurez. En suma, el desarrollo de la lateralidad y del resto de habilidades motrices, tales como el ritmo o la orientación espacial y temporal, serán fundamentales para un adecuado inicio del aprendizaje lectoescritor. La falta de ritmo, por ejemplo, puede provocar una lectura lenta o con puntuación y pronunciación inadecuadas.

La lateralización ha sido reclamada en numerosas ocasiones como prerrequisito indispensable para un correcto aprendizaje de la lectoescritura. En esta misma línea, Carril e Iglesias (2000: 2) añaden:

Este argumento se basa en la constatación de que las dificultades en la lectura aparecen más frecuentemente en los individuos que presentan inseguridad en la orientación o arbitrariedad en cuanto a los movimientos oculares de rastreo, y el hecho de que esta situación está ligada a una a

una indiferenciación hemisférica cerebral. En esta situación, ambos hemisferios se interfieren e impiden construir un esquema unívoco de abordar el análisis de las relaciones espaciales y la direccionalidad de los movimientos.

El infante, desde un primer momento, irá definiendo su lateralidad a la vez que irá adoptando una preferencia funcional por unos segmentos sobre otros, lo que le irá permitiendo diferenciar dónde van a estar la derecha y la izquierda con relación a su cuerpo, y posteriormente la derecha y la izquierda con relación al resto de personas, hasta conformar la base de la orientación y la estructuración espacial. En la literatura podemos hallar actividades y consideraciones previas acerca de la evolución de la lateralidad, en cualquier caso esta, sobre todo durante los primeros años de escolaridad, ha de trabajarse a través de propuestas abiertas, donde sea el propio estudiante el que elija qué segmento corporal va a utilizar, para que, a partir de estas preferencias, se vaya consolidando su lateralidad de forma paulatina. Estas actividades serán fundamentales para conseguir objetivos como los que indicamos a continuación (Conde y Viciano, 2001):

- Buscar las posibilidades y reconocimiento del propio cuerpo, y averiguar a través del ejercicio, el predominio lateral del niño.
- Lograr una correcta percepción del espacio para una buena orientación y estructuración en él.
- Mejorar la coordinación óculo-segmentaria y la coordinación dinámica general.
- Mejorar la percepción visual del niño.

Estos objetivos favorecerán el inicio del proceso lectoescritor en el alumnado, y es por ello por lo que el docente debe incluir actividades que trabajen estos aspectos durante el proceso educativo.

5.2.2. Los procesos cognitivos

El término “cognición” se define como el conjunto de procesos mediante los cuales el “input sensorial” es transformado, reducido, elaborado, recobrado o utilizado; por lo que no cabe ninguna duda de que el desarrollo cognitivo es crucial para el inicio de cualquier tipo de aprendizaje, más aún para el proceso lectoescritor. Bravo (2004) sostiene que una gran cantidad de investigaciones evidencian que existe una serie de procesos cognitivos intrínsecos al desarrollo de la persona que emergen antes, incluso, de empezar el aprendizaje formal de la lectura y que son determinantes para el éxito inicial; la consciencia fonológica, por ejemplo, formaría parte de este conjunto de

procesos. En este contexto Siegel (2003) corrobora que un funcionamiento deficiente de estos procesos parece estar en la base de las diferencias individuales en la lectura, de hecho autores como Jiménez González *et al.* (2010) aseveran que la dislexia parece estar causada por una combinación de déficit en procesos cognitivos que son básicos en el proceso lector. Pero durante el proceso de aprendizaje de la lectoescritura activamos muchos más procesos cognitivos, por ejemplo, en una primera fase que los investigadores denominan, *fase de reconocimiento*, se requiere la atención, lo que implica un proceso selectivo por el que el foco atencional ilumina unas partes de la realidad en detrimento de otras (Buitrón, 2009). Como consecuencia, el inicio del aprendizaje lectoescritor también dependerá del desarrollo cognitivo del alumnado en el momento de iniciar dicho aprendizaje; en el caso de que el docente observe algún tipo de anomalía habrá de tomar las medidas oportunas para atajar la dificultad que pueda impedir la adquisición y el posterior desarrollo del proceso lectoescritor.

Dentro de las microhabilidades descritas por Cassany, Luna y Sanz (1994 [2011]), se incluyen un conjunto de procesos cognitivos que hay que dominar para poder escribir y leer. En el caso de la expresión escrita, comprenden aspectos como la reflexión, selección y ordenación de la información, así como el conjunto de estrategias cognitivas de generación de ideas, de revisión y de reformulación. En lo que a la comprensión lectora se refiere encontramos el desarrollo de la percepción, la memoria (a corto y largo plazo), o la anticipación, entendida esta como una capacidad básica de comprensión que consiste en todo aquello que hayamos podido prever antes de leer la información, es decir, es la información previa que poseemos y que podemos activar. En definitiva, la presencia de estos procesos cognitivos es vital para la adquisición y el posterior desarrollo del proceso lectoescritor en el alumnado, y para ello el docente ha de poner en práctica estrategias y actividades que trabajen cada uno de estos factores cognitivos.

5.2.3. *Las habilidades orales de la lengua*

Insistimos de nuevo en que la lengua oral es la que estará presente en la mayor parte de los aprendizajes que se realicen durante la Educación Infantil, así creemos que es fundamental que el alumnado adquiera y desarrolle estas destrezas orales de la lengua antes de comenzar el aprendizaje de la lectoescritura. De hecho, numerosas investigaciones acerca de los procesos de lectura y escritura han demostrado por una parte, que uno de los instrumentos imprescindibles para que los alumnos aprendan a construir significados a través de los textos es la interacción oral; por otra, que un mayor nivel de competencia oral favorece el aprendizaje de la lengua escrita. Por todo ello, el objetivo primordial en esta etapa será el de garantizar una correcta evolución y un

óptimo desarrollo de la lengua oral en el niño, para lo cual el docente centrará su práctica educativa en la creación de tareas y actividades eficaces que requerirán de una planificación y formación previas adecuadas. La idea que defendemos queda claramente recogida en palabras de Vilá (2004: 116) quien sostiene que la práctica educativa de la lengua oral ha de planificarse, lo que se traduce en “un trabajo focalizado de los distintos elementos y estrategias que configuran la competencia oral”.

5.2.4. *Consciencia fonológica: las habilidades metalingüísticas del lenguaje*

La consciencia fonológica (*phonological awareness* en términos anglosajones) es la primera de las manifestaciones de la consciencia metalingüística, por tanto, una definición de la primera ha de incluir una aproximación a la segunda. Al igual que sucede con los conceptos de lectura y escritura, el término consciencia metalingüística presenta diversas variantes en lo que a su definición se refiere, fruto de las numerosas contribuciones teóricas y empíricas relativas al tema (Pinto, Titone y González Gil, 2000). Tunmer, Pratt y Herriman (1984) sostienen que la consciencia metalingüística es la capacidad para reflexionar sobre y para manipular los elementos que estructuran el lenguaje (fonemas, palabras, estructura de las proposiciones) tratándose este como un objeto de conocimiento en sí mismo, lo que es diferente tanto del mero uso del lenguaje para producir y comprender enunciados, como del conocimiento de los términos que se usan para describirlo, tales como fonema, palabra, frase, etc. Investigaciones como la llevada a cabo por Fernández de Haro, Núñez y Romero (2009: 165) acerca de las influencias recíprocas existentes entre las habilidades metalingüísticas en su conjunto y la composición escrita, en este caso en Educación Primaria, evidencian, en palabras de los autores, que “existe un alto grado de predicción sobre el nivel global de rendimiento en la producción de textos escritos; lo cual conduce a pensar en la gran influencia que ejerce el desarrollo de habilidades metalingüísticas sobre la calidad de las composiciones escritas producidas por los alumnos”. Núñez (2015: 114-116) resume acerca de la consciencia metalingüística:

Se trata, en suma, de la habilidad para pensar en la naturaleza lingüística del mensaje y en sus componentes (fonemas, palabras, estructura de las proposiciones), manipularlos y justificar su uso (Pinto y Eleuch, 2015). Estos componentes serían el fonológico, el léxico, el sintáctico y el pragmático.

[...] El nivel de consciencia metalingüística depende del desarrollo intelectual global y viene determinado hasta cierto punto por el nivel de clase social.

En un intento por aunar algunas definiciones, sostenemos que el término puede entenderse como la capacidad de reflexionar sobre los elementos fonológicos estructurales, componentes formales del lenguaje oral y manipularlos, por ello, incluye la habilidad para operar con los segmentos de las palabras, es decir, segmentar las unidades más pequeñas, tales como sílabas, sonidos, fonemas y unidades intrasilábicas (análisis fonológico), al mismo tiempo que se posee la habilidad para crear nuevas unidades superiores a partir de dichos segmentos más pequeños aislados (síntesis fonológica). A este respecto, las investigaciones que han demostrado que la conciencia fonológica es un buen predictor del éxito lector (Serrano, Defior y Gracia, 2005), han determinado, igualmente, la incorporación del entrenamiento en tareas de conciencia fonológica a los programas de intervención en niños con dificultades lectoras y su inclusión en la enseñanza a niños prelectores o que se inician en la lectura (Gallego, 2006).

La mayoría de los especialistas aseguran que el conocimiento fonológico no es algo homogéneo, sino que presenta diferentes niveles que contribuyen al desarrollo total del mismo (Jiménez González, 1992; Arnáiz *et al.*, 2002; Coloma, Herrera y Defior, 2005; Schuele y Boudreau, 2007). De hecho cuando se establecen relaciones significativas entre conciencia fonológica y aprendizaje de la lengua escrita se manifiesta que la relación entre ambas variables depende del nivel o del tipo de conciencia fonológica considerado.

Tomando las descripciones y los análisis de los autores previamente citados, hemos realizado una síntesis de los diferentes tipos de conciencia fonológica:

- Conciencia silábica: conocimiento explícito de que las palabras están constituidas por sonidos articulados que constituyen un solo núcleo fónico entre dos depresiones sucesivas de la emisión de voz, es decir, sílabas, cuya característica es que pueden ser articuladas por sí mismas.
- Conciencia fonética y fonémica: la conciencia fonética se basa en la percepción de los rasgos acústicos y articulatorios, mientras que la conciencia fonémica se fundamenta en la representación de las unidades fonológicas del léxico interno. La conciencia del fonema cumple un rol fundamental en el aprendizaje de la decodificación lectora porque permite comprender que los fonemas están representados en grafemas, así como la forma en que esta representación se manifiesta en las palabras. Fernández de Haro, Núñez y Romero López (2009) añaden que la segmentación fonémica metalingüística es la capacidad para captar el paso del plano del fonema al plano del morfema, además, contribuye a utilizar la correspondencia fonema-grafema para decodificar los términos impresos en el texto.

- Consciencia intrasilábica: la sílaba no es una estructura lineal, sino que puede descomponerse en unidades más pequeñas, nos referimos al *onset*, formado por la consonante o agrupación consonántica inicial, la rima, constituida por un grupo vocálico y la coda, formada por la consonante o consonantes que siguen a la vocal, aunque no tiene que existir necesariamente una coda en cada sílaba.

La consciencia fonológica de una persona se va configurando y desarrollando de forma paulatina a partir de la experiencia con el lenguaje, de ahí que el contacto de este con el alumnado durante la infancia sea algo decisivo para su desarrollo y su crecimiento. En el ámbito educativo el docente puede disponer de diversos programas de enseñanza que en los últimos años han proliferado y tienen como finalidad ayudar a los niños a hacerse más conscientes de las unidades fonológicas que componen el lenguaje y entrenarlos en su manipulación (Bravo, 2004).

En suma, trabajar la consciencia metalingüística en el ámbito escolar mejora el uso del lenguaje, pues permite que el alumnado sea consciente de determinados componentes y funcionamientos que puede manipular para mejorar la comprensión y la expresión tanto en la modalidad oral como en la escrita.

III

MARCO NORMATIVO: ANÁLISIS DEL CURRÍCULO DE LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Introducción

El currículo de la Educación Infantil ha sufrido diversas transformaciones a pesar de su reciente creación, ya que la primera ley que contempla la etapa fue la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo), promulgada en 1990. Al igual que sucede con el resto de etapas educativas, es fundamental conocer la normativa que regula el currículo de la Educación Infantil para desarrollarla dentro de la autonomía de los centros en todos los documentos que rigen la organización y el funcionamiento de los mismos en tanto que supone al mismo tiempo un campo de posibilidades y también de restricciones para la acción didáctica.

En este capítulo realizaremos un análisis pormenorizado de la primera ley que consideró la Educación Infantil como etapa inicial del sistema educativo, la LOGSE, a la vez que incluiremos un repaso acerca de los elementos y aspectos fundamentales de la misma, para finalizar con el desarrollo de la ley de educación en la que se recogen los objetivos y contenidos básicos de la Educación Infantil, la LOE (Ley Orgánica de

Educación), modificada por la actual ley en curso de implementación, la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad).

1. El currículo de la Educación Infantil en España

La Educación Infantil es una etapa prioritaria en cualquier sistema educativo moderno que comprende aproximadamente desde los cero hasta los seis años de edad y que en España aparece estructurada en dos ciclos: el primero hasta los tres años, y el segundo que se desarrolla desde los tres hasta los seis. Su objetivo principal consiste en atender a los infantes para garantizar su desarrollo físico, afectivo, social e intelectual, y es, sin duda, crucial para el proceso educativo y socializador. Es una etapa fundamental para asegurar una correcta orientación y funcionamiento de los procesos evolutivos, madurativos y de desarrollo del niño (Gervilla, 2008). De todo ello podemos resumir, tal y como sostiene Ibáñez Sandín (1992 [2010]), que las finalidades de esta etapa se centran en aprovechar al máximo las posibilidades de crecimiento del infante, potenciándolas y afianzándolas a través de la acción educativa, para lo cual se debe dotar a los alumnos de las competencias, destrezas, hábitos, actitudes y aptitudes que puedan facilitar su posterior adaptación a la Educación Primaria.

Diversas investigaciones han puesto de manifiesto que en los primeros años se producen aprendizajes esenciales para la vida de una persona; en este sentido la escuela es uno de los principales contextos donde se proporcionarán los instrumentos necesarios para que se produzca este desarrollo. Muñoz Sandoval (2009: 25) indica al respecto que “una educación de calidad no puede descuidar esta etapa, lo mismo que no debe reducir sus finalidades al logro de determinados niveles de rendimiento académico de los niños¹”. Es por ello por lo que la acción educativa llevada a cabo en la Educación Infantil condicionará el proceso educativo posterior.

¹ La autora señala que debe incluirse, fundamentalmente, el conjunto de aprendizajes relacionados con el desarrollo personal: físico, intelectual, afectivo, social, estético y moral del alumnado.

2. El sistema educativo español: principios y fines

El sistema educativo español actual es el resultado de un conjunto de rápidas transformaciones iniciadas, sobre todo, en el año 1960, y con más intensidad durante la transición a la democracia (desde 1976, tras el final de la dictadura franquista).

Actualmente se divide en varias etapas y niveles que se recogen y detallan a continuación:

- Educación Infantil. Se desarrolla en dos ciclos educativos: primer ciclo (0-3 años) y segundo ciclo (3-6 años).
- Educación Primaria. Comprende seis cursos académicos (6-12 años), y su estructura se divide en tres ciclos de dos cursos cada uno: primer ciclo (6-8 años), segundo ciclo (8-10 años) y tercer ciclo (10-12 años).
- Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Se estructura en dos ciclos de dos cursos académicos cada uno: primer ciclo (12-14 años) y segundo ciclo (14-16 años). Una vez finalizada la ESO, el alumno puede seguir diferentes opciones educativas: realizar ciclos formativos de grado medio, cursar Bachillerato o incorporarse a la vida laboral.
- Bachillerato. Esta etapa educativa consta únicamente de un ciclo de dos cursos académicos: 1.º de Bachillerato (16-17 años) y 2.º de Bachillerato (17-18 años). Su estructura aparece dividida en modalidades (Artes, Ciencias, Itinerario Humanidades e Itinerario Ciencias Sociales); la última modificación se introdujo durante el curso 2013/2014².
- Formación Profesional de grado medio. Para acceder a estos estudios se requiere el título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria o superar la prueba de acceso. Se estructura en ciclos formativos que contienen diferentes familias profesionales; el título da acceso directo a Bachillerato o al mercado laboral.

² La LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa), aprobada por las Cortes Generales el 28 de noviembre de 2013 y promulgada con fecha de 9 de diciembre, en su artículo 1.24 modifica el artículo 34 de la LOE y establece tres modalidades de bachillerato, con dos “itinerarios” para el de Humanidades y Ciencias Sociales.

- Educación Superior. Desde la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)³, las titulaciones universitarias se organizan de la siguiente forma: Grado (carrera universitaria de cuatro años de duración), Máster (grado académico de posgrado de uno o dos años de duración) y Doctorado (entendido como el conjunto de actividades conducentes a la obtención del título de Doctor).

En noviembre de 2013, el Congreso de los Diputados aprobó la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), publicada en el Boletín Oficial del Estado el 10 de diciembre de 2013. Según la página oficial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, “la nueva ley no sustituye sino que modifica el texto de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo”, por ende y a efectos prácticos, los principios y objetivos principales de la educación en nuestro país aparecen recogidos en la LOE, concretamente en el título preliminar:

Artículo 1. Principios.

- a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
- b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.
- c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.
- d) La concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida.
- e) La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.

³ Organización educativa que nace el 25 de mayo de 1998, cuando los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido firmaron en La Sorbona la Declaración de Bolonia, por la que se sientan las bases para la construcción de un “Espacio Europeo de Educación Superior”, organizado conforme a ciertos principios (calidad, movilidad, diversidad, competitividad) y orientado hacia la consecución entre otros de dos objetivos estratégicos: el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del sistema Europeo de Formación Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo.

- f) La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.
- g) El esfuerzo individual y la motivación del alumnado.
- h) El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad.
- i) La autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares en el marco de las competencias y responsabilidades que corresponden al Estado, a las Comunidades Autónomas, a las corporaciones locales y a los centros educativos.
- j) La participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes.
- k) La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.
- l) El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.
- m) La consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea.
- n) El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa.
- o) La evaluación del conjunto del sistema educativo, tanto en su programación y organización y en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en sus resultados.
- p) La cooperación entre el Estado y las Comunidades Autónomas en la definición, aplicación y evaluación de las políticas educativas.
- q) La cooperación y colaboración de las Administraciones educativas con las corporaciones locales en la planificación e implementación de la política educativa.

Artículo 2. Fines.

- a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.
- b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.
- c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.
- d) La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.
- e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.

- f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.
- g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.
- h) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.
- i) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
- j) La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras.
- k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

Podemos constatar que son varios los términos que definen y estructuran los principios del sistema educativo cuya finalidad es asegurar el desarrollo de la personalidad, así como de las capacidades del alumnado en las condiciones más idóneas. Seguidamente, repasaremos las características más significativas de cada uno de estos fines y principios.

El punto uno, que recoge el artículo primero de la LOE, destaca como requisito básico la calidad en la educación. La anterior ley educativa, la LOGSE, detalla en el apartado *e)* del artículo 55 del Título IV: “Los poderes públicos observarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza”, asimismo, autores como Rodríguez Espinar (1995) afirman que la calidad de la educación no puede reducirse únicamente a una mejor preparación intelectual y técnica de los alumnos. En este sentido, coincidimos rotundamente con Sanz Oro (2007: 39) quien afirma:

Un sistema educativo tenderá a la calidad o excelencia en la medida en que sea capaz de:

- a) Atender las diferencias individuales de los alumnos.
- b) Dotar a los alumnos de las habilidades necesarias para “aprender a aprender”.
- c) Promover el desarrollo de actitudes de solidaridad y participación social.
- d) Favorecer el proceso de autoconocimiento y maduración personal que le permita tomar congruentes decisiones vitales.

- e) Conseguir que el alumno desarrolle una personalidad sana y equilibrada que le permita actuar con plenitud y eficacia en la sociedad y momento histórico que le toque vivir.
- f) Permitir al alumno un real y profundo conocimiento de su entorno social, económico y laboral como base imprescindible para su adecuada ubicación productiva.

Cabe destacar, siguiendo a Catón y Arias (2008: 122), que la calidad en el sistema educativo es uno de los conceptos más difíciles de definir, pues posee significados subjetivos y polisémicos, aunque estas autoras ratifican sobre el mismo que: “la calidad se define como aptitud para el uso, como algo a lo que se tiende, sin llegar a alcanzarlo [...]”.

Lograr estas metas es un proceso complejo para lo cual el docente ha de contar con los conocimientos y la formación inicial y continua que le permitan conseguir tales propósitos, todo ello con la ayuda del conjunto de agentes que intervienen en el proceso educativo, tal y como se recoge en el punto *b)* del artículo primero: “El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad”.

El desarrollo de las capacidades de los discentes y de las actitudes y aptitudes que les permitirán integrarse en la sociedad, es otro de los principios que dan forma y organizan el sistema educativo, potenciando el rol activo del alumnado. Por ello, los cambios y modificaciones que se incorporan en la organización educativa a través de las diferentes legislaturas, han de perseguir la mejora del sistema atendiendo a las demandas actuales de la sociedad, todo ello desde la reflexión y sin olvidar que la educación es, sin lugar a dudas, un proceso de vital importancia en la vida de la persona.

3. La Educación Infantil en el marco de la LOGSE

La LOGSE, Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo⁴, fue promulgada por el gobierno socialista español en 1990, y sustituyó a la Ley General de

⁴ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. Publicado en: Boletín Oficial del Estado, núm. 238 de 4 de octubre de 1990, páginas 28927 a 28942 (16 págs.).

Educación de 1970⁵. Fue derogada en el año 2006 por la LOE, Ley de Ordenación Educativa. El sistema educativo español se reguló y organizó con la llegada de la LOGSE, la cual introdujo una serie de cambios novedosos, tales como la organización educativa en etapas: Infantil, Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. A su vez, cada etapa se estructuró en ciclos de dos cursos cada una y se amplió la escolarización obligatoria hasta los 16 años. En el caso de la Educación Infantil, la LOGSE supuso un gran avance al considerar y reconocer esta etapa –por vez primera– como el tramo inicial del sistema educativo.

La LOGSE dedica desde el artículo 7 al 14, ambos inclusive, a la Educación Infantil. A continuación realizaremos un repaso detallado por algunos de los aspectos más novedosos que aparecen sobre la etapa:

Artículo 7

1. La Educación Infantil, que comprenderá hasta los seis años de edad, contribuirá al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños. Los centros docentes de Educación Infantil cooperarán estrechamente con los padres o tutores a fin de tener en cuenta la responsabilidad fundamental de estos en dicha etapa educativa.
2. La Educación Infantil tendrá carácter voluntario. Las Administraciones públicas garantizarán la existencia de un número de plazas suficientes para asegurar la escolarización de la población que lo solicite.

Artículo 8

La Educación Infantil contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades:

- a) Conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción.
- b) Relacionarse con los demás a través de las distintas formas de expresión y de comunicación.
- c) Observar y explorar su entorno natural, familiar y social.
- d) Adquirir progresivamente una autonomía en sus actividades habituales.

En estos dos primeros artículos se detallan la finalidad y las características que definen esta etapa. La ley introduce por vez primera la educación de los niños menores de seis años como parte fundamental del proceso educativo y social de todas las personas. A partir de este momento se produce una regulación normativa por parte de

⁵ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Con esta ley se estableció la enseñanza obligatoria hasta los 14 años.

las Administraciones, no solo en los aspectos que conciernen al currículo sino en aquellos que hacen referencia a los elementos organizativos, los de personal y los de gestión, eliminando de esta forma “el carácter asistencial y asistemático de que venía adoleciendo” (Núñez, 2011: 8). En este sentido, se debe recordar que en el origen de la Educación Infantil han primado los aspectos asistenciales relativos al cuidado de los niños, pero hoy en día, sin descuidarlos, de lo que se trata es de desarrollar una práctica educativa intencional que se convierta en una fuente importante para el desarrollo infantil. Es por ello por lo que la finalidad de la etapa será, como se indica en el texto legislativo, la de “contribuir al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños”. Tanto la LOGSE en su artículo siete, como el artículo dos del Decreto del 9 de junio de 1992 por el que la Junta de Andalucía establece el currículo de la Educación Infantil, definen la misma finalidad para la etapa: “La Educación Infantil tiene como finalidad básica contribuir al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños y niñas”.

Durante los seis primeros años de vida se configura la forma que posee cada persona para relacionarse con la realidad, de estar en el mundo y de satisfacer sus necesidades biológicas. Numerosas investigaciones han puesto de manifiesto que el desarrollo de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social en los seres humanos ocurre más rápidamente durante los primeros años. Sobre esta misma idea, Rivera (1998: 43) apunta:

La mayoría de las células cerebrales y las conexiones neuronales se desarrollan durante los dos primeros años y en el desenvolvimiento del cerebro –esencial para aumentar el potencial del aprendizaje– intervienen no solo la salud y nutrición de los pequeños, sino factores como el tipo de interacción social y el ambiente que los rodea; los niños que sufren tensión extrema en sus primeros años pueden ser afectados desfavorable y permanentemente en el funcionamiento del cerebro, el aprendizaje y la memoria. Se puede afirmar que el niño comienza a aprender desde su primera semana de vida, retroalimentando su mundo interno de todo lo que recibe del exterior.

A lo largo del desarrollo y del crecimiento infantil existen aspectos que requieren de un trabajo continuo y guiado, y que se realizarán en entornos diferentes al familiar. En nuestro caso nos referimos al escolar, por tanto, es de vital importancia que este entorno esté organizado y estructurado de forma que asegure un desarrollo óptimo y acorde con las necesidades infantiles.

Si proseguimos con el repaso acerca de las novedades más significativas recogidas en la LOGSE, también se debe resaltar la importancia que posee la colaboración de la

familia para conseguir los mejores resultados en el proceso de aprendizaje educativo. En este sentido es importante que evidenciamos, según Cabrera (2009), que para llevar a cabo una educación integral es fundamental que existan canales de comunicación, así como la acción conjunta y coordinada entre familia y escuela, lo cual garantizará un desarrollo social, emocional e intelectual del alumnado en condiciones óptimas. La participación de los padres en el proceso educativo será decisiva para potenciar la acción del centro escolar, además existen numerosos estudios sobre la participación de los padres en la escuela que demuestran que una implicación activa se traduce en una mejora del rendimiento escolar y una mayor autoestima de los estudiantes.

3.1. Aspectos fundamentales del currículo de la Educación Infantil en la LOGSE

La estructura, así como los contenidos y la metodología que definen la etapa, se contemplan en el siguiente artículo:

Artículo 9

1. La Educación Infantil comprenderá dos ciclos. El primer ciclo se extenderá hasta los tres años y el segundo desde los tres hasta los seis años de edad.
2. [4] Los contenidos educativos se organizarán en áreas que correspondan con ámbitos propios de la experiencia y desarrollo infantiles, y se abordarán a través de actividades globalizadas que tengan interés y significado para el niño.
3. [5] La metodología educativa se basará en las experiencias, las actividades y el juego, en un ambiente de afecto y de confianza.

Debemos señalar que la Educación Infantil abarca dos ciclos, ya que el hecho de que el primero no sea de carácter gratuito junto con el carácter voluntario de la etapa, entre otras razones, ha venido asentando la idea de que esta comienza y hace un mayor hincapié en el segundo ciclo, es decir, de los tres a los seis años de edad, idea que se ha de desechar por completo, ya que el desarrollo y crecimiento que anteriormente hemos especificado del niño comienza desde su nacimiento. En este mismo contexto, se ha de tener en cuenta que el primer ciclo de la Educación Infantil cumple una importante función social porque posibilita que ambos padres puedan incorporarse al mundo laboral.

En el siguiente punto, donde se concreta que los contenidos educativos se organizarán en áreas de conocimientos, se destacan tres palabras claves que definirán el

currículo y el carácter de la etapa, nos referimos a *globalizadas, experiencias e interés*, las cuales definiremos de forma concisa.

Haciendo alusión al primer término, se debe destacar que la necesidad de llevar a cabo una educación globalizada en el ámbito educativo, no solo en la etapa Infantil, suele asociarse directamente, siguiendo a Trueba (2001: 23), como “sinónimo de vanguardia educativa sin hacer una reflexión más profunda sobre su significado”. Las razones que fundamentan una educación globalizada son varias y de diversa índole. De forma general, recogeremos algunas de ellas para establecer con más precisión el significado del concepto, “globalización”, en el ámbito educativo.

Entre los principales referentes que debemos buscar para definir el término de “globalización”, encontramos uno de los más influyentes en Piaget (1931[2011]) y en su obra acerca del pensamiento infantil. Siguiendo a este autor, durante el periodo de aparición del lenguaje simbólico-intuitivo, en el estadio *preconceptual*, una de las características definitorias del pensamiento del infante es el sincretismo, entendido este como la tendencia espontánea a captar las cosas por medio de un acto general de percepción, y que siguiendo a Trueba (2001), es una de las razones cruciales que han propiciado la necesidad de globalizar no solo en Educación Infantil, sino también en posteriores etapas educativas. Además de esta, existen otras razones ajustadas a esquemas evolutivos que sostienen que la integración de la globalización en el aula, y que garantizarán un proceso de enseñanza y aprendizaje más óptimo y enriquecedor para el alumnado. Otra de ellas nos conduce al término “interdisciplinar”, “interdisciplinario”. Con este concepto se hace referencia, *grosso modo*, a la actividad que se realiza con la cooperación de diversas disciplinas. El niño debe integrar aquellos aspectos y conocimientos que mantengan una relación de continuidad entre sí, lo cual, además, desde un punto de vista social, le permitirá una mejor incorporación en la sociedad, ya que conocer una misma realidad desde diversos puntos de vista es, sin duda, muy enriquecedor para lograr tal fin.

A modo de síntesis, se puede afirmar que incluir la globalización en los contenidos educativos es esencial para asegurar, no solo un proceso de enseñanza y aprendizaje más óptimo para el alumnado, sino también una mejor integración del infante en la sociedad; no es, entonces, una mera acumulación de saberes, sino la posibilidad de aprender nuevos conocimientos.

El segundo concepto es, a nuestro entender, aún más necesario en esta etapa: la experiencia. Si definimos el término experiencia de forma etimológica, según el DRAE (2016), podemos encontrar varias acepciones. La que más se ajusta a la empleada en el currículo es la siguiente: “práctica prolongada que proporciona conocimiento o

habilidad para hacer algo”. En este periodo es imprescindible que el alumno sea capaz de experimentar, vivir el máximo de sensaciones posibles para aprender de todas ellas, por ello es un requisito básico que participe de forma activa en la adquisición de su propio aprendizaje.

En la mayoría de los objetivos de la Educación Infantil, que se incluyen tanto en la LOGSE como en la LOE, la presencia de la experiencia es algo más que evidente y aparece recogida a través de los siguientes verbos: participar, explorar, observar, intervenir, etcétera. En este sentido, el juego es una potentísima herramienta educativa con la que el niño podrá, siguiendo los verbos empleados anteriormente, participar, explorar, observar e intervenir en su entorno más inmediato. Se trata, sin duda, de una actividad inherente al ser humano, sobre todo en la infancia, y es clave en el proceso educativo porque puede proporcionar información acerca de ciertas destrezas, actitudes y comportamientos del infante. La actividad lúdica debe estar incluida en los proyectos curriculares no solo porque los niños sientan la necesidad de jugar, sino también como medio de diagnóstico y conocimiento profundo de las actitudes y aptitudes de los alumnos por parte del adulto (Ortega, 1991). El docente⁶ será el encargado de introducirlo en el aula convirtiéndolo en una potentísima herramienta educativa.

Por último, pero no por ello menos importante, se debe impulsar en todo acto educativo, y no solo en la Educación Infantil, la motivación del alumnado. Motivar supone aumentar el interés de la persona, es la causa que nos impulsa, lo que nos lleva a hacer, pensar, actuar o ser, es decir, desde un punto de vista educativo, lo que nos lleva a querer aprender. En la literatura puede encontrarse un amplio repertorio de actividades destinadas a motivar y suscitar el interés de los discentes, pero siempre se debe tener en cuenta cuál será el propósito de la actividad y qué queremos trabajar con la misma. De esta forma y con una adecuada planificación previa, se podrá obtener el máximo rendimiento. Investigaciones como la realizada por Alonso Tapia (2005: 16) ponen de manifiesto que:

(...) En la medida en que el sujeto considere –de modo más o menos consciente– que las metas en juego (las consecuencias que se van a seguir de la realización de la actividad) no son atractivas o

⁶ Los docentes habrán de tener en cuenta que el juego posee un valor educativo que responde a una serie de premisas coincidentes con las principales líneas metodológicas constructivistas en las que se basa el actual sistema educativo, como son la participación activa, la manipulación experiencial, la variedad de situaciones y roles que posibilita, la progresión que supone, la indagación y la apertura en busca del conocimiento y, por encima de todo, la globalización (Núñez y Santamarina, 2010).

relevantes, esto es que no tienen valor alguno que actúe como incentivo o que la actividad carece de interés para él, su motivación será baja.

Por tanto, el docente deberá proporcionar al alumnado unas metas adecuadas, así como estrategias que le resulten atractivas y propicien su participación, ya que suscitar el interés del niño incrementará sus posibilidades de éxito en la consecución de los aprendizajes de la etapa.

Sobre las características del personal docente, al artículo diez de la LOGSE específica:

Artículo 10

La Educación Infantil será impartida por maestros con la especialización correspondiente. En el primer ciclo los centros dispondrán asimismo de otros profesionales con la debida cualificación para la atención educativa apropiada a los niños de esta edad.

Las características del equipo docente han de responder a las finalidades de la etapa y para lograr tal fin deben contar con una adecuada formación. En esta misma línea, Núñez (2000: 171) indica que el papel del docente ha de ser el de un estimulador del proceso educativo:

(...) deberá atender a los alumnos, mirarlos, animarlos a intervenir, organizar el espacio de forma que sea posible la comunicación fluida entre los alumnos y entre estos y el profesor, optar por los materiales didácticos que favorezcan esta dinámica...de forma que la afectividad implícita en esta actitud contribuya a afianzar la seguridad de los estudiantes.

La escuela y los profesionales que la atienden juegan un papel decisivo en este proceso. Asimismo, y coincidimos con autores como Zabalza y Zabalza (2011: 106), garantizar la titulación del personal docente no supone confirmar su eficacia como profesionales ni la calidad de su trabajo, además:

En los sistemas muy burocráticos, como el nuestro, tendemos a dar excesiva importancia a los títulos y poca a las competencias reales de sus poseedores. La capacitación para el ejercicio profesional no proviene de la titulación poseída y, desde luego, no tiene un carácter incremental

(más años de formación, mayor capacitación y mejores resultados en el trabajo). La titulación solo dice la *formación inicial* poseída, siendo así que existen claras evidencias de que es la *formación* en servicio, cuando está bien planteada y realizada, la que posee mayor capacidad de incidencia en la mejora de las prácticas profesionales (Hargreaves, 1996).

La formación inicial del futuro maestro es crucial, pero no lo es menos la formación permanente que ha de estar actualizada constantemente para mejorar el ejercicio docente. De hecho, la ley actual de educación demanda nuevas formas y planteamientos para abordar la enseñanza. Es por ello por lo que los docentes no pueden, es más no deben, quedarse estancados en las prácticas educativas con las que iniciaron su ejercicio profesional; la sociedad está en constante cambio y exige nuevas formas de plantear la enseñanza. Cabe mencionar que una parte fundamental de la formación de los educadores tiene lugar durante el ejercicio de su trabajo diario, es decir, las conclusiones y reflexiones que de la práctica cotidiana, originadas en gran parte por la observación, les sirven para aumentar su formación como profesionales.

Para concluir este apartado nos ocuparemos del resto de elementos curriculares de la Educación Infantil que se incluyen en el currículo propuesto por la Junta de Andalucía en el marco legislativo de la LOGSE, nos referimos a los objetivos, los contenidos, la evaluación y la organización del espacio en esta etapa.

3.1.1. Los objetivos curriculares

De forma general, entendemos los objetivos como las finalidades genéricas que se pretenden conseguir, en nuestro caso, al finalizar un periodo de tiempo educativo concreto. Núñez (2011: 10) lo recoge de forma concisa con las siguientes palabras: “los objetivos se entienden como las intenciones que orientan el diseño y la realización de las actividades necesarias para la consecución de las grandes finalidades educativas”. Los objetivos de la Educación Infantil aparecen en el artículo cuatro del Decreto 107/1992, de 9 de junio (BOJA n.º 56, de 20 de junio de 1992) y son:

- a) Desarrollar una autonomía progresiva en la realización de las actividades habituales, por medio del conocimiento y dominio creciente del propio cuerpo, de la capacidad de asumir iniciativas y de la adquisición de los hábitos básicos de cuidado de la salud y el bienestar.
- b) Ir formándose una imagen positiva de sí mismo y construir su propia identidad a través del conocimiento y la valoración de las características personales y de las propias posibilidades y límites.

- c) Establecer relaciones afectivas satisfactorias, expresando libremente los propios sentimientos, así como desarrollar actitudes de ayuda y colaboración mutua, y de respeto hacia las diferencias individuales.
- d) Establecer relaciones sociales en ámbitos cada vez más amplios, aprendiendo a articular progresivamente los intereses, aportaciones y puntos de vista propios con los de los demás.
- e) Conocer, valorar y respetar distintas formas de comportamiento y elaborar progresivamente criterios de actuación propios.
- f) Desarrollar la capacidad de representar de forma personal y creativa distintos aspectos de la realidad vivida o imaginada, y expresarlos mediante las posibilidades simbólicas que ofrecen el juego y otras formas de representación y expresión habituales.
- g) Utilizar el lenguaje verbal de forma cada vez más adecuada a las diferentes situaciones de comunicación para comprender y ser comprendido por los otros y regular la actividad individual y grupal.
- h) Observar y explorar su entorno inmediato, para ir conociendo y buscando interpretaciones de algunos de los fenómenos y hechos más significativos.
- i) Intervenir en la realidad inmediata cada vez más activamente y participar en la vida de su familia y su comunidad.
- j) Participar y conocer algunas de las manifestaciones culturales y artísticas de su entorno, y desarrollar una actitud de interés y aprecio hacia la cultura andaluza y de valoración y respeto hacia la pluralidad cultural.

Atendiendo al propósito de este trabajo de investigación, queremos hacer un mayor hincapié en el objetivo *g*), ya que detalla explícitamente que el alumnado deberá ser capaz de utilizar el lenguaje verbal de forma progresivamente correcta, y que, además, tendrá que servirle como vehículo principal de comunicación para regular su actividad grupal e individual. En realidad la presencia del lenguaje en la mayoría de los objetivos, como ocurre con el resto de elementos del currículo, es fundamental. Es por ello por lo que consideramos que en esta etapa la formación del docente ha de ser completa y actualizada, sobre todo en lo que a la enseñanza de la lengua se refiere y que ha de poseer un buen dominio de la lengua oral y escrita. La formación del profesorado para la enseñanza de la lengua ha de combinar un conjunto de conocimientos procedentes de distintas disciplinas.⁷

⁷ Desarrollaremos esta idea en posteriores capítulos.

El desarrollo de la autonomía es otro de los aspectos primordiales de esta etapa, como podemos observar en la LOE⁸, es uno de los principios pedagógicos de la Educación Infantil, de ahí su presencia en la mayoría de los objetivos. La autonomía hace referencia a la capacidad o la condición de desenvolverse por sí mismo, para lo cual el alumno tendrá que trabajar aspectos, tales como: desarrollo psicomotor, desarrollo intelectual, desarrollo afectivo y desarrollo social y para ello, la adquisición de hábitos y rutinas es fundamental.

3.1.2. Los contenidos curriculares

El sintagma “contenido curricular” ha sufrido diversas transformaciones a medida que cambiaba la legislación educativa. En un primer momento hacía referencia al conocimiento que se incluía en los programas de las asignaturas escolares. Hoy en día posee una acepción más amplia que abarca todo lo que el alumnado aprende en la escuela, ya sea o no de forma intencional, en relación con los distintos aspectos de su formación; según Bernstein (1988 [2010]) es todo aquello que ocupa el tiempo académico.

La propuesta del entonces Ministerio de Educación y Ciencia, el actual Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, consistió en organizar los contenidos del currículo por áreas, a diferencia del currículo andaluz donde los contenidos aparecen organizados por ámbitos de experiencia y conocimiento. A continuación, se recoge en la *tabla n.º 3*, un resumen aproximado de los ámbitos y de sus bloques de conocimiento.

ÁREA/ÁMBITO I: IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL	ÁREA/ÁMBITO II: MEDIO FÍSICO Y SOCIAL	ÁREA/ÁMBITO III: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN
1. El cuerpo y la propia imagen. 2. Juego y movimiento. 3. La actividad y la vida cotidiana. 4. El cuidado personal y la salud.	5. Los primeros grupos sociales. 6. La vida en sociedad. 7. Los objetos. 8. Los animales y las plantas.	9. Lenguaje verbal. 10. Aproximación al lenguaje escrito. 11. Expresión plástica. 12. Expresión musical. 13. Expresión corporal. 14. La representación en el espacio.

Tabla n.º 3: Áreas/ámbitos en los que se organizan los contenidos curriculares de la Educación Infantil. Fuente: elaboración propia.

⁸ Los principales principios pedagógicos de esta etapa, recogidos en la LOE y en el Decreto 67/2007, son: actividad, autonomía, individualización, socialización, globalización y juego. Todos ellos están relacionados entre sí.

3.1.3. La evaluación educativa

El concepto de evaluación es amplio. Siguiendo a Pohpam (1990) es toda actividad inherente a cualquier acción humana intencional que ha de ser sistemática y cuyo objetivo es determinar el valor de algo. Es decir, evaluamos para tomar decisiones, no simplemente para repasarlas o describirlas.

Es importante que se aclare qué significa este concepto, ya que en diversas ocasiones podemos encontrar dos términos totalmente diferentes; nos referimos a la *evaluación curricular* y a la *evaluación educativa*. En nuestro caso, enfocaremos la explicación en la evaluación educativa, pero definiremos ambos conceptos para establecer una descripción más ajustada y precisa.

En palabras de Verdugo (1994), la evaluación curricular⁹ se encamina a obtener datos e información que pueden ser utilizados de forma directa para la intervención educativa. Este tipo de evaluación se emplea para planificar y programar la enseñanza individual. Una vez aclarado brevemente el concepto de evaluación curricular, nos ocuparemos de la evaluación educativa, también denominada *evaluación en la educación*. Esta, a diferencia de la curricular que otorga una mayor relevancia al currículo para detectar las necesidades del alumnado, es un proceso sistemático en el que se recoge información acerca de elementos educativos para valorarlos y tomar decisiones de acuerdo con estas valoraciones. Como acertadamente destaca García Martínez (2005: 3):

La evaluación dentro del ámbito educativo debe considerarse un elemento más del proceso de enseñanza y aprendizaje, representando, a la vez, una oportunidad y un elemento de extraordinaria importancia para la mejora de los procesos educativos. (...) En el campo de la educación se suele concebir la evaluación como un proceso continuo, y si hablamos de alumnos, ha de ser personalizada; por lo tanto, ha de tener por objeto tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos de enseñanza de los mismos.

La observación directa y sistemática, según Ibáñez Sandín (2010), constituye la técnica principal del proceso de evaluación, además, la evaluación educativa, sobre todo en la etapa de Infantil, ha de ser un proceso continuo y personalizado y debe incluir la evaluación de todos los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El educador debe conocer y utilizar la evaluación como forma de mejora de

⁹ También denominada “evaluación basada en el currículo”.

su práctica educativa convirtiéndola en un proceso de investigación en la acción para lograr mejores resultados, esto es lo que se conoce como evaluación formativa. Por ello, los criterios de evaluación se conciben como una referencia para orientar la acción educativa. En esta misma línea, Lomas (1999: 111) sugiere:

Desde esta perspectiva la evaluación ha de orientarse no sólo a indagar sobre los aprendizajes del alumnado sino también sobre el sentido pedagógico de lo que hacemos en las aulas y de la conveniencia de revisar algunos aspectos de la práctica de la educación (selección de los contenidos, métodos de enseñanza, adecuación de las tareas, organización del aula, secuencia de las actividades, etc.).

Es decir, no se debe asociar el término *evaluación* únicamente a las tareas de calificación escolar de los estudiantes, ya que este proceso abarca –al menos, debería abarcar– mucho más: los materiales, el centro, la actuación del docente, etc., valorando el funcionamiento de cada uno y buscando siempre la mejora.

3.1.4. *La organización escolar*

Respecto de la organización escolar, se debe partir del hecho de que tanto los elementos curriculares como los organizativos han de estar coordinados para contribuir a la consecución de los fines pretendidos (Núñez, 2011). Por este motivo se deben aprovechar lo mejor posible los espacios del centro educativo, los materiales y el tiempo del que se dispone. Ibáñez Sandín (2010) comparte esta idea y señala que las actividades que se llevan a cabo en el aula de infantil, se organizan en función de los objetivos de las diferentes áreas que componen el currículo.

La Educación Infantil puede impartirse tanto en centros de Educación Primaria, como en Escuelas Infantiles independientes. Estas y los colegios de Educación Primaria disponen de autonomía para definir el modelo de gestión organizativa y pedagógica que se concreta en el correspondiente Proyecto de Centro¹⁰. Asimismo, todos los centros

¹⁰ El Proyecto de Centro (P.C.) es el instrumento para la planificación que enumera y define las notas de identidad de cada centro, establece el marco de referencia global y los planteamientos educativos de carácter general que definen y distinguen, formula las finalidades educativas que pretende conseguir, adapta el currículo establecido en propuestas globales de intervención didáctica, adecuadas a su contexto específico, y expresa su estructura organizativa. Su finalidad es dotar de coherencia y personalidad propia a los centros.

educativos, ya sean públicos o privados, deben cumplir los requisitos mínimos establecidos, referidos a instalaciones y condiciones materiales.

Para optimizar los recursos en el aula de Infantil, pueden seguirse una serie de técnicas y estrategias, tales como: cambiar los objetos y materiales de la clase, aprovechar la acústica o la luminosidad, etcétera. Diversos autores sostienen que la manera de organizar el aula está íntimamente relacionada con el estilo educativo del docente. Sobre la organización de la misma, Vázquez Valera (2004) apunta que debe admitir la actividad autónoma, cooperativa y personalizada, para lo cual es necesario que se den varias condiciones:

- Flexibilidad. Pueden cambiarse los elementos internos del aula, como las estanterías, mesas, sillas...
- Polivalencia. El aula ha de ser un espacio funcional.
- Autosuficiencia. Debe contar con todos los recursos necesarios.
- Individualización. Se debe combinar la existencia de entornos individualizados, la mesa, por ejemplo, con ambientes socializados, los rincones y talleres, entre otros.

La organización de la clase debe propiciar un ambiente en el que el alumnado se sienta cómodo y le anime a participar activamente en los aprendizajes diarios. Asimismo, los centros educativos han de contar con una serie de requisitos higiénicos y de ubicación adecuados para los distintos agentes educativos. Autores de la talla de Leontiev, Luria y Vigotsky (1967 [2004]) aseguran que la transformación de los contenidos mentales de los alumnos no es independiente de la adquisición de los conocimientos que aprenden en el aula, es decir, esta juega un papel vital en el proceso educativo. La intervención docente ha de ser planificada en cuanto a la distribución del tiempo, la ordenación de los espacios y el uso de los distintos recursos y materiales para garantizar la implicación del alumnado. De hecho, y como acertadamente sostiene Vázquez Valera (2004: 16), “estos indicadores son los núcleos principales alrededor de los cuales podemos decir que gira la gestión del aula”.

4. La Educación Infantil en el marco de la LOE

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, derogó a la LOGSE y comenzó su vigencia en el curso académico 2006/2007. Tal y como hemos señalado anteriormente, la LOMCE, actual ley de educación aprobada en noviembre de 2013, no sustituye a la LOE, la modifica en ciertos aspectos. En el caso de la etapa de la Educación Infantil, la LOMCE reforma un solo aspecto, según una de las disposiciones finales, que “el Gobierno establecerá las bases de la educación plurilingüe desde segundo ciclo de Educación Infantil hasta Bachillerato, previa consulta a las Comunidades Autónomas”. Por tanto, en lo tocante al currículo de la etapa, continúa en vigor el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas (Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre), motivo por el cual las comunidades autónomas no han modificado sus decretos del currículo de la Educación Infantil.

En el anteproyecto del texto legislativo se recogían algunos de los motivos por los que había que renovar el sistema educativo, entre ellos se especificaba: “A pesar de los logros indudables conseguidos con la LOGSE, desde mediados de la década de los noventa se viene llamando la atención acerca de la necesidad de mejorar la calidad de la educación que reciben nuestros jóvenes”. El término *calidad* comenzó, entonces, a tener una mayor presencia en los textos legislativos, como ya hemos mencionado.

En las primeras cinco páginas se especifican varios puntos acerca de la Educación Infantil que recogemos a continuación:

En el título I se establece la ordenación de las enseñanzas y sus etapas. Concebida como una etapa única, la educación infantil está organizada en dos ciclos que responden ambos a una intencionalidad educativa, no necesariamente escolar, y que obliga a los centros a contar desde el primer ciclo con una propuesta pedagógica específica. En el segundo ciclo se fomentará una primera aproximación a la lecto-escritura, a la iniciación en habilidades lógico-matemáticas, a una lengua extranjera, al uso de las tecnologías de la información y la comunicación y al conocimiento de los diferentes lenguajes artísticos. Se insta a las Administraciones públicas a que desarrollen progresivamente una oferta suficiente de plazas en el primer ciclo y se dispone que puedan establecer conciertos para garantizar la gratuidad del segundo ciclo.

Desde el artículo 12 al 15, ambos inclusive, se desglosan los principios generales, los objetivos, la ordenación y principios pedagógicos, y la oferta de plazas y gratuidad de la etapa.

Artículo 12. Principios generales.

1. La educación infantil constituye la etapa educativa con identidad propia que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años de edad.
2. La educación infantil tiene carácter voluntario y su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños.
3. Con objeto de respetar la responsabilidad fundamental de las madres y padres o tutores en esta etapa, los centros de educación infantil cooperarán estrechamente con ellos.

Artículo 13. Objetivos.

La educación infantil contribuirá a desarrollar en las niñas y niños las capacidades que les permitan:

- a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- d) Desarrollar sus capacidades afectivas.
- e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

Artículo 14. Ordenación y principios pedagógicos.

1. La etapa de educación infantil se ordena en dos ciclos. El primero comprende hasta los tres años, y el segundo, desde los tres a los seis años de edad.
2. El carácter educativo de uno y otro ciclo será recogido por los centros educativos en una propuesta pedagógica.
3. En ambos ciclos de la educación infantil se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio en el que viven. Además se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal.
4. Los contenidos educativos de la educación infantil se organizarán en áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil y se abordarán por medio de actividades globalizadas que tengan interés y significado para los niños.

5. Corresponde a las Administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de la educación infantil, especialmente en el último año. Asimismo, fomentarán una primera aproximación a la lectura y a la escritura, así como experiencias de iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, en las tecnologías de la información y la comunicación y en la expresión visual y musical.
6. Los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las experiencias, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social.
7. Las Administraciones educativas determinarán los contenidos educativos del primer ciclo de la educación infantil de acuerdo con lo previsto en el presente capítulo. Asimismo, regularán los requisitos que hayan de cumplir los centros que impartan dicho ciclo, relativos, en todo caso, a la relación numérica alumnado-profesor, a las instalaciones y al número de puestos escolares.

Artículo 15. Oferta de plazas y gratuidad.

1. Las Administraciones públicas promoverán un incremento progresivo de la oferta de plazas públicas en el primer ciclo. Asimismo coordinarán las políticas de cooperación entre ellas y con otras entidades para asegurar la oferta educativa en este ciclo. A tal fin, determinarán las condiciones en las que podrán establecerse convenios con las corporaciones locales, otras Administraciones y entidades privadas sin fines de lucro.
2. El segundo ciclo de la educación infantil será gratuito. A fin de atender las demandas de las familias, las Administraciones educativas garantizarán una oferta suficiente de plazas en los centros públicos y concertarán con centros privados, en el contexto de su programación educativa.
3. Los centros podrán ofrecer el primer ciclo de educación infantil, el segundo o ambos.
4. De acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas, el primer ciclo de la educación infantil podrá ofrecerse en centros que abarquen el ciclo completo o una parte del mismo. Aquellos centros cuya oferta sea de al menos un año completo del citado ciclo deberán incluir en su proyecto educativo la propuesta pedagógica a la que se refiere el apartado 2 del artículo 14 y deberán contar con el personal cualificado en los términos recogidos en el artículo 92.

Los principios pedagógicos de la etapa (artículo 14) son de suma importancia para garantizar una mejor práctica profesional por parte del docente, optimizando, lógicamente, el proceso de aprendizaje de los alumnos. Estos principios son considerados como criterios que regulan la relación existente entre los medios y los fines que pretenden alcanzarse.

Las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de la Educación Infantil aparecen recogidas en el Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre, en el que se establecen los

objetivos, fines y principios generales de la etapa. En los dos primeros artículos se detallan los principios generales y los fines de la etapa:

Artículo 1. Principios generales.

1. La Educación infantil constituye la etapa educativa con identidad propia que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años.
2. Esta etapa se ordena en dos ciclos. El primero comprende hasta los tres años, y el segundo, desde los tres a los seis años de edad.
3. La Educación infantil tiene carácter voluntario. El segundo ciclo de esta etapa educativa será gratuito.

Artículo 2. Fines.

1. La finalidad de la Educación infantil es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y las niñas.
2. En ambos ciclos se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio. Además se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal.

Se mantiene, como puede apreciarse, la etapa desde los cero hasta los seis años de edad, así como el carácter voluntario de los dos ciclos y la gratuidad del segundo. Los fines de la etapa se ven notablemente ampliados reforzando la importancia de la comunicación y del lenguaje para el desarrollo infantil.

En cuanto a los objetivos que se pretenden alcanzar, encontramos los siguientes:

- a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- d) Desarrollar sus capacidades afectivas.
- e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

- g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectoescritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

En el artículo cuatro se establece que los contenidos educativos de la Educación Infantil se organizarán en “áreas correspondientes a los ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil y se abordarán por medio de actividades globalizadas que tengan interés y significado para los niños”, de nuevo se hace un especial hincapié en la globalización de los contenidos y en el aprendizaje significativo. En esta misma línea, es aconsejable que los docentes intenten seleccionar los contenidos más útiles para el alumno partiendo de las ideas y experiencias previas que estos poseen. De igual forma, en el artículo se evidencia la importancia de la actividad lúdica y la experiencia, principios en los que han de basarse los métodos de trabajo empleados.

En esta nueva ley, la presencia del lenguaje –podemos constatar– tiene un peso indiscutible. Este hecho se debe, principalmente, a la introducción de las competencias en el currículo, pues ha promovido una mayor presencia de la lengua oral en la etapa. No olvidemos que tradicionalmente la lengua oral había estado supeditada a la lengua escrita, de forma que esta acaparaba casi toda la atención de los docentes. Hoy en día, con las nuevas propuestas educativas, se defiende una enseñanza –tanto de la lengua oral como de la lengua escrita– orientada ante todo al dominio de su uso en los diversos y complejos contextos que rodean a las personas en las sociedades modernas. De esta forma se aboga por el reconocimiento del valor social de la lengua oral como principal herramienta de la que disponemos para comunicarnos y para aprender.

En la comunidad autónoma andaluza, la LEA¹¹ (Ley de Educación de Andalucía), establece en su Capítulo II con respecto a la Educación Infantil:

Capítulo II. Educación Infantil

Artículo 41. Principios generales de la Educación Infantil.

1. La Educación Infantil constituye la etapa educativa que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años de edad.
2. Los objetivos y la ordenación de la etapa son los que se recogen en el Capítulo I del Título I de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.
3. La Educación Infantil tiene carácter voluntario. La Administración educativa garantizará progresivamente la existencia de puestos escolares en el primer ciclo de la etapa para atender las

¹¹ Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía fue aprobada por el Parlamento andaluz el 21 de noviembre de 2007.

demandas de las familias. Con esta finalidad, se crearán escuelas infantiles y se determinarán las condiciones en las que podrán establecerse convenios con las Corporaciones locales, otras administraciones y entidades privadas sin fines de lucro.

4. El segundo ciclo de la Educación Infantil será gratuito. Las familias podrán colaborar en la financiación del primer ciclo en función de sus ingresos económicos, de acuerdo con lo que se establezca reglamentariamente.

Artículo 42. Desarrollo curricular.

- La Administración educativa establecerá el currículo de la etapa de educación infantil, teniendo en cuenta las enseñanzas mínimas que, para el segundo ciclo, establezca la Administración General del Estado.

Artículo 43. Iniciación en determinados aprendizajes.

1. El currículo del segundo ciclo de la educación infantil contemplará la iniciación del alumnado en una lengua extranjera, especialmente en el último año, así como una primera aproximación a la lectura, a la escritura, a las habilidades numéricas básicas y a las relaciones con el medio.
2. Asimismo, se fomentará la expresión visual y musical, la psicomotricidad y la iniciación en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación.

Artículo 44. Coordinación entre los centros de Educación Infantil y los de Educación Primaria.

1. Se reforzará la conexión entre los centros de Educación Infantil y los de Educación Primaria, con objeto de garantizar una adecuada transición del alumnado entre ambas etapas educativas y facilitar la continuidad de su proceso educativo.
2. A tales efectos, al finalizar la etapa de Educación Infantil, los tutores y tutoras elaborarán un informe individualizado sobre las capacidades desarrolladas por cada niño o niña.
3. Reglamentariamente, se establecerán las obligaciones de los centros y de sus órganos de gobierno y de coordinación docente respecto a lo regulado en el presente artículo.

Artículo 45. Contenidos educativos y requisitos de los centros que impartan el primer ciclo.

1. De acuerdo con lo recogido en el artículo 14.7 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, la Administración educativa regulará los requisitos que habrán de reunir los centros que impartan el primer ciclo de la Educación Infantil, relativos, en todo caso, a la relación numérica alumnado-profesorado, a las instalaciones y al número de puestos escolares.
2. Asimismo, corresponde a la Administración educativa la determinación de los contenidos educativos de este ciclo y a la inspección de los centros.

Acercas del artículo 44, *la coordinación de los maestros de Educación Infantil con los de Primaria*, cabe destacar la importancia que posee este hecho para los aprendizajes del alumnado. Se considera un requisito imprescindible para lograr un óptimo proceso de enseñanza y aprendizaje que exista una continuidad en las enseñanzas que se inician en Infantil, ya que la transición entre ambas etapas conlleva un cambio importante en la metodología docente y en el proceso educativo; vemos, por ende, cómo se reconoce la necesidad de una articulación estructurada entre la etapa Infantil y la Primaria. De esta forma, se intenta evitar incoherencias en los planteamientos didácticos de ambas y se pretende que la incorporación de los alumnos a la Educación Primaria sea “gradual y positiva”. Para llevar a cabo una coordinación adecuada entre las diversas etapas, es crucial que exista coordinación por parte del profesorado, de esta forma se asegurará que la información sea precisa y detallada. Galán y García Espinosa (2008: 4) aseveran sobre esta cuestión que el inicio de la Educación Primaria supone un reto para el alumnado, la adaptación le llevará un tiempo, y por ello “el paso de una etapa a otra debe ser continuo, gradual y coherente evitando cambios bruscos y saltos en el vacío”.

5. Cambio curricular: la presencia de las competencias básicas

Llegados a este punto aclararemos el concepto de competencia para, posteriormente, analizar la evolución que ha sufrido la enseñanza de la lengua en Educación Infantil desde la LOGSE, y finalmente centrarnos, de un modo específico, en el de competencia en comunicación lingüística, según se recoge en el marco normativo vigente.

La incorporación de las competencias básicas al currículo supuso una novedad en nuestro sistema educativo, pues estas, tal y como explican Pérez Esteve y Zayas (2007), surgen de un nuevo enfoque de la educación que requiere un currículo basado en nuevas necesidades formativas, y demandan un replanteamiento profundo de los currículos y de los métodos de enseñanza y aprendizaje con un fin prioritario.

Para acercarnos a una definición más clara del concepto de *competencia* podemos partir de tres cualidades que permiten que esta sea clave y esencial según el estudio de Eurydice (2002):

- Debe ser necesaria y beneficiosa para cualquier persona y para el conjunto de la sociedad.

- Debe permitir que una persona se integre adecuadamente en varias redes sociales, manteniendo, al mismo tiempo, su independencia y la capacidad de actuar de forma eficaz en situaciones nuevas e imprevisibles.
- Debe permitir a las personas estar al día, actualizar sus conocimientos y destrezas a lo largo de la vida.

Según el proyecto DeSeCo (*Definition and Selection of Competences*) de la OCDE (2006: 3):

Una competencia es más que conocimiento y destrezas. Implica la habilidad de satisfacer demandas complejas movilizándolo y recurriendo a recursos psicosociales (incluidas destrezas y actitudes) en un contexto particular. Por ejemplo, la habilidad para comunicarse de manera eficaz es una competencia que puede requerir del individuo el conocimiento de la lengua, destrezas tecnológicas prácticas y ciertas actitudes hacia aquellos con los cuales él o ella se está comunicando.

Las competencias, en conclusión, se adquieren. Bernal y Texidó (2012) ratifican al respecto que pueden entenderse como el resultado de un proceso evolutivo que persigue la obtención y la incorporación de procedimientos, así como de recursos individuales que se adaptan a las demandas del entorno personal y profesional. Es decir, la adquisición de las competencias por parte del alumnado debe garantizar su integración en la sociedad, así como su desarrollo autónomo en la misma poniendo de manifiesto el conjunto de saberes adquiridos, de lo cual podemos deducir que las competencias básicas no se desarrollarán únicamente en el contexto formal educativo. Referenciando a Valle (2006), quien sostiene que existe un conocimiento con “valor de uso” común para todo individuo como miembro de una sociedad, cuyos contenidos son los que harán al sujeto capaz de desenvolverse de manera hábil, crítica y activa en aquellas circunstancias que le depare la vida cotidiana, la habilidad para usar este conocimiento es lo que podemos denominar “adquisición de las competencias básicas del currículo”.

Las competencias básicas quedan establecidas en los Reales Decretos de enseñanzas mínimas. En cada materia o área se desarrollarán los contenidos que posibiliten la consecución de la competencia. Se establecen en el sistema educativo español como

metas, y actualmente la LOMCE¹² las presenta como, “competencias clave” que estructuran el currículo desde la Educación Primaria hasta el Bachillerato, mientras que las que conforman el currículo de la Educación Infantil, tal y como hemos apuntado previamente, siguen el mismo modelo fijado en la LOE.

A continuación detallamos de forma esquemática las competencias clave del sistema educativo actual y las diferencias existentes entre la LOMCE y la LOE en este aspecto.

Competencias LOE	Competencias LOMCE
a) Competencia en comunicación lingüística.	a) Competencia en comunicación lingüística.
b) Competencia matemática.	b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT).
c) Competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico.	c) Competencia para aprender a aprender (CPAA).
d) Tratamiento de la información y competencia digital.	d) Conciencia y expresiones culturales (CEC).
e) Competencia social y ciudadana.	e) Competencia digital.
f) Competencia cultural y artística.	f) Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE).
g) Competencia para aprender a aprender.	g) Competencias sociales y cívicas (CSC).
h) Autonomía e iniciativa personal	

Tabla n.º 4: Cuadro comparativo entre las competencias contempladas en la LOE y la LOMCE. Fuente: elaboración propia.

El anexo del Real Decreto 1630/2006 que regula la Educación Infantil detalla, explícitamente, las tres grandes áreas en que se estructura esta etapa. Una de estas áreas, la de *Lenguajes: comunicación y representación*, se erige como clave para el desarrollo integral del niño, y en ella tiene una destacada presencia la lengua oral. Queremos llamar la atención sobre el hecho de que se le atribuye un cariz instrumental y transversal en el que se insiste a menudo en los textos legales, pues es al tiempo herramienta y contenido en la mayor parte de los aprendizajes del niño, independientemente de la materia que se esté trabajando en cada momento. Sin embargo, tal y como nos recuerda Muñoz Cruces

¹² Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y evaluación de Primaria, ESO y Bachillerato.

(2010), ni la LOE ni la LEA recogen en su texto la implantación de la estructura del currículo por competencias básicas en la etapa de Infantil, si bien es cierto que sí se realiza una mención a la competencia comunicativa del alumnado. Vieites (2009) sostiene, además, que la normativa aplicable a esta etapa educativa no delimita la forma de proceder en cuanto a las competencias en la misma, pero su “inclusión”, en palabras de la autora, “se lleva a cabo de forma implícita en los enunciados que componen los bloques y las áreas de conocimiento” (Muñoz Cruces, 2010: 3). Aunque no se detallen explícitamente las competencias en el currículo de la Educación Infantil, no debemos olvidar que es precisamente en esta etapa donde se asientan los conocimientos iniciales y básicos para adquirir el resto de contenidos a lo largo de las posteriores etapas educativas:

[...] aquí siempre se ha trabajado para que el niño vaya desarrollando su psicomotricidad y su creatividad así como un conjunto de habilidades y destrezas que le serán imprescindibles en el futuro para tareas más elaboradas.

Con la educación por competencias se pretende que el niño sea el protagonista de los procesos de aprendizaje, se pretende partir de sus ideas básicas, intereses y capacidades y contextualizarlo en su entorno inmediato. (Muñoz Cruces, 2010: 3).

Así pues se puede enfocar cada una de las competencias básicas, o claves, siguiendo la normativa vigente, desde el prisma de la Educación Infantil, como propone Muñoz Sandoval (2009), es decir, relacionándolas con las áreas del currículo y con los objetivos generales. Tanto en las áreas del currículo como en los objetivos, podemos comprobar, la competencia comunicativa adquiere un papel relevante.

La adquisición de las competencias es beneficiosa en la medida en que posibilita que la persona establezca nuevas metas teniendo en cuenta sus posibilidades, por tanto, conlleva una mejor práctica académica y/o profesional. Bernal y Teixidó (2012) recopilan una serie de notas definitorias que aclaran mejor el concepto de competencias:

- Las competencias se adquieren. Son el resultado de un proceso que persigue la obtención e integración de recursos personales para estructurarlos de acuerdo con las posibilidades y las demandas de los diferentes entornos que rodean al sujeto.
- Las competencias son objetivas y subjetivas. Se presentan a través de actuaciones observables, pero poseen cierto cariz subjetivo, pues dependen de la percepción humana.

- Las competencias como concepto abstracto. En este sentido las competencias se erigen, en parte, como un concepto abstracto, pues se llega a ellas a través de la observación del comportamiento en situaciones relevantes. Perrenoud (2004) apunta acerca de esta característica que las competencias pueden entenderse como “esquemas de pensamiento” que solo pueden ser inferidos a través de prácticas y propósitos de las personas.

Bernal y Teixidó (2012) realizan una adaptación de la pirámide de Miller (1990) para clarificar visualmente qué significa aprender competencias. Recogemos, a continuación, el gráfico, pues creemos que es una opción muy acertada para analizar este concepto de una forma más sencilla:



Gráfico n.º 6: Pirámide de Miller. Fuente: Bernal y Teixidó (2012).

El enfoque estructurado por competencias introduce, entre otros cambios, nuevos conceptos que persiguen esclarecer qué habilidades, conocimientos o contenidos ha de adquirir el alumnado. Nos referimos a las nociones de *saber*, *saber hacer* y *saber ser*. Estos tres saberes aluden a diferentes aspectos que estructuran el proceso de aprendizaje educativo del discente:

- *Saber*: hace referencia a la parte cognitiva, es decir, el conjunto de conocimientos que adquiere el discente a lo largo de su aprendizaje educativo.
- *Saber hacer*: puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en el entorno educativo y personal en el que se desarrolla la persona.

- *Saber ser*: este saber versa sobre las emociones, es decir, el crecimiento y desarrollo humano.

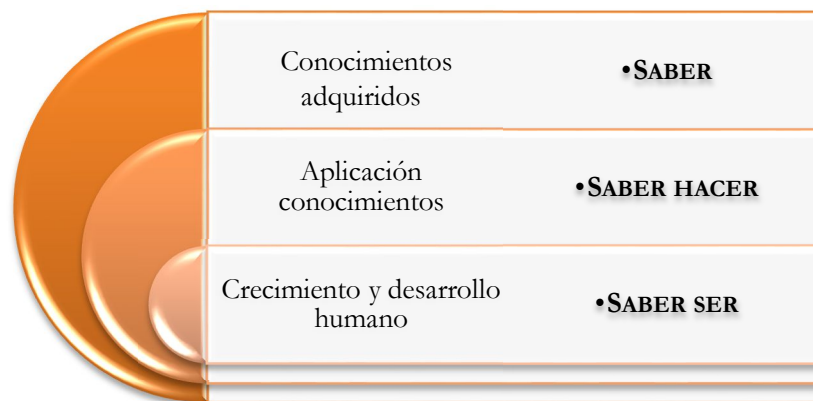


Gráfico n.º 7: Nociones de saber, saber hacer y saber ser en el currículo educativo. Fuente: elaboración propia.

Para aclarar aún más estos tres saberes, proponemos la siguiente tabla que recoge las relaciones existentes entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, en este caso de la competencia en comunicación lingüística en Primaria (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero):

Competencia en comunicación lingüística		
SABER	SABER HACER	SABER SER
<ul style="list-style-type: none"> • La diversidad de lenguaje y de la comunicación en función del contexto. • Las funciones del lenguaje. • Principales características de los distintos estilos y registros de la lengua. • El vocabulario. • La gramática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresarse de forma oral en múltiples situaciones comunicativas. • Comprender distintos tipos de textos: buscar, recopilar y procesar información. • Expresarse de forma escrita en múltiples modalidades, formatos y soportes. • Escuchar con atención e interés, controlando y adaptando su respuesta a los requisitos de la situación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estar dispuesto a diálogo crítico y constructivo. • Reconocer el diálogo como herramienta primordial para la convivencia. • Tener interés por la interacción con los demás. • Ser consciente de la repercusión de la lengua en otras personas.

Tabla n.º 5: Elementos o descriptores de los tres tipos de saberes que componen la competencia en comunicación lingüística en Educación Primaria. Fuente: adaptado del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Reiteramos nuevamente que adquirir una competencia no es únicamente aprender una serie de conocimientos o habilidades, significa, también, poner en práctica estos conocimientos, procedimientos y actitudes que permitan a la persona desenvolverse con total autonomía en la sociedad para lo cual tendrá que saber contextualizar y hacer uso de determinados saberes para aplicarlos de forma adecuada.

6. Análisis y evolución del área del lenguaje desde la LOGSE hasta la actualidad

En este apartado, nos centraremos en la descripción de la evolución de la educación lingüística en la Educación Infantil desde la LOGSE hasta la actualidad, introduciendo también aspectos relativos a la educación literaria. De esta forma, y una vez aclarado el concepto de competencia, desarrollaremos el de competencia en comunicación lingüística, destacando, nuevamente, el hecho de que la introducción de esta en el currículo le ha atribuido una mayor presencia al desarrollo de la lengua oral en el sistema educativo, y más específicamente en la etapa de la Educación Infantil.

6.1. La educación lingüística en la Educación Infantil dentro del marco de la LOGSE

Como podemos observar en el punto 3.1.2., donde se especifican los contenidos curriculares, la etapa de la Educación Infantil no contaba en la LOGSE con un área o ámbito independiente para la enseñanza de la Lengua y la Literatura. En este marco legislativo, la lengua oral está presente en la mayor parte de los objetivos de la etapa, integrándose de forma más explícita en el área o ámbito de contenido III: *Comunicación y representación*, concretamente en el bloque destinado al lenguaje verbal. El fin principal de este ámbito y, por tanto, del bloque de conocimiento, es el de mejorar las relaciones entre el individuo y su medio. Durante la Educación Infantil se deberá prestar especial atención al lenguaje verbal como elemento básico de comunicación, aunque será con la posterior introducción del modelo curricular basado en competencias cuando se le otorgue un mayor protagonismo a la lengua oral en esta etapa. En este aspecto Garrán (2000: 141) insiste en la siguiente cita:

[A partir de la publicación de la LOGSE] Se promueve una consideración de la lengua oral¹³ como instrumento por excelencia de comunicación y de representación que constituye el eje de la vida social y que nos permite regular nuestras relaciones con el entorno, así como la posibilidad de crear y recrear nuestra propia representación del mundo a través de la construcción de nuevos conocimientos...

El desarrollo del lenguaje en estos años actúa como una de las principales vías de aprendizaje, de expresión y comunicación, de autorregulación personal, de relación e interacción con los otros. Asimismo, el lenguaje aparece concebido en el currículo como una herramienta indispensable para desenvolverse en los distintos ámbitos vitales, ya que implica al niño en sus dimensiones psicomotriz, expresivo-cognitiva y afectivo-relacional, tal y como detallan Monfort y Juárez (2011):

- El lenguaje es nuestro principal medio de comunicación.
- El lenguaje es el instrumento estructurador del pensamiento y de la acción.
- El lenguaje actúa como factor estructurante y regulador de la personalidad y del comportamiento social.
- El lenguaje oral constituye el principal (y a veces único) medio de información y cultura; es un factor importante de identificación con un grupo social.

Aunque uno de los bloques del área III: *Comunicación y Representación*, sea el de la aproximación al código de la lectura y la escritura, es algo evidente que la iniciación a ambos códigos ha de quedar supeditada a otros fines primordiales, tales como la motivación para adquirir nuevos códigos, la comprensión y valoración de su utilidad funcional (Núñez, 2011) o que la adquisición de la lengua oral por parte del alumnado haya sido satisfactoria. Creemos que es fundamental insistir en que la adquisición del lenguaje escrito no corresponde a un fin de la Educación Infantil, es cierto que una aproximación a este sistema nunca está demás, pero es fundamental que el desarrollo de la lengua oral en el niño sea uno de los principales objetivos y, si en las aulas se considera una difícil tarea, lo será aún más si introducimos el aprendizaje de la lectoescritura¹⁴.

¹³ En el artículo referido, la autora pone de manifiesto que con la publicación de la LOGSE (BOE de 4 de octubre) se produce un cambio importante con respecto a la consideración de la lengua oral, ya que no es solo objeto de conocimiento sino que constituye el instrumento básico para la adquisición de conocimientos en cualquiera de las áreas curriculares.

¹⁴ Véase el epígrafe, 5. *Prerrequisitos para el aprendizaje de la lectoescritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua*, del capítulo II.

La presencia de la literatura dependerá, en gran parte, de la actuación del docente. La adquisición y el desarrollo de la lengua oral en Infantil es un largo proceso a través del cual el niño consigue el dominio suficiente de la lengua para poder interactuar con ella. En este contexto, autores como Janer (2010) afirman que la pobreza expresiva de los alumnos se debe, en parte, a la deficiente relación del ser humano con su entorno. Es por ello por lo que el dominio de la lengua oral y el conocimiento de la literatura son herramientas muy eficaces de la educación lingüística y literaria en la escuela desde la etapa inicial. Es básico que se potencien las destrezas lingüísticas orales y la educación estética de los niños a través de la literatura, sobre todo de tradición oral, en esta etapa; nos referimos al uso didáctico de cuentos, trabalenguas, retahílas, adivinanzas y un largo etcétera. El docente habrá de buscar la mejor forma de utilizar estos recursos literarios para, además de otros logros, fomentar una mejor adquisición de la lengua oral en el alumnado, sin olvidar lo que este conoce del lenguaje, por lo que tendrá que planificar el proceso de trabajo teniendo en cuenta dichos conocimientos.

6.2. La lengua oral en el actual currículo educativo: la competencia en comunicación lingüística en Educación Infantil

A la luz de todo lo expuesto hasta ahora, se puede resumir que la introducción de la LOGSE en el sistema educativo supuso una profunda reestructuración de los planes de estudio que otorgó una mayor presencia de la lengua, sobre todo la oral, en la etapa de la Educación Infantil. Las competencias básicas, “clave” según el actual marco legislativo, organizan el currículo de las etapas educativas en España, y aunque en Infantil no aparezcan de forma explícita en el mismo, se recomienda, siguiendo a diversos autores, Muñoz Sandoval (2009) o Muñoz Cruces (2010), que el proceso de enseñanza y aprendizaje en esta etapa se conforme según las competencias que rigen el resto de etapas. Es importante evidenciar que en Educación Infantil no hace falta introducir las competencias clave porque la estructuración del currículo en ámbitos o áreas, así como los principios metodológicos de globalización, descubrimiento, etc., son ya en sí mismos un enfoque competencial. En cualquier caso, a tenor de lo indicado previamente, sí se alude a la competencia comunicativa del alumnado, pero, ¿en qué consiste esta competencia en Educación Infantil? En la literatura encontramos un amplio repertorio de definiciones sobre la competencia en comunicación lingüística; de todas ellas podemos recoger varios puntos en común, los cuales intentaremos resumir en una definición clara y precisa.

Como hemos podido constatar en epígrafes anteriores, la adquisición de las competencias por parte del alumnado es mucho más que el aprendizaje de conceptos o contenidos educativos. Pérez Esteve (2007) asevera que adquirir una competencia implica adquirir una habilidad que utilizamos para reflexionar y utilizar el conocimiento y la comprensión y manejo de destrezas claves para conseguir los objetivos personales, de forma que se participe activamente en la sociedad, es decir, no se reduce únicamente al dominio de contenidos curriculares conceptuales.

La competencia en comunicación lingüística¹⁵ se ocupa del uso del lenguaje, ya sea de lenguas propias como de las extranjeras, pero como herramienta principal de comunicación oral y escrita, de aprendizaje, de elaboración del propio pensamiento y, además, como mecanismo de regulación personal de la propia conducta y de la ajena. No debemos olvidar que la lengua oral es mucho más que un medio de comunicación de sentimientos, ideas u opiniones, a través del lenguaje verbal podemos seleccionar y procesar la información y convertirla en conocimiento. Por todo ello esta competencia adquiere un cariz crucial, pues se establece como la base de cualquier aprendizaje.

En suma, la competencia en comunicación lingüística es la habilidad para usar la lengua, es decir, el conjunto de saberes y destrezas que adquirimos para poner en práctica los conocimientos, sentimientos, pensamientos, hechos u opiniones haciendo uso de las diferentes modalidades del discurso, la oral y la escrita, para así establecer una interacción con nuestro entorno garantizando nuestro desarrollo en la sociedad. De esta definición destacamos su carácter interdisciplinar, ya que, como se ha señalado con anterioridad, la mayor parte de los aprendizajes que se desarrollan en el aula –por no decir la totalidad– se hacen con la mediación del lenguaje. En este sentido es importante que evidenciamos, como hace Garrán (2000: 144):

El actual sistema educativo incide en la necesidad de tomar conciencia sobre el desarrollo de la competencia comunicativa oral, por cuanto requiere unos planteamientos didácticos acordes con los currículos de Lengua y Literatura en vigor y su adaptación a las realidades concretas de enseñanza/aprendizaje. Lo que implica un cambio en las concepciones y en las actuaciones.

Esta insistencia del sistema educativo en el desarrollo de la competencia comunicativa oral requiere de una correcta preparación de los futuros profesionales de la enseñanza que asegure que los docentes desempeñarán su labor proporcionando a los alumnos los recursos y los conocimientos necesarios para desenvolverse con total

¹⁵ Competencia en comunicación lingüística o competencia comunicativa.

autonomía en la sociedad, lo que supone una tarea primordial en la escuela. Es fundamental, nos recuerda Pérez Esteve (2007: 19), que el currículo facilite a los alumnos que “aprendan desde edades tempranas a verbalizar los conceptos, a explicitar una idea, a redactar un escrito o a exponer un argumento”. De igual forma es esencial que el docente proponga actividades que trabajen el lenguaje en la vida cotidiana.

Vemos, tras lo descrito, que la competencia comunicativa se relaciona de forma biunívoca con el área curricular, *Lenguajes: comunicación y representación*. El lenguaje y, claro está, la lengua oral en esta etapa es el principal instrumento de comunicación con el medio que poseen los infantes. Muñoz Cruces (2010: 4) insiste en que el desarrollo del lenguaje en Infantil “permite que el niño interiorice sus conocimientos, exprese sentimientos y regule su propio comportamiento. Además, su repercusión en tres de los siete objetivos generales de esta etapa nos da una idea del tratamiento de esta competencia en Infantil”.

Por su parte, Pugliese (2009) asevera que la competencia en comunicación lingüística se logra y desarrolla a partir del deseo de comunicar, y para ello es necesario adquirir estrategias lingüísticas que se aprenden de forma gradual modificándose los conocimientos aprendidos anteriormente. En suma, desarrollar y adquirir esta competencia significa dominar y aprender a utilizar la comunicación oral y la escrita, y con ello cuatro grandes habilidades: hablar, leer, escuchar y escribir, coincidiendo con la idea de Cassany, Luna y Sanz (1994 [2010]). En nuestro caso, en la etapa de la Educación Infantil, serán las destrezas o habilidades orales las que habrán de trabajarse con preferencia.

CAPÍTULO IV

LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA ORAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Introducción

En los capítulos previos hemos desarrollado algunas de las cuestiones esenciales que conciernen al proceso de adquisición y desarrollo de la lengua oral durante los primeros años de vida de una persona.

Para que la adquisición de la lengua en el infante se realice de forma óptima y atendiendo a los registros formales de la misma, entre otros muchos aspectos, es fundamental que el educador cuente con una serie de conocimientos previos y sepa diseñar y llevar a cabo actuaciones educativas que persigan esta meta. Dado que el tema principal de nuestra tesis se enmarca en el ámbito educativo, nos detendremos a continuación en los aspectos que atañen al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en la Educación Infantil, resaltando el rol que posee el docente al respecto. Es por ello por lo que intentaremos destacar, aunque sea de forma concisa, ciertos puntos y elementos claves para llevar a cabo una correcta enseñanza de la lengua oral en esta etapa, es decir, consideraciones previas, actividades que trabajen las habilidades orales de la lengua, instrumentos de evaluación, etcétera.

1. El proceso de enseñanza y aprendizaje

Antes de ahondar en el proceso educativo de la lengua oral, creemos que es imprescindible establecer una definición, al menos general, de lo que se entiende por *proceso de enseñanza y aprendizaje educativo*. Podemos constatar que el término abarca dos conceptos fundamentales: enseñanza y aprendizaje.

Para Cousine (1962: 1) “enseñar es presentar y hacer adquirir a los alumnos conocimientos que ellos no poseen”. Lógicamente el término ha evolucionado desde entonces, sobre todo con la irrupción de las teorías constructivistas. A este respecto cabe destacar que el constructivismo ha realizado aportes sumamente significativos en los procesos de cambio de numerosos sistemas educativos. La mayoría de estos procesos se han relacionado con diversas reformas educativas, como es en el caso de España, entre otros países. El término comenzó a tener más relevancia a finales de los 70 y durante la década de los 80, y solía hacer referencia a las teorías de Piaget en la escuela. De forma muy escueta podemos concretar que el constructivismo sostiene que el individuo –en el matiz cognitivo, social y afectivo del comportamiento– no es un simple producto procedente del ambiente, pero tampoco se deriva únicamente de sus disposiciones internas. Se erige como una construcción inherente que se elabora, poco a poco, como un producto resultante de la interacción entre esos elementos. El conocimiento es, por tanto, una construcción del ser humano, no es una copia de la realidad, es decir, se obtiene de la interacción entre las capacidades innatas y las posibilidades que concede el medio. Para realizar esta construcción, la persona puede disponer de los esquemas previos, esto es, de los conocimientos que ya posee, aquello que elaboró a través de su relación con el ambiente que le rodea.

Retomando la cuestión que nos ocupa, no podemos preterir las nociones y los planteamientos de uno de los educadores más reconocidos a nivel mundial, nos referimos a Paulo Freire. Para Freire (1997: 16-24) enseñar es *formar*, y esto “es mucho más que adiestrar al educando en el desempeño de destrezas. [...] Enseñar no es *transferir conocimiento*, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción”. Además, sostiene Freire (1997: 27), enseñar es un verbo que demanda un objeto directo, *qué enseñar*, y uno indirecto, *a quién enseñar*; “enseñar no existe sin aprender y viceversa”. Es por ello por lo que es más preciso referirse al acto educativo como proceso de enseñanza y aprendizaje. En dicho proceso intervienen dos protagonistas principales, el docente, el que enseña, y el discente, el que aprende, por tanto, las interacciones

existentes entre ambos son cruciales para asegurar un correcto y óptimo desarrollo educativo.

Tal y como indicamos anteriormente, las ideas constructivistas cambiaron, casi de forma radical, las concepciones acerca de la labor educativa y, sin duda, las relaciones entre alumnado y profesorado. En esta misma línea, Coll y Solé (1999: 321) apuntan:

Frente a la concepción tradicional de que el aprendizaje del alumno depende casi exclusivamente del comportamiento del profesor y de la metodología de enseñanza utilizada –concepción que nutre el paradigma de investigación proceso-producto y buena parte de los estudios sobre la eficacia docente–, se pone de relieve la importancia de los que aporta el propio alumno al proceso de aprendizaje (Wittrock, 1986) conocimientos, capacidades y destrezas previas; percepción de la escuela y el profesor; motivaciones, intereses, creencias y atribuciones; etc. La actividad constructiva del alumno aparece de este modo como un elemento mediador de primera importancia entre, por una parte, la influencia educativa que ejerce el profesor y, por otra, los resultados de aprendizaje.

Los contenidos del aprendizaje escolar no se reducen únicamente a conceptos teóricos, son, sobre todo, los resultados de la “actividad y del conocimiento humano marcados social y culturalmente, de tal manera que la actividad constructiva que los alumnos despliegan ante ellos está fuertemente condicionada por dichas marcas” (Coll y Solé, 1999: 322). Por todo ello queremos insistir en la importancia que posee el rol del docente, pues tendrá que fomentar un clima de trabajo participativo, además, será el mediador entre los contenidos y determinará, a través de sus actuaciones, el tipo de aprendizaje que se establecerá en el aula, es decir, de él dependerá que la actividad del alumnado sea más o menos constructivista. Los docentes deben ser, igualmente, modelos de variedad y corrección expresivas y han de fomentar en sus aulas interacciones ricas y abundantes creando un clima motivador y de participación que otorgue protagonismo a los alumnos y tenga en cuenta sus aportaciones.

Llegados a este punto podemos concretar que el aprendizaje surge del intercambio de las actuaciones existentes entre el docente y el discente en un contexto determinado y a través de unos medios y estrategias específicas. Contreras (1990: 23) apunta en esta misma línea que el proceso de enseñanza y aprendizaje se erige como:

[...] un fenómeno que se vive y se crea desde dentro, esto es, procesos de interacción e intercambio regidos por determinadas intenciones [...], en principio destinadas a hacer posible el aprendizaje; y a la vez, es un proceso determinado desde fuera, en cuanto que forma parte de la estructura de instituciones sociales entre las cuales desempeña funciones que se explican no

desde las intenciones y actuaciones individuales, sino desde el papel que juega en la estructura social, sus necesidades e intereses. [...] un sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje.

Marqués (2001) define el acto didáctico como la intervención del docente para facilitar el aprendizaje del alumnado. Indica, asimismo, que es una acción puramente comunicativa. El autor evidencia que para lograr la consecución de determinados objetivos durante el proceso de aprendizaje, son necesarias una serie de condiciones que recogemos a continuación:

- Actividad interior del alumnado, es decir, que pueda y lleve a cabo actividades de índole cognitiva haciendo uso de los recursos educativos de los que pueda disponer.
- Diversidad de las funciones del docente. El profesor debe poner en práctica la realización de múltiples tareas, tales como búsqueda de nuevas metodologías, herramientas y recursos, coordinación con el equipo docente, evaluación del alumnado, y un largo etcétera.

Todas estas intervenciones facilitarán el proceso de enseñanza y aprendizaje educativo.

A la luz de tales definiciones y teniendo en cuenta que un *proceso* puede entenderse como el conjunto de fases sucesivas que estructuran cualquier fenómeno natural o artificial, podemos concluir que todo proceso educativo conlleva la aplicación y el desarrollo de diferentes estadios que, en teoría, poseen como principal fin lograr los objetivos de una forma óptima y eficaz.

1.1. La Didáctica y la Teoría del Currículum

La historia de la educación y de la escuela ha sufrido cuantiosas modificaciones con el paso del tiempo. De la misma forma que sucede con otros ámbitos culturales, las raíces de los sistemas educativos de occidente las encontramos en la clásica cultura grecolatina. Con el transcurso de los años y la incorporación de nuevas perspectivas y teorías, las formas de entender la enseñanza han ido transformándose. Camino y Murua (2012: 64) nos recuerdan que el primer modelo de aula era más bien una “habitación del niño o cualquier otro espacio del hogar en el que el preceptor o tutor impartía la educación y la enseñanza al hijo o hijos de la familia a la que servía”. Lógicamente esta

forma de educar no puede definirse como enseñanza escolar, por ello, se le suele denominar tradicionalmente *enseñanza preceptoral*. Eran muy escasos aquellos que podían recibir conocimientos académicos, convirtiéndose de esta forma, en un modelo de enseñanza elitista y a la que solamente podían acceder las familias acomodadas. Con la irrupción de importantes pedagogos, tales como Comenio (Johan Amos Komensky), en los siglos XVII, XVIII y XIX se desarrollaron avances muy significativos en lo que a la concepción de la escuela se refiere y que desembocaron en la conocida “Escuela Tradicional”. Los autores previamente citados, Camino y Murua (2012: 65), nos recuerdan la propuesta que realizó Comenio en el siglo XVII:

Un solo preceptor puede ser suficiente para cualquier número de niños [...] Ello será posible si nunca se instruye a uno solo, ni privadamente fuera de la escuela, ni públicamente en ella, sino a todos al mismo tiempo y de una sola vez. No debe acercarse a ninguno determinadamente ni consentir que ninguno se dirija separadamente a él, sino que sentado en lo alto de su cátedra, donde pueda ser visto y oído por todos, extenderá como el sol sus rayos sobre todos; y poniendo todos en él sus ojos, oídos y entendimientos, recojan cuanto exponga de palabra o les muestre mediante imágenes o signos. Así se obtendrán de una vez muchos resultados.

Foucault (1978 [2009: 135]) realiza un análisis pormenorizado de la Escuela Tradicional y hace referencia, a su vez, a diversos mecanismos de control que se crearon durante los siglos XVII y XVIII en ciertas instituciones tales como, hospitales, cárceles, etc. Asimismo, señalaba que:

La organización de un espacio serial fue una de las grandes mutaciones técnicas de la enseñanza elemental. Permitió sobrepasar el sistema tradicional (un alumno que trabaja unos minutos con el maestro, mientras el grupo confuso de los que esperan permanece ocioso y sin vigilancia). Al asignar lugares individuales, ha hecho posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos. Ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje. Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar.

[...]Pero lo más importante, sin duda, es que este control y esta transformación del comportamiento van acompañados –a la vez condición y consecuencia– de la formación de un saber de los individuos.

[...] con la escuela tradicional el aula se convierte en una máquina de enseñar y disciplinar, en un artilugio de formar individuos dóciles y útiles.

Con la Escuela Tradicional el docente se convertía en el centro del proceso educativo, de esta forma la organización del espacio, por ejemplo, se constituía de modo

que se centrarse toda la atención en el profesor. El tránsito de la Escuela Tradicional a la Escuela Postradicional fue un cambio radical y conllevó una profunda modificación de la concepción educativa, se pasó del “magistrocentrismo” al “paidocentrismo” (Camino y Murua, 2012). De esta forma el docente dejaba de ser el foco de la clase y de la actividad. Asimismo, la organización del espacio se transformaba en un ambiente totalmente opuesto al de la Escuela Tradicional.

A finales del siglo XIX surge un nuevo movimiento educativo que se fue completando paulatinamente a través de las diferentes pruebas y ensayos que se desarrollaron en contra de los principios educativos asentados en la Escuela Tradicional. Entre los principales precursores de la Escuela Nueva podemos citar a pedagogos tan relevantes como Rousseau, Pestalozzi, Fröebel o Herbart, entre otros. Podemos resumir, muy brevemente, que los principios de la Escuela Nueva plantean un modelo didáctico y educativo que rompe con el modelo de la Escuela Tradicional. La Escuela Nueva adopta el paidocentrismo y convierte al alumno en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los partidarios de la Escuela Nueva plantearon un modelo didáctico y educativo que favorecía la creación de una atmósfera de trabajo para el alumnado. Cabe señalar al respecto que el rol del docente no pierde su importancia, todo lo contrario, “pasa a ser un orientador y motivador del aprendizaje, mientras que el niño adquiere el protagonismo del proceso de enseñanza-aprendizaje”. De esta forma se crea una relación más estrecha entre el profesorado y alumnado pues trabajarán juntos una serie de contenidos que se originan de los intereses y las motivaciones del discente e irán avanzando en función del desarrollo psicológico infantil (Camino y Murua, 2012: 67). El movimiento de la Escuela Nueva en la didáctica influye, sobre todo, en la relación maestro-alumno, uno aspectos más innovadores de esta corriente tal y como hemos comentado.

Nuestra pretensión no es hacer un recorrido exhaustivo por la historia de la educación, sino realizar un breve acercamiento a los principales cambios que han ido gestando el concepto actual de educación y de proceso de enseñanza y aprendizaje. Podemos constatar, pues, que ambos términos han sufrido profundas transformaciones que han dado lugar a diferentes formas de entender la enseñanza.

Desde una perspectiva moderna es posible afirmar, *grosso modo*, que la noción de Didáctica ha ido adquiriendo un papel relevante en el plano educativo, a pesar de que, siguiendo a Fernández Huerta (1974 [1987: 74]), durante varios años los pedagogos españoles rechazaban la enseñanza como objeto de la Didáctica porque “el ciclo didáctico exige no sólo la presencia del alumno, sino el aprendizaje”. Como consecuencia, el aprendizaje se constituyó como un factor fundamental de la Didáctica

en detrimento de la enseñanza. Zabalza (2001: 143) indica, en esta misma línea, que esta última puede entenderse como el núcleo básico de la Didáctica, de hecho apunta que:

[la enseñanza] adquiere sentido cuando se contempla desde el activo didáctico global porque obliga a contemplarla como el proceso interactivo entre profesor-alumno-contexto, actividad instrumental orientada al aprendizaje, una acción intencional, un proceso inicial de comunicación y con un carácter “mediacional”.

Es por ello por lo que una definición del concepto de enseñanza ha de incluir, sin duda, qué se entiende por Didáctica. Fernández Huerta (1987: 321) la conceptualiza como un saber “formalmente especulativo y virtualmente práctico sobre el trabajo docente-discente, congruente con los métodos de aprendizaje”. Para Sáenz (1994: 15) esto se explica en tres puntos:

- La Didáctica se configura siguiendo las reglas comunes de la construcción científica y “formalmente” con su misma finalidad, es decir, la *explicación mediante teorías* plausiblemente ciertas.
- Su objetivo es “tomar decisiones normativas hipotéticamente obligatorias sobre los interactivos trabajos docentes y discentes”.
- Su “fin propio es la instrucción o integración de la cultura”.

En suma, y en palabras del autor, la Didáctica se encarga de la labor del docente y del alumnado, se ordena como una ciencia y se encamina a la acción como una tecnología. En este mismo contexto, queremos destacar la definición que Vásquez Rodríguez (2011: 152) atribuye al concepto que nos ocupa, pues coincidimos en que hace referencia, sobre todo, a un saber práctico:

La concibo como un saber práctico. No como una tarea instrumental, sino como un campo de conocimiento en el que se combinan la experiencia, el sentido de la previsión, la reflexión continua sobre la acción y una profunda tarea de traducción, adecuación y secuenciación de determinados saberes. En este sentido, me sitúo en una perspectiva estratégica de la enseñanza regulada por las demandas del aprendizaje.

Tal y como nos recuerda Sáenz (1994), en la década de los 80 se produce en España la desaparición, aunque de forma progresiva, del concepto de Didáctica para denominar la disciplina pedagógica que se afianzó primero si atendemos al momento histórico. Es importante señalar que el término seguirá utilizándose sobre todo como adjetivo, por ejemplo cuando nos referimos al acto “didáctico”, proceso “didáctico”, etc., pero como

sustantivo será relegado por otros términos, tales como “Teoría y práctica de la enseñanza” o “Teoría y desarrollo del currículum¹”.

El cambio del término “Didáctica” por el de “Teoría del Currículum”, nos recuerda Sáenz (1994: 33), puede explicarse como un éxodo hacia adelante tras el “fracaso” de la Didáctica para resolver eficazmente los problemas que afectan al proceso de enseñanza y aprendizaje educativo:

[...] El problema es que el cambio terminológico pudiere no conllevar la descripción o conceptualización de un nuevo campo de trabajo científico, sino que afecte únicamente a la reorientación de la actitud y el juicio, con lo que todo quedaría limitado a la redefinición de la misma Didáctica.

La definición del término *currículo* se ha visto a menudo como una tarea compleja debido a las numerosas definiciones que se le atribuyen. Es importante evidenciar que el apogeo de lo curricular en nuestro entorno sociocultural se ha desarrollado, más aún, en las últimas décadas, desde la de los 80 del siglo XX, como comentamos al principio del capítulo. Sin embargo, en otros países el término ha sido abarcado ampliamente y desde bastantes años atrás por lo que la bibliografía en este sentido es más extensa (Tejada, 2011). Podemos resumir, siguiendo a Tejada (2011), algunas de las definiciones asociadas al concepto:

- a) Conjunto de contenidos organizados culturalmente.
- b) Plan de instrucción.
- c) Experiencias del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- d) Práctica.

Fruto de la caracterización hecha por Tejada (2005, 2011), se puede ratificar que el término hace referencia al conjunto de contenidos culturales que se estructuran en un programa de aprendizaje; plan de instrucción, como lo denomina el autor que incorpora las diferentes prácticas del proceso de enseñanza y aprendizaje educativo que han de desarrollarse por todos los agentes implicados en dicho proceso, y que persiguen el

¹ En la actualidad el concepto es utilizado para referirnos al conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumnado desarrolle plenamente sus posibilidades, es “currículo”, pues el término “currículum” se utiliza hoy en día para denominar la relación de títulos, cargos, honores, datos biográficos, etc., que califican a una persona (DRAE, 2016). En el presente capítulo utilizaremos, por tanto, el término *currículo*, aunque en referencias bibliográficas de años anteriores o en el acercamiento al concepto de “Teoría del currículum”, se emplee, *currículum*.

desarrollo personal, social y académico del alumnado. En este sentido queremos destacar las palabras de Bolívar (1998: 93) al respecto:

Si bien es preciso justificar y legitimar los contenidos a enseñar con teorías curriculares, los procesos de transformación didáctica ocurren ineludiblemente en la enseñanza, por lo que el aula es el espacio de intersección de currículum y didáctica. La enseñanza es, entonces, entendida como un proceso curricular donde contenidos y actividades se funden más que como un intercambio personal (comportamientos docentes y discentes), mediado por un conjunto de factores personales, curriculares y contextuales.

Para Pinar (2003: 22) la Teoría del Currículum consiste en el “estudio interdisciplinario de la experiencia educativa”. Su objeto de observación se fundamenta en dos pilares básicos: a) indagación sobre los supuestos que sustentan el desarrollo tanto de planes de estudios generales como de planificaciones específicas, y b) análisis histórico de los citados y que están relacionados con las políticas culturales nacionales o internacionales (Ainciburu, 2008).

El concepto de currículo es bastante amplio, depende, principalmente, de si se contempla desde la perspectiva del docente o de un investigador de una didáctica específica. En el primer caso se haría referencia al conjunto de actuaciones que determina el centro escolar con el fin de planificar la enseñanza, mientras que en el segundo engloba “los estudios sobre los diferentes modelos de currículos, sus fundamentaciones teóricas y sus aplicaciones posibles en diferentes entornos de aprendizaje” (Baralo, 2008: 2).

En la actualidad el currículo posee un carácter abierto que se centra, básicamente, en el alumnado, y que está sujeto a modificaciones por parte de los docentes, pues ellos son quienes han de seleccionar una serie de actuaciones para ponerlas en práctica y así actualizar y mejorar el proceso educativo.

1.2. Las didácticas específicas: visión general

El origen de las didácticas específicas puede situarse en la década de los 80 del pasado siglo. Steiman, Misirlis y Montero (2004: 1) sostienen al respecto que a partir de esta década surge un movimiento de didácticas que persigue la construcción de un conocimiento que facilite la interpretación de las prácticas de enseñanza. De igual forma, las didácticas específicas comienzan a desarrollar su propio campo de conocimiento, de estudio, y a partir de entonces se inicia un debate que sigue vigente en la actualidad:

- ¿puede constituirse una didáctica por contenidos (didáctica específica) sin considerar un campo de estudio general (didáctica general) en el universo del conocimiento didáctico?
- ¿es la didáctica específica una disciplina devenida de la didáctica general?
- ¿es la didáctica específica una disciplina devenida del objeto de estudio propio de un contenido científico?, ¿es, por ejemplo, la didáctica de la biología una disciplina devenida de la biología misma?
- ¿es por el contrario la didáctica específica una disciplina del campo de las ciencias sociales?, ¿es, por ejemplo, la didáctica de la matemática una disciplina del campo de las ciencias sociales en general?

Para González Gallego (2010) una didáctica específica depende de dos campos de conocimiento de los que, además, selecciona elementos para su estructura y formación: las Ciencias de la Educación y, en palabras del autor, un “área del saber (fundamentalmente, del saber escolar), que denominamos [...] la ciencia referente”. En el caso de la Didáctica de la Lengua, la cual abordaremos de forma más específica en el siguiente epígrafe, Romero (1999: 85) apunta que las ciencias matrices de la misma son la Didáctica General y la Lingüística (tanto teórica como aplicada), aunque especifica al respecto:

[...] sin embargo, y a pesar de la denominación de esta nueva disciplina científica como “Didáctica de la Lengua y la Literatura”, no cabe entender que sus sustantividad deba recaer ni sobre lo didáctico ni sobre lo lingüístico o literario, sino que, por construir un espacio propio de reflexión científica y de actuación docente, no han de entenderse sus componentes nominales ni como subordinantes ni como subordinados, sino como un sintagma unitario y con sustantividad propia, toda vez que, independientemente, ni la Didáctica General da respuesta específica de la lengua y la literatura, ni la Lingüística o la Teoría de la Literatura son capaces de responder a los principios teóricos sobre los que debe basarse la enseñanza.

Cuando las Ciencias de la Educación versan sobre una ciencia referente originan un conocimiento científico nuevo. Las didácticas específicas construyen, en parte, sus contenidos basándose en algunos de los fundamentos que estructuran el conocimiento didáctico, es decir, la didáctica general. Bolívar (2005: 10) ratifica que las didácticas específicas pertenecen a la didáctica especial, siendo esta la que se diferencia atendiendo a los tipos de escuela, la edad o características individuales del alumnado o los campos específicos de contenido, “materias disciplinares”, en palabras del autor. Sin embargo, tal y como se constata en la cita previa de Romero (1999), la Didáctica General no da una respuesta eficaz a la enseñanza específica, en nuestro caso, de la lengua.

Las últimas aportaciones acerca de la cuestión que nos ocupa apuntan que las didácticas específicas no se conciben, hoy en día, como una simple ejecución de los principios que organizan la didáctica general, sino que se erigen como “métodos específicos de la materia y las condiciones específicas de formación de esa material” (Bolívar, 2005: 11).

En suma, cada didáctica específica, que se ocupa, por tanto, de una materia concreta, dispone de formas específicas que estructuran su proceso de enseñanza y aprendizaje educativo.

1.3. La especificidad de la Didáctica de la Lengua

Tal y como hemos comentado en el epígrafe anterior, el debate acerca de las didácticas específicas mantiene su vigencia en la actualidad. Puesto que cada una de ellas posee un objeto de enseñanza y una aplicación práctica diferentes, nos ocuparemos brevemente a detallar cuáles son los que estructuran el caso de la Didáctica de la Lengua. Delimitar su propio espacio, de forma que no se defina simplemente como una combinación de diferentes disciplinas y metodologías propias de investigación, y que su puesta en práctica no consista únicamente en la aplicación de una o varias de estas disciplinas, ha sido y continúa siendo el principal obstáculo.

El auge de investigaciones que se han ido produciendo a lo largo de estos años ha proporcionado diversos puntos de vista, así como renovaciones pedagógicas y estudios lingüísticos que han incidido de diversas formas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua en el actual sistema educativo.

A principios de los noventa del siglo pasado, Camps (1993: 210) afirmaba que:

[...] la Didáctica de la lengua, se puede decir que representa un campo del conocimiento y la investigación que tiene como objeto lo que ha venido en llamarse en términos kuhnios núcleo duro de la Didáctica (Chevallard, 1991) o sistema didáctico (Bronckart, 1990), término este último que pone el acento en la interrelación entre los elementos que lo componen, los cuales a su vez constituyen subsistemas de una gran complejidad.

De este modo las ciencias que incurren en el estudio de los subsistemas implicados, así como de sus interrelaciones, han evolucionado paulatinamente hasta hacerse cada vez más complejas. En ese mismo año, y desde 1990 en adelante, comenzaron a trazarse formas de confluencia entre algunas de las ciencias partícipes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua y que han servido de base para otros debates e

investigaciones. Camps (1993: 214) detallaba al respecto los marcos conceptuales abarcados en estos estudios y debates:

- (1) El estudio de los usos y no sólo del sistema de la lengua y, por tanto, la consideración de las distintas funciones que tiene y de su incidencia en el desarrollo mental y social del individuo. [...]
- (2) La importancia del análisis del discurso en los estudios lingüísticos y también en los psicológicos y que puede ser instrumento básico en la investigación didáctica. [...]
- (3) Derivado en gran parte de las líneas anteriores, el contexto es en el momento actual objeto de investigación desde distintos campos científicos.

Con el paso del tiempo y las numerosas investigaciones y estudios que se han ocupado y se ocupan del tema que nos concierne, hoy en día podemos evidenciar de todos ellos que:

[La Didáctica de la Lengua] es una ciencia con sustantividad propia y no un campo meramente interdisciplinar (entendido éste como espacio común a varias ciencias pero no constituye una ciencia por sí mismo) son ante un ámbito de estudio donde ese espacio común se transforma y genera su propio objeto, que no es ni el de la Didáctica General, ni el de la Psicología del Aprendizaje, ni el de la Lingüística o la Teoría de la Literatura (Núñez, 2009: 92).

La Didáctica de la Lengua se concibe como un ámbito transdisciplinar, y desde este enfoque podemos encontrar dos partes claramente diferenciadas que detallan el porqué. Por un lado porque surge de la intersección de otras ciencias, y por otro, porque se origina de la confluencia de una teoría científica con una teoría práctica y es, asimismo, un ámbito complementario y específico respecto a la disciplinas matrices (Núñez, 2009). Se constituye, en definitiva, como un campo de conocimiento con un objetivo complejo: enseñar y aprender lenguas con la finalidad de “mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se desarrolla” (Camps, Guasch y Ruiz Bikandi, 2010: 71). En todas estas definiciones hay varios puntos clave que forjan la especificidad de la Didáctica de la Lengua. Por una parte se entiende que esta se erige como un campo de conocimiento, es por ello por lo que no se constituye como una simple práctica sino que engloba diferentes saberes –teóricos, prácticos y teórico-prácticos– imprescindibles para ejecutar esta práctica y reflexionar sobre ella. Por otra, el objeto de este conocimiento comprende el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas. En este proceso educativo intervienen tres elementos fundamentales: el estudiante, el docente y el contenido de enseñanza, los cuales conforman un sistema de actividad: “el didáctico–podría decirse un sistema de sistemas–

, en el cual están implicados otros sistemas de actividad interrelacionados” (Camps, 2012: 27).

El campo propio de la innovación en el caso de la Didáctica de la Lengua es el aula, de ahí la importancia que posee la investigación-acción para favorecer y mejorar las prácticas educativas y con ello el proceso de aprendizaje del alumnado, aspecto que abordaremos en los siguientes puntos.

1.4. La didáctica de la lengua oral: presencia curricular

La mayoría de los autores que enfocan su interés en la didáctica de la lengua oral están de acuerdo en los motivos existentes para llevar a cabo esta labor educativa. Palou y Bosch (2005: 35) destacan dos propósitos fundamentales que, según palabras textuales, “subyacen bajo la enseñanza de lo oral”:

- Por el papel mediador que juega en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Porque uno de los objetivos generales de cualquier centro educativo ha de ser la formación de futuros ciudadanos.²

Enseñar lengua oral es mucho más que hacer prácticas y actividades. De hecho la mayoría de las tareas que se trabajan en el aula, en nuestro caso de Infantil, no son suficientes para el desarrollo de las habilidades lingüísticas orales en el alumnado. De igual forma, la mayor parte de las estrategias que persiguen favorecer la expresión y comprensión orales del infante son escasas y poco variadas, y se quedan anquilosadas en aquellas que no profundizan lo suficiente en algunos aspectos fundamentales de la lengua oral, tales como la intensidad de la voz, la respiración, las pautas del habla, el tiempo del habla y otros elementos relacionados con la expresión y la comprensión orales (Santamarina y Núñez, 2012).

Retomando el tema que nos ocupa, la dimensión curricular de la lengua oral, cabe reseñar al respecto que esta, siguiendo a Núñez (2011), aparece muy ligada a la dimensión pedagógica de la oralidad. Pero antes de definir ambas dimensiones, creemos que es fundamental detallar, al menos de forma sucinta, a qué nos referimos con “dimensión” de la oralidad. El término, *grosso modo*, podría definirse como el aspecto o la

² Los autores afirman que el centro educativo se concibe como el crisol de las nuevas generaciones, es decir, el ambiente en el que tienen la oportunidad de aprender el “abecé” de la convivencia y las reglas fundamentales que estructuran la sociedad. Y es precisamente en la experiencia del aula donde reina la armonía entre el alumnado, en muchas ocasiones provenientes de culturas diferentes, que hablan lenguas diferentes. La enseñanza del lenguaje oral encuentra, pues, en este ámbito, una importante justificación. (Palou y Bosch, 2005).

faceta de algo, en este caso de la lengua oral. En líneas generales la didáctica de la lengua puede entenderse como el conjunto de actuaciones que se realizan para planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los contenidos lingüísticos. Estas actuaciones son más bien escasas durante la etapa de la Educación Infantil. A pesar de que la introducción de las competencias, tal y como hemos constatado en capítulos previos, ha otorgado una mayor presencia de la lengua, sobre todo de la oral en esta etapa educativa, los docentes no planifican de forma sistemática las actividades, los métodos, en resumen, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral.

En el capítulo III del presente trabajo realizamos un análisis pormenorizado del currículo de la Educación Infantil en España. En la mayor parte de los objetivos el papel que juega el lenguaje, específicamente la lengua oral, es crucial para que el alumnado consiga el resto de aprendizajes, así como un desarrollo personal y académico adecuado y que le permita desenvolverse de forma autónoma en la sociedad. Sin embargo, creemos que la lengua oral debe tener una presencia más destacada en el currículo de Infantil, y por tanto, en la formación inicial universitaria de los futuros docentes. En países europeos como Finlandia³, país con uno de los mejores sistemas educativos de la Unión Europea, el *lenguaje* y la *interacción*, se erigen como uno de los núcleos básicos de esta etapa educativa. Según se menciona en el currículo Básico para la Educación Pre-escolar-Finlandia 2000 (2008), el lenguaje es uno de los pilares primordiales de la enseñanza en esta etapa, se constituye como principal instrumento para expresar opiniones, pensamientos, deseos, etc. Se le atribuye una importancia vital para que el alumnado construya una opinión del entorno que le rodea, además, se especifica que el lenguaje refuerza el entorno emocional, la autoestima y la creatividad durante el desarrollo infantil. La presencia continuada del mismo en el currículo persigue que los alumnos se conviertan en buenos oradores y oyentes en las diferentes situaciones comunicativas que envuelven su vida diaria; asimismo, se otorga un papel vital al aprendizaje y desarrollo de la lengua oral como paso fundamental para poder iniciar el proceso lectoescritor. La finalidad concreta de este contenido, según el currículo finlandés, es el de incrementar y promover el interés del alumnado por manipular y experimentar con la lengua oral y la escrita.

³ Véase al respecto: “Estudio comparativo de la Educación Infantil entre España y Finlandia” (Sánchez Rodríguez, 2013).

2. Un modelo de competencia discursiva para la didáctica de la lengua oral

El discurso permite plasmar tanto el lenguaje escrito como el verbal y se utiliza para hacer referencia a la construcción de un mensaje por parte de un interlocutor, a la forma, estilo o características particulares del habla de un individuo y a la noción de comunicación verbal de diverso tipo. La forma más común de referirse a un discurso es la que hace referencia al acto oral que tiene como finalidad dirigirse a un público particular para transmitir un mensaje. En este sentido, se trata de un sistema coherente de oraciones que hacen alusión a una misma temática. Asimismo, podemos definir la competencia discursiva como la capacidad que adquiere una persona a través de la combinación de formas gramaticales y significados para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua, y así producir un texto oral o escrito que utilizará en diferentes situaciones comunicativas.

El concepto de competencia discursiva, tal y como hemos señalado en capítulos previos, tiene su origen en el marco de los estudios de la etnografía de la comunicación, como desarrollo del concepto de competencia comunicativa propuesto por Hymes (1971). Posteriormente experimentará sucesivas reelaboraciones en el campo de la enseñanza de segundas lenguas. Canale (1983) es uno de los primeros autores en desglosar la competencia comunicativa en otras varias, entre ellas la competencia discursiva.

El MCERL (2002) incluye el modelo más reciente de descripción de la competencia discursiva que la define como una más de las competencias pragmáticas, describiéndola en términos de dominio tanto de géneros discursivos como de secuencias textuales; en su definición de esta competencia destaca la capacidad de dirigir y estructurar el discurso, ordenar las frases en secuencias coherentes y organizar el texto según las convenciones de una comunidad determinada para explicar historias, construir argumentaciones o disponer en párrafos los textos escritos. Al igual que hace con el resto de competencias que describe, el MCERL propone, además, cuatro criterios para la evaluación de la competencia discursiva:

1. Flexibilidad ante las circunstancias en que se desarrolla la comunicación.
2. Manejo de los turnos de palabra (en la interacción oral).
3. Desarrollo temático.
4. Coherencia y cohesión de los textos (orales y escritos) que produce.

Tomando como base el modelo de competencia oral de Núñez (2011), hemos elaborado una adaptación que permitirá el desarrollo de esta competencia lingüística en la etapa de Educación Infantil. Como punto de partida es necesario fijar una serie de

actuaciones o normas que nos permitan estructurar las tareas que pretendemos lograr. En nuestro caso, el modelo de competencia discursiva está pensado para segundo ciclo de Educación Infantil. Las actividades que se realizarán en el aula pretenderán conseguir los objetivos que proponemos a continuación, por lo que han de estructurarse con base en estos creando las situaciones más propicias para conseguirlos.

Se trabajarán de forma que el proceso educativo sea eficaz fomentando una participación activa por parte del alumnado para despertar en él la preocupación por avanzar en el dominio de habilidades básicas que desarrollen la autonomía para organizar y controlar el propio proceso de aprendizaje (Núñez, 2002). El hecho de que el infante se interese por mejorar en su forma de expresión, por intentar expresarse de forma que los demás lo comprendan y desarrollar adecuadamente sus interacciones con el resto, será una señal positiva del avance del alumnado y de la intervención docente.

Los objetivos relacionados con las actitudes que proponemos tendrán como meta principal desarrollar la comprensión y expresión orales de forma que el niño descubra la utilidad del lenguaje y su importancia:

- Escuchar con respeto y sin interrumpir.
- Participar activamente en las dinámicas de clase.
- Esforzarse por comprender a los demás.
- Opinar con respeto.
- No dejarse vencer por las dificultades de comunicación o de uso del lenguaje.
- Colaborar con los compañeros en el desarrollo de tareas y en otros ámbitos de la vida académica.
- Iniciar y proponer temas.
- Mostrar seguridad en las propias posibilidades.
- Preguntar dudas y pedir ayuda.
- Valorar la importancia social y personal de hablar con propiedad y corrección.
- Aceptar críticas y correcciones.
- Mostrar interés por desarrollar la autonomía en la búsqueda de procedimientos para resolver problemas, planificar tareas, realizar investigaciones, etcétera.

Las siguientes categorías fundamentales para continuar fomentando la competencia discursiva serán las que tengan en cuenta el resto de elementos que participan en el acto comunicativo, es decir, las que incluyan los aspectos relativos al receptor y las condiciones que influyen en él. Nos referimos a la cooperación, la cortesía y la adecuación. En el caso del discurso oral, la cooperación es un trabajo construido de forma común entre los interlocutores participantes en el acto lingüístico. Para conseguir el desarrollo de esta categoría de la forma más eficaz posible es necesario tener en

cuenta la forma y el modo en el que se produce la expresión, así como la calidad y la cantidad de la misma, es decir, la claridad y la pertinencia, respectivamente. La claridad puede lograrse mediante una expresión sencilla y concisa, utilizando frases cortas, evitando vocablos ambiguos, el exceso de adjetivos, rodeos de palabras, prestando atención al uso correcto de los verbos, etc. Algunos de los objetivos que podemos fijar para esta categoría, siguiendo a Grice (1975) y a Sperber y Wilson (1986), son:

- Exponer la información de forma ordenada.
- Preocuparse por ser comprendido.
- Procurar que las intervenciones en la conversación sean claras.
- Exponer la información de forma breve y equilibrada.
- Evitar repetir lo ya dicho.

La pertinencia incluye el orden y la planificación de la expresión, es decir, emitir lo más oportuno para cada situación comunicativa. El niño descubrirá que la lengua, en nuestro caso la oral, es el instrumento que le permitirá expresar cualquier información en diferentes contextos situacionales, eligiendo el contenido más adecuado para cada uno de ellos. Entre los objetivos más adecuados para lograr la eficacia del alumno en este sentido, destacaremos:

- Saber aportar la cantidad necesaria de información en relación con la situación comunicativa.
- Seleccionar la información pertinente y no decir cosas que no vienen al caso.
- Saber indicar que la información que se proporciona es verdadera.
- Contestar las preguntas con respuestas razonadas.
- Evaluar la comprensión del interlocutor.

En todo acto comunicativo, como situación de intercambio de información entre dos individuos en el que uno transmite la información (emisor) y el otro la recibe (receptor), debe existir una demostración de atención hacia la persona que expresa el contenido del mensaje así como respeto entre ambos interlocutores. Si a esto unimos la consideración de que la socialización –a la que la cortesía contribuye de forma destacada– es el sentido último de la educación en esta etapa, se entenderá el lugar preponderante que le otorgamos.

En efecto, con estas características hacemos referencia a la cortesía, categoría muy influyente en el intercambio comunicativo, pues facilitará la relación entre emisor y receptor y con ello ambos cooperarán para conseguir un correcto intercambio lingüístico. De los trabajos de Leech (1983), de Brown y Levinson (1987) y de Haverkate (1994) podemos derivar objetivos como los siguientes:

- Conocer y utilizar las nociones sociales de cortesía y las fórmulas verbales que las expresan.
- Saber mostrar acuerdo o desacuerdo de forma correcta.
- Saber recibir información de otras personas e interpretarla.
- Evitar prevalecer sobre los demás.
- Evitar la inhibición.
- Cuidar la postura corporal.
- Mirar al interlocutor o al auditorio.

En este mismo ámbito del uso social de la lengua, la categoría que versa sobre la propiedad textual consistente en cumplir las normas relacionadas con el acto comunicativo escogiendo la posibilidad más ajustada a cada situación de comunicación, es la adecuación. Emplear correctamente esta categoría implica aprender a utilizar el lenguaje para fines propios, es decir, al servicio de uno mismo. El niño debe tener claro el tema principal de la información que desea transmitir para luego centrarse en el receptor y, por último, en la situación comunicativa. Algunos de los objetivos relacionados con la adecuación son:

1. Adecuación al objeto o tema del discurso:
 - Tener en cuenta la finalidad de la comunicación.
 - Utilizar el registro apropiado.
 - Atenerse al tema.
2. Adecuación al interlocutor:
 - Seleccionar y mantener el nivel de formalidad que exige el interlocutor.
 - Elegir y mantener el tratamiento personal que requiere el interlocutor.
3. Adecuación a la situación:
 - Tener en cuenta el contexto de comunicación.
 - Adecuar el tema a la situación.
 - Seleccionar y mantener el nivel de formalidad que exige la situación.
 - Adecuar el registro lingüístico a los factores anteriores.

Llegados a este punto, podemos comprobar que hasta ahora hemos tratado aquellas categorías que están estrechamente ligadas a las relaciones sociales entre los interlocutores, es por ello por lo que, a continuación, nos centraremos en los elementos que influyen en la calidad del mensaje, en nuestro caso, del discurso oral. Es en este contexto donde aparece la coherencia, entendida esta como el dominio de procesamiento de la información y del establecimiento de la misma que se ha de comunicar y cómo se ha de hacer (orden, precisión, estructura, etc.). El alumnado trabajará en esta categoría la selección y ordenación de la información, comenzando desde su conocimiento sobre el mundo que tiene a su alrededor para continuar con la

lógica que rige el pensamiento. La coherencia (o incoherencia) de un texto se observará en dos ámbitos: la lógica del discurso y la construcción del mismo, como afirma Coseriu (1992). Hablar de forma congruente valiéndonos de los principios básicos del pensamiento, y por tanto, común a todas las lenguas del mundo, es lo que define la lógica del discurso. Asimismo, nos permite seleccionar lo que es congruente o incongruente para aplicarlo al conocimiento general de las cosas o no decir lo que ya se sabe o sobreentiende. El infante debe aprender, primero a seleccionar y organizar las ideas, y finalmente distribuir la información y enlazarla correctamente. Para ello propondremos la siguiente relación de objetivos:

1. Lógica del discurso

- Pensar y planificar antes de expresarse.
- Asociar ideas, mostrando capacidad para relacionar lo nuevo con lo ya sabido.
- Predecir durante la escucha los posibles desenlaces.
- Incluir todos los datos relevantes sin exceso de detalles y sin omisiones importantes.
- Desarrollar las ideas de forma completa y evitar las ideas inacabadas.

2. Construcción del discurso

- Exponer la información con sencillez y fluidez.
- Introducir información nueva de forma ordenada, sin mezclar temas y sin perder la unidad.
- Distinguir fantasía, realidad y deseos e indicarlo.
- Evitar y detectar incongruencias en relación con el conocimiento de la realidad.
- Utilizar distintos tipos de ordenación de los datos: cronológica, espacial...
- Sintetizar y reformular lo ya dicho para garantizar la comprensión.

La forma lingüística que sirve para asentar la coherencia se logra a través del aprendizaje de los procedimientos que permiten organizar las ideas expuestas garantizando la comprensión y haciendo uso de las articulaciones gramaticales del texto, nos estamos refiriendo a la cohesión. Con esta podremos elaborar los mecanismos léxicos y semánticos y, a continuación, el uso de los conectores del discurso. En nuestro caso, algunos de los objetivos que permitirán articular la información del texto y con ello conseguir la cohesión del mismo, serán:

1. Relaciones semánticas:

- Organizar el discurso según el contexto.
- Utilizar mecanismos paralingüísticos para reforzar el significado de un texto (onomatopeyas, gestos, entonación expresiva, etc.).

2. Uso de conectores:

- Marcar en un texto relaciones lógicas de distinto tipo (temporales, causales, consecutivas, etc.).

En la adaptación del modelo de competencia discursiva de Núñez (2011) a la Educación Infantil se reflejan las subcategorías que permitirán planificar las actividades para conseguir los objetivos propuestos. Lo que pretendemos conseguir es un modelo de competencia discursiva que integre también en la medida necesaria la corrección por lo que es fundamental evitar defectos y errores del discurso, regulando la aplicación de las reglas de los diversos subsistemas de la lengua. Para lograr el dominio progresivo de esta categoría perseguiremos los siguientes objetivos:

1. Corrección fonético-fonológica: Pronunciación
 - Pronunciar con corrección.
 - Vocalizar con claridad.
 - Regular la intensidad de la voz.
 - Regular la velocidad de la elocución.
 - Enfatizar las palabras e ideas fundamentales por medio de la entonación.
2. Corrección léxico-semántica: Uso y ampliación de vocabulario
 - Usar vocabulario específico según el tema.
 - Manejar un léxico amplio y preciso.
 - Evitar repeticiones de palabras usando sinónimos.
 - Evitar vulgarismos e incorrecciones.
3. Corrección gramatical: Aprender la forma lógica y correcta de coordinar y unir las palabras para construir frases u oraciones cada vez más complejas.
 - Evitar errores de concordancia.
 - No dejar frases incompletas.
 - Utilizar correctamente los pronombres.
 - Utilizar correctamente las formas verbales.
 - Unir correctamente oraciones mediante los nexos apropiados.
 - Reorganizar textos con estructuras sintácticas distintas a las iniciales.
4. Presentación: Uso correcto de gestos, tono, etc. Utilizar durante el acto comunicativo oral movimientos gestuales (cuerpo, manos, gesticulación facial, etc.) y corporales acompañados de una clara entonación y articulación adecuadas a la situación lingüística concreta.

La creación de un modelo de competencia oral para la Educación Infantil permitirá una mejora del desarrollo y adquisición de la lengua oral en el alumnado, para que, de esta forma, pueda avistar el horizonte utópico de lo que podría ser su competencia ideal en su lengua materna. Para ello es necesario planificar procesos de intervención que tengan como finalidad prevenir, estimular y/o compensar déficits lingüísticos que pueda

presentar el infante: la evolución de la comprensión y la expresión orales la meta fundamental que perseguirán dichas acciones buscando con ello alcanzar el nivel máximo de aprendizaje en este contexto.

3. Principios básicos para la didáctica de la lengua oral

Para lograr una óptima práctica educativa en lo que respecta a la enseñanza de la lengua oral, es fundamental disponer de una serie de principios y criterios que ayuden a lograr los objetivos previstos; estos deben derivar de un modelo de competencia oral que dé coherencia tanto a la programación como a la práctica de aula. Entre ellos detallaremos, en posteriores epígrafes, algunos relacionados, por ejemplo, con la gestión de la clase, un requisito básico para la didáctica de la oralidad. En este sentido, es importante señalar las palabras de Vilá y Castellá (2015: 36) acerca de los problemas conceptuales y prácticos que presenta la enseñanza de la lengua oral en el aula:

- La falta de un modelo teórico sobre la lengua oral, con descripciones detalladas de sus elementos y características fundamentales.
- La ausencia de una tradición didáctica en la enseñanza y en la evaluación sistemática de las habilidades orales.
- Los factores vinculados a la relación social en el aula. El desequilibrio entre la autoridad y la proximidad sociales entre alumnado y docente, la indisciplina verbal, la gestión social del aula, entre otros, son factores que entorpecen o, en caso contrario, facilitan el tratamiento de la oralidad en clase.

En los capítulos previos hemos evidenciado precisamente las afirmaciones de Vilá y Castellá (2015), pues a pesar de que numerosas investigaciones (Vilá y Vilá, 1992; Ballesteros y Palou, 2002; Bigas, 2008; Pérez Fernández, 2009; Comanjoan y Vilá, 2013) han constatado el valor de trabajar y planificar la enseñanza del discurso oral en la escuela, aún sigue sin tener un papel primordial en el ámbito educativo.

A la luz de todo lo expuesto queremos insistir en la importancia de un modelo teórico en el que se incluyan actividades, métodos, criterios e instrumentos de evaluación que garanticen un proceso eficaz de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en todas las etapas educativas, más aún en la Educación Infantil en la que se convierte en el principal “material” de trabajo del alumnado.

En primer lugar, es fundamental llevar a cabo una programación que parta de un modelo de competencia oral específico para la Educación Infantil, el cual ha de orientarse a lograr la utilización progresiva de los mecanismos que subyacen al dominio de la coherencia, la cohesión, la corrección y la adecuación como propiedades textuales básicas (Coseriu, 1992), con especial atención a los aspectos sociales del uso, como la cooperación en la construcción de las interacciones (Sperber y Wilson, 1986; Grice, 1975), el manejo de las fórmulas de cortesía (saludos, despedidas, agradecimientos...) (Haverkate, 1996), o el uso ajustado y expresivo de elementos no verbales como la entonación, el ritmo, la postura corporal, los gestos, etcétera.

Las dinámicas de aula tendrán como objetivo primordial convertir a los infantes en hablantes y oyentes activos, fomentando su actitud crítica ante las manifestaciones orales, capacitándolos para seleccionar el registro de la lengua oral adecuado para cada situación comunicativa.

En este marco, los objetivos y propósitos que la escuela ha de perseguir en relación con la enseñanza de la lengua oral en la Educación Infantil deben orientarse a (Avedaño y Miretti, 2007):

1. Participar en situaciones de intercambio oral donde resulte necesario narrar, exponer, argumentar, explicar, formular, solicitar, demandar, debatir, etc., con pares y adultos sobre los diferentes ámbitos curriculares y otros temas de la vida escolar y/o extraescolar.
2. Producir y comprender textos orales con diversos propósitos y reflexionar sobre los distintos tipos de normas y de registros según los contextos teniendo en cuenta las características de las diferentes situaciones de comunicación y respetando las formas básicas de la lengua oral (progresiva corrección en la pronunciación, en las estructuras morfosintácticas, en las estructuras textuales, en el uso del léxico, etc.) (Reyzábal, 1993: 134).

La planificación con arreglo a estos principios y propósitos es el tercer pilar en la didáctica de la oralidad. Es esencial que antes de poner en práctica una intervención educativa en el aula, se realice una adecuada planificación de las actividades y de los recursos que se van a emplear. El docente debe tener en cuenta que la finalidad que persigue es crear un entorno de trabajo donde se propicien situaciones de un uso de la lengua oral más formal. Los niños aprenderán vocabulario específico de temas que se desarrollen, utilizarán diferentes registros según la situación comunicativa en la que se encuentren, y así un largo etcétera.

Vilá y Castellá (2015) proponen un amplio abanico de criterios didácticos para la enseñanza del discurso oral en el aula y que pueden aplicarse a todas las etapas educativas, adaptándolos, lógicamente, a las edades y niveles del alumnado:

1. Dar clases que se conviertan en auténticas experiencias de vida que aporten seguridad y confianza. El docente debe procurar que las intervenciones orales en clase sean gratificantes, variadas y motivantes para el alumnado.
2. Crear en el aula situaciones reales o verosímiles de comunicación en una amplia variedad de géneros. Es fundamental que se desarrollen prácticas discursivas contextualizadas y que posean una finalidad clara provocando una comunicación óptima en el alumnado, diferenciando entre situaciones formales e informales.⁴
3. Otorgar un espacio central a la planificación e interrelacionar la lengua oral y la escrita. Como hemos comentado previamente, la planificación se convierte en un pilar fundamental para la didáctica de la lengua oral en la escuela.
4. Efectuar la doble planificación didáctica del habla y de la escucha.
5. Mantener una relación pedagógica equilibrada en el aula. El docente estará más cerca de conseguir una enseñanza eficaz de la lengua oral en el aula si es capaz de combinar la flexibilidad y la firmeza en su justa medida.
6. Programar secuencias didácticas para el aprendizaje del discurso oral. Dolz, Noverraz y Schneuwly (2001) sostienen que la secuencia didáctica hace referencia a la unidad de programación que arranca de una producción inicial que propicia la presencia de los conocimientos previos del alumnado, y prosigue con una serie (secuencia) de actividades y tareas relacionadas entre sí hasta finalizar con la elaboración de un producto final y una reflexión metacognitiva del proceso realizado. Su presencia en la clase de lengua se justifica, siguiendo a Dolz y Schneuwly (1997: 85) porque las “actividades comunicativas complejas que los alumnos todavía no son capaces de realizar de forma autónoma son descompuestas para permitirles abordar de una en una aquellas que les supongan un problema”.
7. Evaluar en todas las fases y hacerlo siguiendo unas pautas adecuadas. La evaluación de la lengua oral en el aula ha de ser concreta y explícita, y se ha de incluir una evaluación inicial, continua y final.

⁴ Vilá y Castellá (2015: 37) añaden que “las clases de lengua oral deben contener un repertorio variado de tipos de habla, que implica multitud de géneros y abarca varios ejes que deberían quedar cubiertos al final de la enseñanza obligatoria: grado de espontaneidad (leído / planificado / improvisado / espontáneo), tipo de texto (narrativo / expositivo / argumentativo), tipo de interacción (monologado / dialogado / diálogo en público), grado de formalidad (informal / semiformal / formal / muy formal), dimensión del público (entrevista / reunión / clase / conferencia), ámbito (académico / político / empresarial / asociativo / cultural / televisivo / radiofónico / Internet / etc.) y tono (serio / humorístico)”.

8. Utilizar rúbricas o plantillas de evaluación. A la hora de evaluar la adquisición de la lengua oral en el alumnado el docente puede encontrar dificultades pues los elementos que intervienen en el discurso oral formal son numerosos, es por ello por lo que el uso de rúbricas o plantillas de evaluación puede ser de gran utilidad a la hora de evaluar de forma amplia y objetiva.

Otro de los factores a tener en cuenta durante la enseñanza de la lengua oral en el aula hace referencia a la organización del ambiente de aprendizaje (materiales, tiempos y espacios), pues adquiere también una relevancia destacable. Será necesario planificar las actividades teniendo en cuenta los espacios, así como los tiempos adecuados para que los niños puedan fortalecer las destrezas comunicativas de forma estructurada, lo que les supondrá un claro avance en el desarrollo de estas habilidades. Las rutinas son indispensables para la adquisición de autonomía en esta etapa educativa. El infante necesita conectar, o más bien sentir, que las vivencias en el aula le son conocidas.

El juego supone una potente herramienta educativa, por lo que el principio lúdico es un instrumento idóneo para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en los centros escolares de Educación Infantil. La actividad lúdica permite que el niño se desarrolle atendiendo a diferentes aspectos, en el caso del juego intelectual se fomenta una clara adquisición del lenguaje a la vez que se desarrollan las habilidades sociales y se estimulan los órganos fono-articularios. Las situaciones de juego de representación constituyen ámbitos de experimentación lingüística especialmente ricas ya que los niños negocian el marco de acción en el que implicarse en actividad conjunta que resulta en la puesta en marcha de géneros discursivos diversos que se actualizan entre iguales, lo que favorece la libertad y la experimentación (Sánchez Rodríguez, 2008: 78).

Es algo incuestionable que a lo largo de la educación obligatoria el camino de construcción y adquisición de las competencias orales es un proceso complejo. Por ello, la mejor manera de establecer unas bases sólidas para lograrlo es un comienzo educativo óptimo que asegure un correcto desarrollo del alumnado en este sentido, garantizando su crecimiento mediante el desarrollo del lenguaje y la comunicación. La escuela infantil tiene como propósito impulsar ese crecimiento y el papel del docente será crucial en este sentido.

4. Las actividades de comunicación oral

Una de las principales preocupaciones del docente de Educación Infantil es averiguar qué elementos hacen que su práctica profesional sea eficaz y permitan alcanzar los objetivos propuestos. Entre los factores más importantes para lograr este propósito se encuentran las actividades; es por ello por lo que habrán de planificarse y estructurarse previamente.

4.1. Las actividades como elemento didáctico clave

El elemento clave de la actuación docente son, sin duda, las actividades, pues en ellas se revela la coherencia o incoherencia entre lo que se recoge en las programaciones como planteamientos teóricos o declaraciones de intenciones y lo que de verdad sucede en las aulas. Para Cañal (2000: 8):

En el curso de una actividad los alumnos, el profesor y los diferentes medios o fuentes de información mantienen relaciones de interacción diversas, cada una de las cuales constituye una determinada tarea. De esta forma, cada actividad queda caracterizada como un conjunto organizado de tareas de los alumnos y tareas del profesor en relación con la finalidad de la actividad.

El progreso de las habilidades comunicativas de los infantes no ocurre como mero resultado de una evolución madurativa, sino que se produce ligado a prácticas sociales y educativas que promueven su desarrollo cognitivo y que la escuela debe fomentar por medio de actividades y tareas coherentes con los principios expuestos hasta ahora.

En el caso de la lengua oral, se añade una dificultad que ponen de manifiesto Vilá y Vilá (1994: 46) y que no conviene olvidar:

Las actividades de lengua oral requieren una metodología difícil y compleja, una minuciosa planificación, una realización a veces imprevisible, una determinada actitud por parte de profesorado y alumnado y, por último, en el ámbito de la evaluación, las dificultades son enormes desde el punto de vista de las formas que debe adoptar y de los contenidos a evaluar.

Las actividades que se diseñen dependerán de los contenidos y objetivos fijados para cada etapa educativa, en nuestro caso en la Educación Infantil. El currículo se estructurará de forma que garantice los aprendizajes necesarios para el desarrollo de las

competencias funcionales y culturales imprescindibles en una sociedad como la nuestra (Casanova, 1995), lo cual implica que, a partir de estos dos elementos básicos que conforman el qué enseñar, son las actividades y los elementos a ellas asociados – materiales, agrupamientos, enfoques, estrategias, organización de tiempos y espacios, etc.– las que determinan el cómo, esto es, la práctica docente, tal y como expone, entre otros autores, Lomas (1999: 96):

Mientras los objetivos y los contenidos aluden a los fines de la educación lingüística y literaria y a los saberes adecuados para alcanzarlos, a las actividades de enseñanza y aprendizaje les corresponde encontrar algunas respuestas a los interrogantes sobre cómo alcanzar esos fines y sobre cómo contribuir a la adquisición de esos saberes mediante un conjunto de actuaciones didácticas.

En la programación didáctica será conveniente explicitar los criterios aplicados en la selección y diseño de las actividades que se fomentarán en el aula, así como la tipología de ellas (de detección de ideas previas, de motivación, de asimilación de contenidos, de proacción, de evaluación...) y la forma en que favorecerán el desarrollo de determinadas destrezas y microhabilidades comunicativas. Estas actividades que perseguirán como objetivo principal mejorar las capacidades comprensivas y expresivas del alumnado tendrán como requisito básico para lograrlo la transformación del espacio de trabajo, el aula, en escenarios de producción y recepción de diferentes tipos de textos.

Las actividades que el educador proponga a sus discentes deben contar con una planificación previa realizada en equipos cooperativos de trabajo y ajustada a los resultados de la evaluación inicial, y estarán encaminadas a desarrollar y mejorar la comprensión, la expresión y la interacción orales.

Se debe impulsar la utilización de la lengua oral a través de la creación de actividades donde la comprensión y la producción de discursos orales se encuadren en situaciones comunicativas reales. Las propuestas que se elaboren estarán estructuradas según las edades de los infantes; así, por ejemplo, en el primer año de edad podemos hacer uso de rimas, poesías, canciones o trabalenguas, conjugando valores estéticos, la sonoridad, el ritmo o la expresividad. Estos juegos verbales, como señalan Avedaño y Miretti (2007), proporcionan sonoridad y modulación, dos requisitos básicos para que el niño trabaje su aparato fonador y al mismo tiempo diferencie las distintas formas de comunicación humana.

Uno de los recursos más valiosos para educar la lengua oral es la literatura de tradición oral y, en particular, el cuento, pues es un instrumento fundamental

independientemente de la edad, la temática o el registro lingüístico que se utilice. Los cuentos son un material extraordinario para fomentar en los niños las sensaciones, los sentimientos, el deseo de protagonismo, y, por lo tanto, la necesidad de comunicar, de expresar, de compartir con los demás..., al tiempo que consolidan el manejo del discurso narrativo. Además de los cuentos contados por el maestro, podemos utilizar los relatados en clase por los propios alumnos como material apropiado para mejorar su capacidad expresiva y comprensiva, junto con su creatividad.

Entre los formatos más eficaces en la Educación Infantil para favorecer el desarrollo de la lengua oral encontramos la dramatización, el juego de representación, pues crea situaciones que posibilitan interacciones diversas que vehiculan conocimientos y facilitan el crecimiento lingüístico (Cardona, 2002). La dramatización es un recurso didáctico que pretende utilizar las rutinas y las actividades de representación para facilitar el uso del lenguaje en contextos familiares. Esta actividad se sustenta en la idea de que cuando aprendemos el lenguaje no estamos adquiriendo simplemente un código, también nos formamos para utilizar una herramienta que nos sirve para representar el conocimiento sobre los objetos y los acontecimientos.

Otro de los formatos más empleados en esta etapa y al que suelen prestar una mayor atención los docentes es la asamblea. En palabras de Sánchez Rodríguez (2008: 30):

[La asamblea] La tomamos en consideración como el momento en que el grupo se reúne en el corro para abordar cuestiones que les afectan en tanto que grupo (...) Así, la reunión en el corro constituye un espacio en que la comunicación cobra un valor fundamental como vía de socialización, gestión de la actividad de aula e incluso de aprendizaje a través de la interacción comunicativa en grupo, de modo que podemos decir que conforma una actividad educativa en toda regla.

Podemos entender la asamblea como un espacio de comunicación que requiere una gestión y planificación previa, que permite que el niño se adentre en un nuevo ámbito comunicativo, ya que supone un cambio entre la comunicación que establece en casa y la que ahora se crea con sus compañeros y con el docente. La puesta en práctica de esta actividad requerirá una participación diferente donde se fomente el uso de variadas estrategias de tipo verbal, no verbal y actitudinal, y cuyo dominio permite gestionar la comunicación de forma eficaz y adecuada en gran grupo, tal y como ha indicado Tusón (1997). El objetivo que se persigue con este tipo de actividad dialógica es el de conocer el punto de vista del otro y hacer explícito el propio; asimismo, permite analizar y aprender el uso que hacemos de la lengua en situaciones de interacción con un

propósito concreto (Palou y Bosch, 2005). Dedicaremos, posteriormente, un epígrafe concreto para describir de forma más detallada en qué consiste la asamblea y por qué se erige como una de las principales actividades en el aula de Infantil.

4.2. Propuesta de actividades para trabajar la lengua oral en el aula de Infantil

De forma general, la planificación y elaboración de actividades que trabajen contenidos específicos de lengua y literatura es una tarea compleja. Si, además, el objetivo es trabajar la lengua oral en el alumnado de Educación Infantil, el cometido se torna aún más difícil por los motivos que hemos apuntado a lo largo de los capítulos previos, entre ellos, la creencia de que la lengua oral se desarrolla de forma espontánea. Asimismo, y como constataremos en capítulos posteriores, el profesorado de Educación Infantil no cuenta con conocimientos e instrumentos adecuados que se ajusten a los objetivos que debe cumplir la enseñanza de la lengua en esta etapa. A este respecto Núñez (2002: 114) corrobora que “las programaciones elaboradas por los equipos docentes deberán recoger [...] de forma clara y explícita las opciones que guiarán tanto el diseño teórico como la ejecución práctica de las mismas”. Esto implica, siguiendo a la autora, que se preste una especial atención a la metodología, pues esta se refiere de forma específica a la relación existente entre la teoría y la práctica (Richards y Rodgers, 2001).

La metodología está formada por el conjunto de criterios y decisiones que estructuran el proceso de enseñanza y aprendizaje educativo en el aula, por tanto, incluye aspectos tales como, el rol que desempeñan profesorado y alumnado, empleo de herramientas y recursos, cantidad y tipo de actividades, organización de los espacios y del tiempo, agrupamientos, etc., que, además, delimitan la puesta en práctica y el perfil del docente. Las actividades son, a tenor de lo expuesto, uno de los elementos que forman parte de la metodología educativa, pero se erigen como un factor fundamental y que ha de estar correctamente estructurado y planificado puesto que condicionará, sin lugar a dudas, el resto de elementos metodológicos.

En la literatura podemos encontrar un amplio abanico de actividades que el docente puede utilizar y adaptar para conseguir de la forma que considere más apropiada los objetivos que atañen a la didáctica de la lengua oral en esta etapa. La obra de Schiller y Rossano (1993), por ejemplo, se centra en la elaboración de 500 actividades para trabajar el currículo; concretamente en el capítulo IV se incluyen actividades para trabajar el lenguaje verbal en la Educación Infantil. De estos y otros repertorios de los que se puede disponer fácilmente, el docente podrá adaptar y planificar las que considere más

adecuadas para el alumnado. Otros ejemplos de obras dedicadas a trabajar la lengua oral los encontramos en la tabla que hemos elaborado a continuación:

TÍTULO/AÑO	AUTOR/ES
<i>Recursos didácticos en Lengua y Literatura. El desarrollo del lenguaje en la educación infantil</i> (2015).	Rosa Ana Martín Vegas
<i>Las Competencias lingüísticas en la educación infantil: escuchar, hablar, leer y escribir</i> (2009).	María Pugliese
<i>Juegos de expresión oral y escrita</i> (2005).	Dolors Badiá y Montserrat Vilá
<i>La lengua oral en la escuela: 10 experiencias didácticas</i> (2005).	Juli Palou y Carmina Bosch (coord.).
<i>Hablar en clase: cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar</i> (2005).	Catalina Barragán y Anna Camps (coord.)
<i>Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso</i> (2004).	Antonio García del Toro
<i>Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras</i> (1999).	Carlos Lomas
<i>500 actividades para el currículo</i> (1990).	Pam Schiller y Joan Rossano

Tabla n.º 6: Recursos bibliográficos para trabajar la lengua oral en Educación Infantil. Fuente: elaboración propia.

4.2.1. Actividades para trabajar la comprensión oral

En el capítulo I dedicamos un epígrafe a describir las habilidades orales de la lengua, es decir, la comprensión, la expresión y la interacción. La comprensión de un mensaje precisa de su decodificación, que a su vez implica que se conozca el significado de los signos que se perciben. Martín Vegas (2015: 62) sostiene al respecto que la decodificación de un mensaje es mucho más, pues, “no implica solo el conocimiento del vocabulario, sino también el de las estructuras sintácticas que ligan las palabras y el valor pragmático del mensaje”.

Las actividades que se utilicen para trabajar la comprensión oral en el alumnado de Educación Infantil han de incluir textos orales que tengan en cuenta su nivel evolutivo y de competencia en cuanto a vocabulario y estructuras discursivas. Para la selección de los textos orales cabe destacar que un niño de cinco o seis años puede, de forma general, entender la idea principal de un discurso breve narrativo o descriptivo, por tanto, se aconseja utilizar este tipo de textos más sencillos para su comprensión. El docente podrá introducir, paulatinamente, estructuras sintácticas y textos más complejos para avanzar en el desarrollo de la habilidad oral. Asimismo, habrá de tener en cuenta las dificultades que pueden surgir durante estas actividades. Sánchez Miguel (1998) examina tipos de problemas que aparecen en ocasiones durante la comprensión de un texto:

- Desconocer el significado de ciertas palabras.

- Olvidar el hilo del discurso.
- No comprender qué se quiere transmitir con el texto.
- Ser incapaz de interrelacionar las ideas del texto.

Estas dificultades y otras muchas que pueden surgir durante la práctica educativa, pueden trabajarse y solventarse desde los primeros años de escolarización del infante a través de un trabajo sistemático y planificado de la comprensión oral. En esta misma línea Martín Vegas (2015) añade que la práctica de las habilidades orales ha de ser activa, pues si se le concede un papel predominante y básico en la comunicación supondrá un estímulo para el óptimo desarrollo de la comprensión lectora y de la expresión escrita.

En los primeros años de aprendizaje podemos comenzar con actividades que desarrollen la discriminación auditiva. Schiller y Rossano (1991) sostienen que la discriminación auditiva es la capacidad para reconocer e identificar sonidos, y distinguir semejanzas y diferencias. Para trabajarla los autores proponen actividades tales como:

1. Escoger pares

- Utilizar sonidos (algunos más difíciles que otros). Por ejemplo: el timbre, el teléfono, un bebé llorando, risa, etc.
- Utilizar fotos que representen cada uno de los sonidos seleccionados.
- El alumnado deberá escuchar los sonidos y ordenar en el mismo orden en el que se escuchan las grabaciones.

2. Juego con ritmo

- El docente hará que cada niño lleve un ritmo de palmadas, por ejemplo: palmada-chasquido, palmada-chasquido, palmada-chasquido, o palmada-silencio, silencio, palmada-silencio, silencio.
- Posteriormente grabará el patrón rítmico de cada alumno para que cada uno identifique el suyo.
- Para aumentar la dificultad se puede volver a poner la grabación para que los niños identifiquen el de sus compañeros.

3. Aliteración

- El docente propondrá a los alumnos ejemplos de frases con palabras que empiecen con el mismo sonido.

- El alumno tendrá que formar frases con palabras que comiencen también con el mismo sonido.

Martín Vegas (2015) sugiere, por ejemplo, crear una sonoteca para la clase lengua. De esta forma el docente puede disponer de los archivos ordenados por categorías y niveles para enseñar a escuchar. El trabajo con diferentes sonidos ha de ser sistemático en el aula, asimismo, es más efectivo trabajar con ejercicios breves y focalizados en la escucha al principio e ir aumentando el grado de dificultad.

4. Aprender vocabulario en la escuela

Enseñar vocabulario en la escuela es una tarea compleja a pesar de que existen numerosos recursos de los que puede disponer el docente para crear actividades destinadas a tal fin. Se han de tener en cuenta una serie de indicaciones previas para el desarrollo de actividades que ayuden a adquirir vocabulario en el alumnado:

1. Nunca ha de enseñarse de forma casual, todo lo contrario, ha de tener una planificación ordenada.
2. Conocer bien qué vocabulario poseen los niños cuando empiezan la Educación Infantil.
3. Establecer objetivos claros y concisos.

Coincidimos nuevamente con Martín Vegas (2015: 67) en que enseñar vocabulario que los alumnos conocen es una pérdida de tiempo y se debilita el interés. La autora opina, asimismo, que es recomendable partir de una preevaluación que permita diseñar los materiales más idóneos para el desarrollo del léxico:

Las pruebas de preevaluación de léxico en niveles de educación infantil deben ser individuales y orales porque, aunque a partir del segundo año se inician de forma eficaz en el proceso de lectura y escritura, es mejor que no interfieran ambos conocimientos, pues puede darse el caso de que un niño tenga un vocabulario rico, pero no la madurez suficiente para reconocerlo escrito. Cuando se inicie un campo léxico de trabajo, debe hacerse una prueba para ver qué palabras de este ámbito conocen ya los niños.

Aparte de las actividades que el docente puede crear o adaptar, incluso, de recursos bibliográficos como los indicados previamente, existe una amplia gama de páginas web con actividades digitales para desarrollar el vocabulario. El Instituto Cervantes, por ejemplo, en su sitio web ofrece este tipo de recursos digitales:



Imagen n.º 1: Recurso educativo digital, “Mi mundo en palabras”. Fuente:
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/mimundo/mimundo/default.html>

“Mi mundo en palabras” es un recurso interactivo para aprender vocabulario de forma lúdica. Está diseñado para niños de edades comprendidas entre los 7 y 9 años, que empiezan a estudiar español como lengua extranjera. Es por ello por lo que el nivel es adecuado para alumnos de Educación Infantil, aunque la presencia del docente es fundamental para la realización de algunas de las actividades. El material interactivo aparece estructurado en diez módulos:

Módulo 1: *¡Hola! Soy Carlos*

Módulo 6: *Mis dibujos*

Módulo 2: *Esta es mi familia*

Módulo 7: *En el parque*

Módulo 3: *Vamos a jugar a mi casa*

Módulo 8: *Un fin de semana especial*

Módulo 4: *En el cole*

Módulo 9: *Excursión a la granja*

Módulo 5: *La clase de gimnasia*

Módulo 10: *Fiesta de disfraces*

Insistimos en la idea de que la motivación del alumnado es fundamental para despertar su interés por el aprendizaje, y recursos educativos, digitales o no, como los expuestos previamente pueden ayudar a conseguir los objetivos propuestos.

4.2.2. *Actividades para trabajar la expresión oral*

Es algo indiscutible que hablar de forma clara, coherente y con un mínimo de corrección es un objetivo primordial en la escuela para asegurar un desarrollo óptimo del niño en la sociedad. Ahora bien, ¿qué objetivos de expresión oral se pretende alcanzar en esta etapa educativa, y qué actividades pueden proporcionar los docentes

para ello? En un primer momento, podemos resaltar como objetivos algunos de los que detallamos a continuación: usar correctamente el vocabulario básico adecuado al nivel, pronunciar correctamente palabras relativas a acciones o nombres, realizar descripciones orales de objetos, animales, personas y situaciones, dialogar con el profesor y los compañeros respetando el turno y siguiendo comprensivamente la conversación, conocer y utilizar fórmulas de saludo y despedida, realizar narraciones orales acerca de situaciones vividas o hechos inventados, expresar oralmente los propios sentimientos y un largo etcétera.

En la literatura podemos hallar un amplio repertorio de actividades para trabajar y lograr los objetivos anteriormente citados y otros muchos con respecto a la expresión oral en el aula. Algunos de los ejercicios que podemos llevar a la práctica son, entre otros: dramas (técnica de expresión para motivar al alumno a interactuar con los compañeros), trabalenguas sencillos, juegos de transformaciones de palabras (cambiamos una letra y así obtenemos otra palabra totalmente diferente), escenificaciones, juegos de rol, o diálogos dirigidos.

En capítulos previos hemos defendido la idea de que el juego se convierte en una potente herramienta educativa para trabajar los contenidos de forma activa y motivadora para el alumnado. Huizinga (1938 [2012: 63]) define el juego como:

[...] acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de –ser de otro modo– que en la vida corriente.

Se trata sin duda de una actividad inherente al ser humano, sobre todo en las primeras etapas del desarrollo de la persona, en la infancia, ya que aprendemos a relacionarnos con nuestro ámbito familiar, material, social y cultural, y, además, puede proporcionar información acerca de ciertas destrezas, actitudes y comportamientos del niño. Por todo ello la actividad lúdica es un instrumento idóneo para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en los centros escolares, contribuyendo especialmente en su acción a alcanzar las finalidades educativas que marcan los diseños curriculares actuales para la Educación Infantil.

Esta etapa educativa se debate entre un modelo didáctico cooperativo e interactivo en el que el juego tiene, al menos así ha de ser, un papel relevante, coherente con el discurso didáctico sobre su importancia vital y educativa. La cuestión que nos cabe plantear en este contexto es cómo tiene que ser ese juego para que, sin dejar de serlo,

sea realmente educativo. Para ello es necesario que se den y que se creen una serie de condiciones, tales como que el juego ha de potenciar la creatividad, debe permitir el desarrollo global del niño para, posteriormente, potenciar aspectos más concretos, ha de ser gratificante y motivador y ha de ayudar a desarrollar de forma óptima todos los ámbitos de desarrollo del alumno, entre otras (Sarlé, 2001).

En nuestro caso, y haciendo alusión a las palabras de Badia y Vilá (1992 [2009: 10]), podemos afirmar que “el juego es una estrategia didáctica de primer orden para crear en las aulas contextos de comunicación que propicien la expresión oral del alumnado”. Asimismo, las autoras añaden: “[...] por un lado, por el interés que genera el componente lúdico y el reto intrínseco al juego y, por otro, porque la gestión regulada asegura la participación activa de todos los alumnos y permite, al mismo tiempo, que la lengua se utilice de forma reflexiva”.

Aparte de los ejercicios indicados en el epígrafe anterior que pueden ayudar a trabajar la expresión oral en el aula, tales como los trabalenguas, juegos de rol o escenificaciones, podemos adaptar juegos tradicionales o utilizar el amplio repertorio que nos brindan numerosos autores, entre ellos, Badia y Vilá (1992 [2009]). A continuación recogemos algunos de ellos a los que hemos realizado algunas adaptaciones para trabajarlos en la etapa educativa que nos ocupa y específicamente en el segundo ciclo, es decir, de tres a seis años de edad (Liébana, Núñez y Santamarina, 2015):

- Juego de encadenar historias. Con esta actividad se trabajará, además de la expresión oral (hablar), la comprensión oral (escuchar). Las autoras añaden que se desarrollarán diversos elementos de la competencia lingüística, pero ciñéndonos al segundo ciclo de la etapa, se trabajarán el vocabulario, la pronunciación y la complementación de la frase. Para comenzar el juego podemos arrancar de dos situaciones, esto es, o bien partir de cuentos conocidos por el alumnado, a ser posible algún cuento o historia que se haya leído y trabajado recientemente en clase, o comenzar relatando algún cuento que sea inventado, de forma que cada alumno vaya continuando la historia por turnos.

EJEMPLO: Cuento inventado.

Docente: “Érase una vez una niña que vivía en un castillo...”.

Alumno 1: “el castillo era muy grande”.

Alumno 2: “Y la niña estaba siempre aburrida”.

Alumno 3: ...

- El comodín. El juego consiste en decir palabras, por turnos, que empiecen por la letra que indique el docente. Podemos apuntar quién da un mayor número de palabras para averiguar quién es el ganador, aunque el juego puede desarrollarse sin necesidad de que haya un ganador final. Con esta actividad trabajaremos la expresión oral del niño y, por ende, el vocabulario. Si algún alumno no conoce el significado de ciertas palabras aprovecharemos la ocasión para que las explique, en la medida de lo posible, otro compañero.

EJEMPLO:

Docente: Vamos a pensar todos en una palabra que empiece por la letra *c* (la escribiremos también en la pizarra).

Alumno 1: *Casa*

Alumno 2: *Coche*

Alumno 3: ...

- Caja sorpresa. Para llevar a cabo este juego necesitaremos una caja forrada. El juego consiste en introducir un objeto, que sea familiar para la clase, en una caja a la que el docente recortará una abertura para que el alumno introduzca la mano y a través del tacto describa el objeto. El resto de sus compañeros tendrá que adivinar de qué objeto se trata. Ganará el juego el primero que adivine el objeto. Con esta actividad trabajaremos esencialmente la expresión oral del alumnado, el vocabulario y la descripción como tipo de texto oral.

Pugliese (2009: 12) apunta que las habilidades expresivas precisan de un trabajo continuado y planificado, sobre todo desde los primeros años de escolarización, además las actividades que se lleven a cabo han de contemplar:

- Un espacio físico agradable y estable, con objetos personales del niño o niña.
- Prácticas diarias de juegos con el lenguaje o estereotipos gestuales (onomatopeyas, juegos de ocultamiento, entonación de nanas o breves canciones, juegos con las manos y palmoteos, expresiones de asombro, alegría, enojo, etc.).
- Actitud entusiasta del adulto ante las respuestas ocasionales de los niños.
- Usos de la palabra con variaciones tonales para anticipar situaciones cotidianas.
- Reiteración de fórmulas, frases, sonidos onomatopéyicos con el fin de que exploren las potencialidades de su aparato fonador y articulen sonidos con fluidez.

Tal y como hemos indicado previamente, existe un amplio repertorio de juegos y actividades que pueden llevarse a cabo para trabajar la expresión oral en clase, a los que el docente puede, sin duda, recurrir para ajustarlos dependiendo de las necesidades y

demandas del alumnado. Siguiendo a Cabrera *et al.* (2005: 139), “jugando se desarrolla y mejora el lenguaje porque para jugar necesitan denominar los objetos con los que juegan y sus funciones, abriendo todo ello un importante campo de expansión lingüística”. Estos autores proponen en un utilísimo manual, una amplia variedad de actividades y juegos para trabajar la expresión oral en Infantil. Una de las propuestas de juego educativo que nos brindan los autores consiste en realizar actividades de atención auditiva (discriminación de ruido/sonido, localización del sonido...), de imitación de sonidos (imitación de ruidos de animales, de sonidos inarticulados, entre otros), de memoria auditiva y un largo etcétera, para estimular las vías sensoriales y, por tanto, favorecer el desarrollo de la expresión oral a través de la acción.

4.2.3. Las actividades para trabajar la interacción y el papel de la lengua oral en la gestión del aula

La interacción oral es una destreza fundamental para el correcto desarrollo de la lengua. A través de la interacción la persona puede actuar de forma alterna, es decir, como hablante y oyente con uno o más interlocutores; se construye, por tanto, un diálogo. De esta forma las actividades que persigan desarrollar la interacción oral en el aula deben implicar un proceso de comunicación “bidireccional que no consiste solo en la suma de expresión más comprensión” (Laborda, 2013: 575).

No debemos olvidar que el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCERL, 2002: 14) incluye la interacción como una de las habilidades de la lengua, en nuestro caso, la interacción oral:

La competencia lingüística comunicativa que tiene el alumno o usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación (en concreto, interpretando o traduciendo). Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación con textos en forma oral o escrita, o en ambas.

En la interacción, al menos dos individuos participan en un intercambio oral o escrito en el que la expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral. No sólo pueden estar hablando y escuchándose entre sí dos interlocutores simultáneamente; incluso cuando se respeta estrictamente el turno de palabra, el oyente por lo general está ya pronosticando el resto del mensaje del hablante y preparando una respuesta. Aprender a interactuar, por lo tanto, supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas. Generalmente se atribuye gran importancia a la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua, dado su papel preponderante en la comunicación.

Durante la etapa de la Educación Infantil el docente podrá evaluar la interacción oral valorando aspectos tales como:

- El alumno participa en conversaciones sencillas.
- Plantea y contesta cuestiones fáciles y poco elaboradas.
- Se comunica durante tareas cotidianas que precisan de un intercambio lingüístico sencillo y directo.
- Participa espontáneamente en conversaciones de diversa índole: familia, escuela, hábitos cotidianos...+.

Nussbaum (2005) sostiene que para trabajar la interacción en clase pueden llevarse a cabo actuaciones que propicien los usos discursivos de la lengua. En esta misma línea Laborda (2013) asevera que dichas actividades han de poseer dos características básicas:

- Facilitadoras de la creación conjunta de significado y la cooperación del alumnado.
- Significativas, de forma que traten temas cotidianos, reales y lo más cercanas posibles para el alumnado.

En la planificación se deben incluir los objetivos y contenidos que se desean trabajar a través de la interacción oral. Durante los primeros años de escolaridad el docente puede comenzar con objetivos más simples que promuevan el diálogo en actividades cotidianas, por ejemplo durante la asamblea: saludar y despedirse correctamente, preguntar y decir la edad, preguntar y decir el nombre, apellidos y lugar en el que viven, etc. Y, paulatinamente, avanzar hacia contenidos y objetivos más complejos. Asimismo, se pueden iniciar temas que puedan interesar al alumnado para fomentar su interés y, por consiguiente, su participación.

Nussbaum (2005) sugiere actividades en las que el docente promueva tareas de investigación de problemas que obliguen a observar el mundo desde perspectivas diversas, que obliguen al alumno a expresar su punto de vista y sus experiencias. Se trata, por tanto, de tareas de exploración, que precisen búsqueda de ideas, de respuestas, y que establezcan un diálogo con los propios saberes y con los del resto de compañeros.

En suma, las actividades que propicien los debates, el diálogo, son las más adecuadas para trabajar la interacción oral en el aula.

Por lo que respecta al papel de la lengua oral en la gestión del aula, tal y como sostiene Cazden (1991: 136), la organización social de la conversación en el aula es muy diferente, por inusual que parezca, del resto de los ambientes humanos. “En las aulas una persona, el maestro, planifica, controla e intenta impedir que hablen varias personas a un tiempo”. Autores de la talla de Piaget o Vigotsky expresaban, como se ha visto en

capítulos previos, sus puntos de vista acerca de la interacción y su repercusión en el desarrollo cognoscitivo. Cazden (1991: 138) recoge las palabras de Wertsch sobre el pensamiento de Vigotsky en este contexto:

Un aspecto importante que se debe tener en cuenta en relación con las ideas de Vigotsky sobre los orígenes sociales de la cognición es el hecho de que sea precisamente en este punto donde se utiliza la noción de internalización. No afirma simplemente que la interacción social conduce al desarrollo de las habilidades del niño en resolución de problemas, memoria, etc. [Más bien dice que los medios específicos (especialmente del habla) utilizados en la interacción social son incorporados e internalizados por el niño individual]. De este modo Vigotsky adopta una postura ciertamente drástica acerca de la internalización y de los fundamentos sociales de la cognición.

Para Piaget, sin embargo, la interacción social cobra importancia pues se encarga de estimular el “conflicto cognoscitivo”. De esta forma la conversación propicia los cambios internos sin que intervengan las formas y funciones del pensamiento.

Villalobos (2011: 5) sostiene que la gestión del aula se desarrolla teniendo en cuenta las interacciones que se establecen entre el docente y el alumnado “en una micro sociedad que es la sala de clases o el lugar dónde se desarrollan dichas interacciones”. El profesorado debe propiciar un espacio seguro en el que todos participen y se fomente la colaboración para lo cual puede utilizar un discurso que permita la construcción de conocimiento entre todos a través de la interacción y utilizando tácticas discursivas.

5. Enfoques metodológicos para la didáctica de la lengua oral en Educación Infantil

Uno de los principales desafíos para el profesorado es encontrar formas de organizar y conducir la instrucción en el aula, que, además, en nuestro caso, concilien dos objetivos principales: maximizar el aprendizaje y el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y fomentar un óptimo ambiente de trabajo. En este sentido Sen y Kliksberg (2008) reconocen la importancia que posee la formación del profesorado y añaden que una institución educativa que quiera desarrollar más el pensamiento inteligente y creativo en sus estudiantes, requiere utilizar conceptos y técnicas pedagógicas específicas para ese objetivo, en las cuales debe capacitar a los docentes. Asimismo, debemos buscar un enfoque que mejor se ajuste al objetivo de

desarrollar la competencia comunicativa del alumnado. Partiendo del carácter funcional y comunicativo de la lengua (Cassany, Luna y Sanz, 1994; Luria, 1976; Vigostky, 1962 [2010]) es desde donde se puede abordar la enseñanza de la misma desde otros planteamientos didácticos que deslegitimen la autoridad y uniformidad que impone la cultura dominante a través de su código y norma lingüística.

El estilo educativo del docente en el aula, es decir, la metodología, es fundamental para llevar a cabo un proceso óptimo de enseñanza y aprendizaje. Desde una perspectiva didáctica el Instituto Cervantes⁵ ofrece una definición clara y concisa de lo que se entiende por método:

Un método es un conjunto de procedimientos establecidos a partir de un enfoque, para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos.

Los nuevos cambios producidos en la actual legislación educativa suponen una nueva concepción de los roles tanto del alumnado como del profesorado. En esencia, esta nueva concepción de los docentes y la proliferación de diferentes modos de educación hacen evidente y más factible lograr que la función de la universidad de conseguir formar personas más humanistas, reflexivas, investigadoras y cooperativas se instaure en el presente (León y Latas, 2006).

En la etapa de la Educación Infantil podemos encontrar diferentes enfoques metodológicos que el docente puede llevar a cabo para trabajar las habilidades orales, por ejemplo: el trabajo por proyectos, el aprendizaje cooperativo o el trabajo por rincones, entre otros.

5.1. El trabajo por proyectos

El trabajo por proyectos puede definirse como la elaboración de secuencias de enseñanza y aprendizaje, que poseen como origen un tema concreto a partir del cual se realiza una búsqueda de ideas previas y/o cuestiones que se deseen resolver con respecto al tema seleccionado. Sánchez Rodríguez (2008) apunta que el trabajo por proyectos suele llevar asociado la elaboración de un producto final, un mural, una dramatización, etc.

⁵ Véase: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodo.htm

El término “trabajo por proyectos” se ha considerado tradicionalmente como un enfoque cuyas raíces proceden del movimiento progresista surgido en educación a finales del siglo XIX, el denominado Escuela Nueva y, más concretamente en la obra de Dewey y su seguidor, el educador Kilpatrick (1918), quien elaboró el concepto en su obra: *The Project Method*. Según este autor, un proyecto es un plan de trabajo libremente escogido con el objetivo de hacer algo que interesa, independientemente de que nos encontremos ante un problema que se desea resolver o ante una tarea que hay que llevar a cabo. Es por ello por lo que en el método por proyectos se desarrollan actividades de aprendizaje interdisciplinarias, de largo plazo y centradas en el estudiante.

La forma de trabajar por proyectos es eminentemente dinámica y su desarrollo puede ser muy diverso. En esta misma línea, López Carmona (2004) indica que una primera característica de los proyectos, frente a cualquier metodología empleada en la enseñanza, es que nos encontramos ante un proceso que puede fluctuar, pero que supone una gran implicación en el aprendizaje de todos los componentes que lo llevan a cabo. El trabajo por proyectos, además, estructura su actividad en un entorno globalizado y orientado a una funcionalidad social.

La clave del correcto desarrollo de este enfoque dependerá en gran parte de una serie de actuaciones que han de llevarse a cabo para lograr nuestros propósitos. Asimismo, en un primer momento, al que podemos denominar “preparación”, será necesario definir las características del proyecto que se pretende desarrollar. En el caso de la enseñanza de la lengua, se deberán establecer los parámetros que definen la situación lingüística concreta, detallando aspectos tales como, a quién va dirigido o qué pretendemos conseguir, definiendo de forma clara y explícita los objetivos que se persiguen. Otro de los momentos esenciales será el de la evaluación, sin duda una de las tareas más complejas y cruciales que han de desempeñar los docentes. El profesorado deberá evaluar tanto el proceso de aprendizaje como el producto final.

En suma, los proyectos integrados enriquecen el panorama de la investigación en didáctica de la lengua, así como en el resto de enseñanzas educativas. Tal y como sostiene Sánchez Rodríguez (2008), los proyectos integrados implican que el alumnado se vea inmerso en un proceso comunicativo de transformación del conocimiento. De esta forma el acto educativo se incluye en un contexto significativo e interdisciplinar, delimitado a través de varios procesos de comunicación en los que la lengua oral cobra un papel fundamental.

5.2. El aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo conforma una inusual combinación de beneficios intelectuales y actitudinales que lo convierten en un procedimiento ampliamente investigado a lo largo de las últimas décadas (Johnson, Johnson y Stanne, 2000). Se erige, por tanto, como un enfoque y una metodología que suponen todo un desafío a la creatividad y a la innovación en el sistema educativo.

Traver (2003) señala que, tradicionalmente, se ha asociado el aprendizaje cooperativo con el aprendizaje en grupo. Si bien es cierto que esta distribución coloca a los alumnos en situación de relacionarse, la naturaleza de esta relación variará en función de que, además, tanto el grupo, como la actividad y los objetivos de la misma, se estructuren de forma cooperativa.

El aprendizaje cooperativo se considera como una aproximación integradora entre las habilidades sociales objetivas y los contenidos educativos y, de forma general, al igual que sucede con los proyectos integrados, se basa en una concepción holística del proceso de enseñanza y aprendizaje donde el intercambio social constituye el eje director de la organización de la clase (Núñez y Santamarina, 2015).

Si nos ocupamos de establecer las características que lo definen, podemos encontrar a diversos autores como Díaz Aguado (2003: 108), quien resume en tres rasgos las “condiciones” para el aprendizaje cooperativo:

1. Se divide la clase en equipos de aprendizaje (de tres a seis miembros), generalmente heterogéneos en rendimiento, y que suelen permanecer estables a lo largo de todo el programa.
2. Se anima a los alumnos a ayudar a los otros miembros de su equipo en el aprendizaje de la tarea encomendada.
3. Se recompensa por el rendimiento obtenido como consecuencia del trabajo en grupo.

En resumen, el aprendizaje cooperativo sirve para desarrollar las competencias lingüístico-comunicativas, pero también para mejorar las competencias sociales y cognitivas, es decir, para fomentar la interculturalidad y la competencia intercultural (Fathman y Kessler, 1993). Además, conforma una metodología eficaz para trabajar el sentido crítico y de tolerancia, trascendiendo lo estrictamente académico y facilitando la práctica de hábitos de cooperación, solidaridad y trabajo en grupo que ponen en juego la comunicación oral.

5.3. El trabajo por rincones

El trabajo por rincones es, posiblemente, uno de los enfoques más empleados en Educación Infantil. Los rincones de trabajo poseen una larga tradición en el ámbito escolar (La Guía y Vidal, 2001), desde la Escuela Nueva se han realizado diversas aportaciones, como las llevadas a cabo por Dewey, Freinet o Pestalozzi.

Rodríguez Torres (2011: 108) define los rincones de trabajo como “espacios delimitados y concretos, ubicados en las aulas o su entorno más próximo (aprovechamiento de pasillos, corredores,...), donde alumnos y alumnas trabajan de forma simultánea y alrededor de un único proyecto o unidad de programación”. Los rincones de trabajo, por tanto, hacen uso de una metodología cooperativa, es decir, fomentan el trabajo en grupo para conseguir un fin común. Un aspecto fundamental y que se ha de tener en cuenta para estructurar el aula en rincones de trabajo, es el material que se va a utilizar para ello. Para La Guía y Vidal (2001) estos materiales han de ser:

- No se deben utilizar demasiados objetos que despisten al alumnado de la actividad, ni tampoco que sean escasos, pues se pueden ocasionar disputas.
- Material asequible. Es decir, que se pueda hacer uso de él fácilmente.
- Reponer y conservar el material. El docente habrá de estar pendiente del material utilizado para los rincones de trabajo y cambiarlo si lo estima oportuno.
- Asegurar que el material cumpla una serie de requisitos de seguridad y sea estéticamente vistoso y agradable.
- Presentar el material de forma ordenada, por ejemplo, en cajas organizadas por colores o con etiquetas, y procurar, de esta forma, que se fomente la autonomía del alumnado.

Para potenciar las habilidades orales, el docente puede crear el “rincón de lengua”, en ese caso se trabajaría la competencia en comunicación lingüística teniendo como referente la unidad de programación pertinente, e incluyendo los objetivos y la planificación que el profesorado considere más apropiada para lograr los fines propuestos. Se puede partir, en suma, de las siguientes actuaciones:

- Planificar los objetivos y contenidos que se trabajarán en la actividad.
- Desarrollar la actividad/es que se llevarán a cabo en el rincón de trabajo.
- Organizar el aula y los agrupamientos para las actividades.
- Evaluar y realizar un seguimiento de los resultados.

Estructurar las actividades del aula en rincones de trabajo puede promover, asimismo, la creatividad del alumnado y su interés por el propio aprendizaje; es por ello por lo que se convierten en un espacio de trabajo eficaz para llevar a cabo la mayor parte de los aprendizajes que se producen en la Educación Infantil.

6. La asamblea en Educación Infantil

La mayor parte del profesorado atribuye un papel fundamental a la asamblea en la Educación Infantil. Es por ello por lo que creemos que se ha dedicado un epígrafe a detallar, al menos, en qué consiste y por qué se ha convertido en una actividad imprescindible en esta etapa educativa.

Fernández García (2008: 1) sostiene que es “un momento muy importante en la jornada escolar”. La misma autora afirma que la asamblea se entiende como un sistema de motivación, puesto que durante este tiempo se llevan a cabo actividades que estimular y favorecen el desarrollo del aprendizaje del alumnado.

La tesis realizada por Sánchez Rodríguez (2008), *La asamblea de clase para la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de Educación Infantil: estudio de casos*, describe de forma exhaustiva qué papel juega la asamblea para el desarrollo de las habilidades orales en esta etapa educativa. A pesar de ello, la asamblea no está legislada en el currículo de la Educación Infantil (Portillo 1997), por lo que el docente ha de buscar la forma de aprovechar al máximo su potencial educativo. Sánchez Rodríguez (2008: 15) destaca el valor de la asamblea en la siguiente cita:

La Asamblea, como espacio de comunicación plurigestionado, aporta un ámbito nuevo de comunicación a los niños, y les supone dar un importante paso desde la comunicación privada de su hogar y la comunicación cara a cara con el docente o sus compañeros hacia una capacidad de participación en el discurso propio de ámbitos públicos.

Cabe destacar algunas de las conclusiones a las que llega la mencionada autora acerca del uso de la asamblea en Infantil:

- Existen notables diferencias de la puesta en práctica de la asamblea en el aula de Educación Infantil.
- La asamblea es una práctica potencialmente muy favorable para la didáctica de la lengua oral, pero muy delicada en cuanto a su gestión en la concreción del aula.
- La asamblea es por tanto un espacio propicio para la implicación de los niños en un discurso conjunto entre iguales moderado por el docente, pero para que esa potencialidad se active en la práctica concreta es necesario que la gestión docente del discurso se dirija a la promoción de ese reto comunicativo específico del contexto escolar.
- La asamblea es un espacio que propicia la reflexión procedimental sobre el propio desempeño comunicativo, pero necesita de una actuación docente que haga emerger las oportunidades de reflexión en el flujo del discurso conjunto para que esta pueda darse.

- Es preciso aumentar el grado de conciencia de los docentes respecto de su intervención en la práctica de la oralidad en el aula para que esta se dirija a la mejora de las habilidades de comunicación de los niños. (Sánchez Rodríguez, 2008: 470-472).

Sánchez Rodríguez (2008:472) concluye tras la investigación que:

[...] aunque la Asamblea configura un espacio para la práctica de la lengua oral orientada a la socialización y el aprendizaje, [...] y aunque con menos frecuencia, también al juego, sería preciso incorporar en la formación inicial y continua un mayor nivel de conciencia sobre el desarrollo de la competencia comunicativa oral infantil en el contexto escolar, con el fin de hacer visible la complejidad de la intervención docente en este sentido. De este modo, la Asamblea de Clase, además de ser un espacio de práctica y observación del desempeño comunicativo oral infantil, puede configurar un espacio de intervención reflexiva para la mejora progresiva de la competencia en lengua oral de los niños en el contexto semiformal que configura la reunión de grupo.

La asamblea se realiza normalmente a primera hora de la mañana, una vez que los alumnos llegan al aula, y en algunos casos también al finalizar la jornada escolar, sobre todo para solucionar algún conflicto o, simplemente, repasar entre todos lo que se ha hecho a lo largo del día. Es el momento en el que se reúne el grupo para comentar temas que conciernen a todos, relacionados, principalmente, con la actividad que tiene lugar en el aula.

Diversos trabajos de investigación, como los llevados a cabo por Ruiz Bikandi (2002), Bigas (2000), Domínguez y Barrio (2001) o la anteriormente citada Sánchez Rodríguez (2008), constatan el valor que posee la asamblea para desarrollar contenidos relativos a la lengua oral en Educación Infantil. La asamblea es un espacio totalmente verbal, por tanto es el más idóneo para desarrollar las habilidades orales de la lengua. La tarea del docente en este sentido radica en cómo realizará su planificación, su gestión para que estimule los usos orales de la lengua en el alumnado y sirva para potenciar su bagaje lingüístico y el resto de objetivos que conciernen a la competencia en comunicación lingüística.

7. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza de la lengua oral

La integración de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en el sistema educativo ha supuesto una gran ayuda para la creación de actividades atractivas y motivadoras para el alumnado (Garrido, 2009). Por ello, entre otras razones, los docentes deben tener como tarea casi obligada el revisar y actualizar a menudo sus prácticas educativas.

La motivación, o más bien la falta de ella, por parte de los alumnos es uno de los principales obstáculos con los que el profesorado se encuentra a menudo en las aulas, y que puede desembocar en fracaso escolar. El uso de las TIC durante el ejercicio profesional del docente, supondrá una mejora, sin lugar a dudas, del rendimiento escolar y del proceso de enseñanza y aprendizaje educativo. En este contexto, no debemos olvidar que la incorporación de las mismas al sistema escolar requiere de una planificación previa estructurada, Trahtemberg (2000: 1) señala al respecto:

Para que se conviertan en un soporte educacional efectivo se requerirán complejos procesos de innovación en cada uno de los aspectos de la escolaridad, incluyendo el sentido de la escolaridad, el currículo, la pedagogía, la evaluación, la administración, la organización y el desarrollo profesional de profesores y directores.

Aunque la incorporación de materiales informáticos a las aulas es algo evidente, los docentes siguen manteniendo sus rutinas tradicionales apoyadas, básicamente, en las tecnologías impresas (Area, 2002). Es por ello por lo que se deben proponer recursos tecnológicos que sean de fácil acceso y manejo para profesores y alumnos, garantizando una mejora del proceso de educativo. En este sentido la formación inicial y permanente de los docentes ha de mantenerse actualizada e incluir contenidos en los que se proporcionen recursos digitales que puedan ayudar a mejorar su práctica educativa y con ello el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El programa *Experimental School Environment* (ESE), una iniciativa llevada a cabo en el programa de investigación *Esprit*⁶ de la Comisión Europea, cuyos objetivos eran producir herramientas basadas en las tecnologías de la información y la comunicación, demostró, *grosso modo*, que el uso de la tecnología puede ayudar al alumnado, sobre todo de las etapas iniciales, a comunicar sus logros a los demás e incrementar su interés y

⁶ Para más información: http://cordis.europa.eu/programme/rcn/86_es.html

motivación. Asimismo, estudios recientes llevados a cabo por la OCDE (*Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos*) evidencian que existe un alto grado de relación entre el uso de las Nuevas Tecnologías y la calidad en la educación (Castellanos, 2015). No debemos olvidar que si bien las TIC se convierten en una potente herramienta para que el docente lleve a cabo una práctica educativa más eficaz, no pueden ni han de llevar el peso del proceso de enseñanza y aprendizaje: “el ideal a alcanzar debería ser que las competencias en áreas básicas del conocimiento se fortalezcan a través de las TIC” (Castellanos, 2015: 3). Las TIC pueden utilizarse para reforzar los conocimientos que adquiera el alumnado.

Para desarrollar las habilidades orales el docente puede hallar un vasto abanico de páginas web y recursos digitales destinados a ello. Proponemos algunos de ellos en la siguiente tabla:

RECURSO	DIRECCIÓN WEB	DESCRIPCIÓN
JueduLand	http://roble.pntic.mec.es/arum0010/	Juegos educativos interactivos en línea para trabajar, entre otros conocimientos, la comprensión y expresión orales para alumnado de Educación Infantil.
ALES II	http://proyectos.cnice.mec.es/ales2/	Plataforma de apoyo para el aprendizaje de la lectoescritura.
Tikatok	http://www.tikatok.com/	Aplicación en línea que permite de forma muy sencilla la creación de libros virtuales que contengan imágenes y textos.
WikiDidáctica	http://recursostic.educacion.es	Plataforma desarrollada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. A través de ella se pretende facilitar al profesorado una serie de recursos digitales para trabajar diferentes contenidos de Educación Infantil y Primaria.
Jugando con las palabras	www3.gobiernodecanarias.org/.../JugandoPalabras/	Proyecto desarrollado por el Gobierno de Canarias en el que se aborda el aprendizaje del vocabulario de 12 universos lingüísticos o centros de interés, tales como: familia, colegio, mercado, etc.
Leo lo que veo	http://www.leoloqueveo.org/herramient-profes.htm	Plataforma web con un amplio número de recursos digitales para trabajar contenidos de Educación Infantil y Primaria.

Tabla n.º 7: Recursos digitales para trabajar las habilidades orales en Educación Infantil. Fuente: elaboración propia.

8. Mecanismos de apoyo adulto para la adquisición del lenguaje: posibilidades didácticas

Para aprender la lengua, siguiendo a Cervera (1996), el niño pone en práctica dos procedimientos básicos: la imitación y la creatividad; gracias a la imitación aprende las palabras y frases, y por la creatividad es capaz de inventarlas. Además, el infante cuenta con la colaboración del adulto que pone en marcha una serie de comportamientos lingüísticos (Bruner, 1990; Garton y Pratt, 1991; Cazden, 1991; Cervera, 1996; Núñez, 2011) que habrán de ser tenidos en cuenta también por los docentes como pautas de intervención.

- 1) *El lenguaje bebé*, que hace alusión al conjunto de formas que adopta el adulto cuando se dirige al niño y que tienen como características la emisión lenta de la frase, la claridad en la articulación, el empleo de frases acabadas y completas, la simplificación del léxico con predominio de términos concretos sobre los abstractos, presencia expresiva de los sujetos personales en casos en que los adultos los omiten, etcétera.
- 2) *La retroalimentación* es otro de los mecanismos usado por los adultos. Puede ser correctiva y confirmatoria. Es correctiva cuando el adulto repite la frase pronunciada por el niño y corrige algunas deficiencias de pronunciación o de construcción. Entre los procedimientos de retroalimentación hay que contar también con las expansiones y las extensiones. Ambas formas de actuar coinciden en que el adulto repite una frase dicha por el niño; en las expansiones el adulto se limita a incorporar elementos de poco contenido semántico (artículos, nexos...); en las extensiones, el nuevo enunciado amplía el sentido del anterior infantil proporcionando una precisión o comentario. La expansión corrige y la extensión aumenta el vocabulario y amplía los conocimientos en función del contexto.
- 3) *La instrucción directa*. Los adultos actúan proporcionando formas convencionales del uso del lenguaje para que el niño las aprenda tal cual y las incorpore a su repertorio comunicativo, por ejemplo: “di adiós”, “di gracias”, etc. Esta modalidad posee una funcionalidad muy inmediata, pues permite al niño participar desde muy temprano en las interacciones con la finalidad principal de incorporarlo a la cultura de su comunidad.
- 4) *El uso de modelos*. Cuando interactúan con los niños, los adultos suelen introducir modelos de lenguaje algo más correctos o elaborados que los utilizados por aquellos con el fin de ofrecerles la posibilidad de contrastar sus propias producciones y mejorarlas.

- 5) *El andamiaje* es una de las estrategias de que habla Bruner (1976 [1988]) y consiste en una adaptación por parte de los adultos al nivel de competencia de los niños para que estos puedan participar en la interacción. Posteriormente van introduciendo ampliaciones de significado que estos pueden seguir con la ayuda que los propios adultos les proporcionan y, por último, van retirando esas ayudas para que sea el niño quien use por sí mismo el significado que introdujo el adulto. Esta estrategia constituye un auténtico proceso de negociación de significados y una actitud pedagógica que, aunque es espontánea, resulta muy sistemática y eficaz. Exige una actitud de atención activa por parte del adulto para entender bien la intención del niño así como saber adaptarse a su capacidad de comprensión. La aportación del ambiente es fundamental y, a este respecto, hay que tener en cuenta que la interacción aumenta en extensión cuando el niño acude a la escuela y cuando se pone bajo la influencia de los medios de comunicación, concretamente la televisión, pese a que la influencia del medio familiar sigue siendo determinante en el desarrollo lingüístico del sujeto.
- 6) Es importante, al dirigirse a los niños, evitar las actitudes directivas o interrogativas, es decir, se debe prescindir, en la medida de lo posible, de órdenes y preguntas directas.
- 7) Asimismo, se han de evitar las correcciones directas, esto es, utilizar fórmulas del tipo “Eso no se dice así”, o “No se dice X, se dice Y”.

En cualquier caso, y en los dos ámbitos, es importante estimular la puesta en práctica de la mayor cantidad de funciones posibles de entre las propias de cada edad en interacciones también lo más variadas posible –tanto en lo que se refiere al número de interlocutores como a contenidos e intenciones comunicativas–, acompañadas de la facilitación de las diferentes modalidades de ayuda vistas, quizás dando preferencia al andamiaje.

La pauta de actuación a tal fin ha de incluir actuaciones como estas que señala Navalón (1996):

- Estar atentos a las intenciones y producciones de los pequeños y proponer temas en los que puedan intervenir.
- Acoger y valorar sus producciones.
- Comprobar que se han comprendido bien el significado de la producción del niño y su intención.
- Incluir cada producción del niño en la siguiente del adulto intentando ampliarla y dar pie a extensiones.
- Animar al niño a través de preguntas o de apelaciones indirectas a que vaya ampliando sus propias producciones.

- Continuar esas interacciones de forma progresiva en un proceso continuo de construcción y negociación.

El desarrollo de la creatividad se convierte en una potente herramienta para trabajar las habilidades orales de la lengua en el sistema actual educativo. A través de actividades y juegos en los que se fomente la creatividad, el alumnado puede movilizar la información en su cerebro y la adquisición de los nuevos contenidos se realizará de forma más satisfactoria. García Carcedo (2004: 61) afirma al respecto que “la creatividad es uno de los aspectos por los que debe apostar la didáctica de la lengua y la literatura, buscando estrategias, procedimientos y actividades que desarrollen los potenciales creativos de los niños”.

En suma, no podemos perder de vista que el desarrollo del lenguaje oral exige tomar en consideración la suma de aspectos cognitivos, psicomotrices, emotivos y sensoriales implicados, y todos ellos en el marco del desarrollo psíquico y físico global de la persona. La intervención educativa dirigida a tal fin deberá ser, por tanto, acorde con el momento evolutivo y deberá ofrecer modelos ricos y variados para diversificar y hacer crecer esta capacidad. La actividad del alumnado será, asimismo, factor indispensable, y la labor del docente será crucial para lograr el desarrollo completo del alumnado; no olvidemos que se convierte en el guía principal de su aprendizaje.

9. La evaluación de la lengua oral en la Educación Infantil

Sin duda, la evaluación es una de las tareas más complejas que deben realizar los docentes. Cuando hablamos de evaluación solemos asociar el término a las tareas de calificación escolar de los alumnos, pero este proceso abarca –al menos, debería abarcar– mucho más: los materiales, el centro, la actuación del docente..., valorando el funcionamiento de cada uno y buscando siempre la mejora. Lomas (1999: 111) define la idea en esta cita:

Desde esta perspectiva la evaluación ha de orientarse no sólo a indagar sobre los aprendizajes del alumnado sino también sobre el sentido pedagógico de lo que hacemos en las aulas y de la conveniencia de revisar algunos aspectos de la práctica de la educación (selección de los contenidos, métodos de enseñanza, adecuación de las tareas, organización del aula, secuencia de las actividades, etc.).

Coincidimos con Álvarez Méndez (2007) en que la evaluación educativa puede estar formada por dos finalidades claramente diferenciadas, por una parte conocer qué y cómo aprenden los alumnos y, por otra, clasificar al alumnado en niveles según los resultados obtenidos en los aprendizajes. Es aquí donde creemos que es necesario aportar la idea de la evaluación de todos los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues la sociedad está en constante cambio y demanda nuevos métodos y estrategias que el educador debe conocer y utilizar como forma de mejora de su práctica educativa convirtiéndola en un proceso de investigación en la acción para lograr mejores resultados. Vilá y Castellá (2016: 8) especifican al respecto que “hablar de evaluación es hablar de aprendizaje, pero aún más en el caso de la lengua oral porque, por su carácter inmediato, la producción y la evaluación suelen ser simultáneas, a diferencia de la escritura cuya evaluación es posterior”. Es por ello por lo que el docente ha de realizar una evaluación de diagnóstico rigurosa y completa sobre el lenguaje de los niños y arrancar con actuaciones y usos del lenguaje que no disten demasiado de los del entorno familiar; de esta forma podrá observar el “camino lingüístico” que ha recorrido cada uno.

Cualquier actividad tanto de expresión como de comprensión oral debe ser evaluada. Por norma general, es recomendable que se disponga de un diagnóstico inicial (*evaluación diagnóstica*)⁷ para que los docentes puedan analizar la capacidad expresiva y comprensiva del alumnado, y de esta forma trabajar en su potencial lingüístico específico. Para ello se pueden llevar a cabo evaluaciones de diálogos, de pequeñas narraciones o plantear situaciones comunicativas reales para comprobar si el alumno tiene adquiridas las rutinas básicas. Vilá y Castellá (2016: 8) ratifican que una evaluación eficaz de la lengua oral se realiza “*durante* y no después, y es individual, coral y diversa”.

En la literatura existen numerosos recursos que el docente puede utilizar para evaluar la adquisición de las habilidades orales por parte del alumnado, e incluso para corroborar si las actividades que ha llevado a cabo han sido o no eficaces al respecto. En este sentido se puede hacer uso de determinados instrumentos de evaluación como las rúbricas o matrices de evaluación. Estas se han desarrollado en las últimas décadas como recursos para llevar a cabo evaluaciones integrales y formativas (Conde y Pozuelo, 2007), y como un potente instrumento de orientación y evaluación de la práctica educativa (Hafner y Hafner, 2003; Tierney y Simon, 2004). Etxabe, Aranguren y Losada

⁷ Para Cassany, Luna y Sanz (1994 [2011]) no es necesario realizar una evaluación diagnóstica con una prueba exhaustiva y objetiva de comprensión y expresión orales, es suficiente con que cada maestro esté atento ante las prácticas cotidianas del aula, que contienen innumerables situaciones de comunicación de todo tipo para tomar nota de cualquier incidencia relevante que se presente.

(2011) sostienen que las rúbricas han de responder a criterios de validez, fiabilidad y aceptabilidad.

Abogamos por el uso de las rúbricas de evaluación durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en la etapa de Infantil, pues son guías muy efectivas que ayudan a valorar los aprendizajes y los productos realizados. En este sentido coincidimos con la afirmación de Vilá y Castellá (2016: 12-13) quienes sostienen que “la rúbrica puede ser un instrumento idóneo para evaluar la oralidad, porque permite diseccionar la complejidad de los usos lingüísticos en tareas más acotadas y distribuir esta complejidad de forma gradual y operativa”.

Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta (2012: 61) describen las rúbricas como “tablas que desglosan los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado, con criterios específicos sobre rendimiento. Indican el logro de los objetivos curriculares y las expectativas de los docentes”. Para elaborar rúbricas de evaluación el docente puede hacer uso de diversos recursos digitales, como los que se muestran en la siguiente tabla:

HERRAMIENTA	DIRECCIÓN WEB	DESCRIPCIÓN
Rubistar	http://rubistar.4teachers.org	Herramienta gratuita que ayuda a los educadores a crear rúbricas de calidad.
CoRubrics (Google)	Tutorial: http://tecnocentros.org/es/corubrics-una-plantilla-para-evaluar-con-rubricas/	Herramienta desarrollada por Google para crear rúbricas que sirvan para evaluar a los alumnos o grupos de alumnos. Es gratuita.
SINED e-rúbrica	http://rubrica.sined.mx	Software gratuito, permite diseñar rúbricas con enfoque por competencias. Se puede exportar a PDF.
Rubrix	http://rubrics.com	Permite la aplicación en dispositivos móviles. Realiza análisis de la información obtenida.
iRubric	http://goo.gl/dqyFA	Diseño de rúbricas en línea. Con una interfaz fácil de manejar.

Tabla n.º 8: Recursos digitales para diseñar rúbricas de evaluación. Fuente: elaboración propia.

Para elaborar una rúbrica de evaluación es fundamental tener claros los objetivos que se pretenden conseguir con las actividades propuestas. Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta (2012) estructuran los pasos a seguir para la elaboración de una rúbrica:

1. Establecer los objetivos del aprendizaje.

2. Fijar los elementos o aspectos a valorar.
3. Detallar los descriptores, los criterios y las escalas de calificación.
4. Concretar el valor de cada criterio.
5. Revisar la rúbrica creada y reflexionar acerca de su importancia en el aprendizaje.

El docente podrá evaluar aspectos concretos de las habilidades orales de la lengua, tales como la entonación, la postura, el tono de voz, el vocabulario utilizado, la coherencia, la cohesión, y larguísimo etcétera, pero lo importante es tener los objetivos bien estructurados, las actividades diseñadas y llevar a cabo una práctica planificada y sistemática de los contenidos de lengua oral.

Evaluar la lengua oral es una tarea compleja en la que intervienen factores y aspectos de diversa índole, sobre todo porque, coincidimos con los autores, la evaluación de elementos formales de las habilidades orales es poco frecuente en el aula, más aún en las primeras etapas educativas. Gràcia *et al.* (2015) proponen un instrumento práctico y funcional, la escala EVALOE, para ayudar a los docentes a valorar los procesos de interacción en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral a la vez que proporcionan estrategias de mejora. La prueba, tal y como indican los autores, surge de un proceso de investigación llevado a cabo en dos aulas de una escuela inclusiva (Gràcia *et al.*, 2015: 49-50):

El instrumento puede ser utilizado por cualquier profesional que trabaje en el contexto escolar y que, al enseñar contenidos de lengua, matemáticas, conocimiento del medio, expresión visual y plástica..., o al ofrecer refuerzos y apoyos específicos a los alumnos que lo necesitan, esté interesado en incluir objetivos lingüísticos en sus materias.

La escala puede ser utilizada también como un instrumento de autoevaluación. Esto es, el docente puede pensar en una de sus clases y marcar las respuestas de la escala de observación (primera parte), para después reflexionar de manera individual o, preferiblemente, con el equipo de maestros sobre sus objetivos lingüísticos y las oportunidades que ofrece a sus alumnos para promoverlos.

Independientemente del recurso que utilice el docente para evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en el alumnado, queremos insistir en la idea de que es fundamental llevar a cabo una evaluación planificada y que valore, ante todo, los objetivos propuestos. Una evaluación sistemática que incluya varias fases, es decir, evaluación previa, continua y final, puede ser de gran ayuda para que el docente evalúe los pros y los contras de su práctica educativa, a la vez que podrá detectar con mayor rapidez las posibles dificultades que surjan para intentar corregirlas.

CAPÍTULO V

CONOCIMIENTO, CONCEPCIONES Y SABERES: LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL

Introducción

Hemos constatado, a la luz de lo expuesto, que la ley actual de educación demanda nuevas formas y planteamientos para abordar la enseñanza y, específicamente, de la lengua oral. Por todo ello, entre otras razones, estimamos necesario analizar cuáles son las concepciones, los saberes y la preparación metodológica de los docentes de Educación Infantil, sobre todo en lo referente a la enseñanza de la lengua oral, para, de esta forma, comprobar si responden a las complejas exigencias que se derivan de lo analizado en capítulos previos. La formación de los docentes es una cuestión fundamental que ha de mantenerse actualizada y en constante revisión, pues, siguiendo a Moral y Pérez García (2010: 21), el alumnado de las facultades de Ciencias de la Educación debe saber que se forman “para desempeñar un papel muy importante en la sociedad, «educar a los jóvenes del mañana...»”.

En el presente capítulo aclararemos dos conceptos fundamentales que dan forma a nuestro trabajo. Por una parte, qué se entiende por formación de los docentes, aquí

haremos referencia a las investigaciones y revisiones teóricas que detallan cuáles son los conocimientos y saberes que han de estructurar los programas de formación de los futuros profesionales de la enseñanza. Por otra, abarcaremos las cuestiones que atañen a las concepciones de los docentes, es decir, qué se entiende por concepciones o teorías implícitas, saberes y, de forma específica, cuáles son las concepciones que posee el profesorado sobre la enseñanza de la lengua oral.

1. La formación del profesorado y los saberes docentes

El conocimiento de cómo el profesor adquiere el contenido, así como la comprensión de la materia, son aspectos que interactúan con los restantes componentes curriculares proporcionando una nueva base para establecer la formación que ha de tener el profesorado en la didáctica específica (Bolívar, 1993)¹. En el estudio de todo trabajo relacionado con el conocimiento y las concepciones del profesorado son claros referentes las investigaciones al respecto de Shulman (1986a, 1986b, 1987, 1991, 1992), quien ya señalaba que el propósito que se persigue al tratar de determinar este “conocimiento base²” es el de averiguar qué necesitan saber los futuros profesionales de la docencia, así como qué tipo de formación (cursos, prácticas, etc.) puede contribuir a su correcto desarrollo, para conocer qué conocimientos han de incluirse en el currículo profesional de formación del profesorado, y de esta forma explicar cómo los docentes transforman el contenido en representaciones didácticas y lo utilizan en la enseñanza.

Desde la década de los 70 hasta la actualidad este tema ha sido abordado a través de diferentes metodologías y perspectivas. Asimismo, las investigaciones realizadas han aportado informaciones contundentes acerca de los diversos factores que intervienen en el proceso de enseñanza, aunque en este sentido cabe señalar que estas investigaciones

¹ Bolívar (1994) lo expresa con las siguientes palabras:

El programa de investigación de Shulman y su equipo (Shulman y Sykes, 1986) “Desarrollo del conocimiento en la enseñanza” (Knowledge Growth in Teaching) y su “Modelo de Razonamiento y Acción pedagógica” (Shulman, 1986a; 1987) está siendo uno de los mayores intentos de determinar el “conocimiento base” requerido para la enseñanza, y –en función de ello rediseñar la formación del profesorado; ofreciendo– a la vez un nuevo marco para la investigación en didácticas específicas.

² Entendemos este “conocimiento base” como la formación mínima que ha de tener el docente para poder llevar a cabo una práctica educativa eficaz y óptima.

se tornan más escasas en el ámbito que nos ocupa, es decir, acerca de las concepciones de los docentes de Educación Infantil sobre la didáctica de la lengua oral. Varios autores, González Peiteado y Pino (2014: 98) entre otros, ratifican al respecto que hay una “escasez de investigaciones sobre las creencias y opiniones de los futuros maestros en torno al estilo de enseñanza a adoptar en su función docente”.

1.1. Delimitación conceptual y terminológica

El término “formación” puede tener diversos significados y con ello poseer numerosos usos, pero cuando hablamos de formación del profesorado nos estamos refiriendo a una disciplina que se halla íntimamente relacionada con la actividad de la enseñanza (Moral, 2000). Sobre este mismo concepto, Marcelo (1989: 30) elabora una definición más amplia:

(...) el campo de conocimiento, investigación y propuestas teóricas y prácticas, que dentro de la Didáctica y Organización Escolar, estudia los procesos mediante los cuales los profesores –en formación o en ejercicio– se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza.

De las palabras del autor queremos destacar la idea de que la formación del profesorado implica una intervención profesional en el desarrollo de la enseñanza, que persigue como objetivo mejorar o adquirir nuevos conocimientos que puedan enriquecer su práctica educativa. En esta misma línea, Francis (2005) nos recuerda que el docente, su formación y la calidad de la educación son conceptos que están profundamente vinculados. Por ello, entre otras razones, las investigaciones y los estudios de los procesos de formación del profesorado se tornan como un predictor de suma importancia del rendimiento y los objetivos conseguidos por el alumnado (Stronge, 2002). Creemos que es importante aclarar que la cuestión acerca de la formación de los docentes no puede interpretarse como una pieza aislada, todo lo contrario, es el producto de las perspectivas que posee una sociedad determinada sobre la educación en un momento concreto.

Diversos autores, Alfaro (1996) o Francis (2005) entre otros, aseveran que las creencias y las teorías implícitas de los docentes intervienen en la toma de decisiones pedagógicas del profesorado. Esto conlleva que las creencias y teorías implícitas de los docentes también forman parte de su conocimiento base. Pérez Gómez (2010: 22)

recoge sucintamente las opiniones de diversos autores imprescindibles en el tema que nos ocupa:

La formación del pensamiento práctico de los docentes, sus competencias y cualidades humanas fundamentales, requiere atender el desarrollo de sus teorías implícitas, personales (Pozo, SCHEUER, MATEOS y PÉREZ ECHEVARRÍA, 2006), el núcleo duro de sus creencias y de su identidad (Korthagen y VASALOS, 2005). Pues si las teorías explícitas y declaradas no conectan con las teorías implícitas, con los esquemas, recursos, hábitos y modos intuitivos de percibir, interpretar, anticiparse y reaccionar, se convierten en meros adornos útiles en todo caso para la retórica o para la superación de exámenes, pero estériles para gobernar la acción en las situaciones complejas, cambiantes, inciertas y urgentes del aula (Lampert, 2010).

En esta cita reside la importancia del análisis de las concepciones de los docentes. La formación del pensamiento práctico y teórico depende, en gran parte, de las teorías implícitas³, de las concepciones que posee el profesorado al respecto. Indagar en estas, es decir, en las creencias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje educativo es, a la luz de lo expuesto, vital para conjugar pensamiento y práctica, y con ello garantizar una mejor labor educativa. El siguiente gráfico recoge nuestro pensamiento acerca de los elementos esenciales que estructuran⁴ la formación inicial de los futuros docentes.

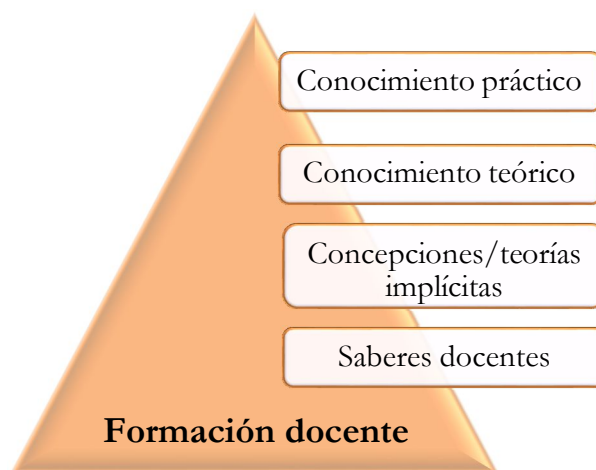


Gráfico n.º 8: Aspectos que influyen en la formación de los docentes. Fuente: elaboración propia.

³ A lo largo del trabajo utilizaremos ambas denominaciones, aunque nos decantaremos en la mayoría de los casos por emplear la de “concepciones de los docentes”.

⁴ Aunque de forma específica no se incluyen las teorías implícitas y las concepciones de los docentes como “conocimientos o contenidos” que estructuran sus planes de formación universitaria, creemos que indirectamente influyen y poseen un peso elevado en dicha formación.

En este sentido queremos aclarar que, a pesar de que, siguiendo a Pozo y Pérez Echeverría (2009: 71), puede parecer arriesgado atribuir creencias epistemológicas o concepciones sobre el aprendizaje al alumnado aún en formación, pues, en palabras del autor, “esos alumnos no tienen una formación filosófica o psicológica específica”, ello no quiere decir “que no asuman ciertos supuestos y creencias intuitivas, en lo esencial de carácter implícito, en su actividad diaria de aprender o enseñar”. Es más, autores como Schön (1992), Hofer y Pintrich (2002), o Pozo (2006), apuntan al respecto que “el conocimiento en acción”, el que forma parte, en este caso del proceso de formación inicial de los docentes, es el resultado de sus concepciones o teorías implícitas sobre el conocimiento y su adquisición, que se manifiesta en su forma de estructurar y llevar a cabo las actividades rutinarias de aprendizaje, es decir, leer un texto, responder las preguntas de un examen, elaborar un trabajo, etc. En este caso, tanto profesorado como alumnado, establecerían sus metas, de enseñanza y aprendizaje respectivamente, dependiendo de sus teorías implícitas sobre lo que significa aprender y qué formas son las más adecuadas para impulsar ese aprendizaje. En esta misma línea queremos destacar las palabras de Alsina (2014: 33) quien subraya:

La consecuencia más inmediata es que en la intervención formativa se trata de guiar a la persona en formación hacia prácticas de indagación, un tipo de prácticas que da prioridad al desarrollo de la capacidad de indagar en la práctica docente y en el contexto en el que ésta tiene lugar, de tal manera que el docente cree nuevas estructuras mentales durante el proceso de formación.

Baelo y Arias (2011: 106) aseveran que en toda investigación o trabajo relacionado con las concepciones de los docentes se han de contemplar los paradigmas educativos y de la investigación educativa, pues se erigen como marcos para sustentar los modelos formativos. Por tanto, siguiendo a estos autores, la formación de los docentes puede contemplarse a través de estos paradigmas:

De manera general el paradigma tradicional se fundamenta en un empirismo espontáneo, en el que la experiencia se conforma como la principal fuente de conocimiento, la teorización es vista como un elemento menor, primando la experiencia. El paradigma tecnológico o positivista, posee un enfoque eminentemente cuantitativo, proviene de concepciones positivistas lógicas y dentro del ámbito educativo tiene su principal reflejo en los modelos proceso-producto. Dentro de este paradigma también se albergan los modelos mediacionales al basarse en una racionalidad técnica del enfoque cognitivo a pesar de los importantes matices cualitativos que tiene el modelo.

En cuanto al paradigma práctico o interpretativo-fenomenológico partimos señalando su fuerte orientación naturalista, cualitativa y hermenéutica que se concreta en los modelos ecológicos.

Finalmente, hacemos referencia al modelo actual de formación, basado en la formación por competencias, que aunque no lo catalogamos como un paradigma, ha traído consigo profundos cambios metodológicos en la manera de enseñar.

Es importante señalar que en la cuestión acerca de los paradigmas de formación no existe unanimidad con respecto a la denominación, el número o el contenido de los mismos, de hecho Imbernón (1994), por ejemplo, prefiere calificarlos como “orientaciones conceptuales”, Marcelo (1999) habla de “paradigmas formativos”, y Pérez Gómez (1992, 2010) de “perspectivas básicas”. Fontán (2004: 193-194) realiza un exhaustivo resumen acerca de los paradigmas de formación del profesorado y su relación con la formación inicial de los docentes, la autora propone para el análisis del tema que nos ocupa que lo aceptable es describir los cuatro paradigmas “comúnmente aceptados, y que llamamos: culturalista, competencial, personalista y el crítico. Aún [sic] así se ha de tener en cuenta que cada paradigma, aun basándose en los mismos principios, desencadena prácticas diversas en lo que a formación de profesorado se refiere”. Para Ferry (1991, 1993) existen cuatro enfoques en los que puede situarse la formación del profesorado:

- Funcionalista: el desarrollo profesional de los docentes se conforma a partir del análisis de las funciones de la escuela en la sociedad.
- Científico: en este caso se entiende que la formación científica de los docentes se rige por la tesis de que la ciencia posee respuestas potenciales para todas las dificultades que puedan surgir durante la práctica educativa.
- Tecnológico: la visión de este modelo aboga por modernizar los requisitos del proceso de aprendizaje e incrementar el rendimiento.
- Situacional: la formación de los docentes se fundamenta en la relación existente entre el sujeto y las circunstancias educativas en las que se implica.

Pérez Gómez (1992: 18) discierne entre cuatro perspectivas básicas, cada una de ellas con enfoques determinados que, en palabras del autor, “enriquecen o singularizan las posiciones de la perspectiva básica”:

- Perspectiva académica: la enseñanza es, principalmente, un proceso de transmisión de conocimientos, así como de adquisición de la cultura que forma parte de la evolución de la sociedad. En esta perspectiva se incluyen los enfoques enciclopédico y comprensivo.

- Perspectiva técnica: la calidad de la enseñanza se traduce en la calidad de los productos y en la eficacia de su consecución. En este caso se encuadran los modelos de entrenamiento y de adopción de decisiones.
- Perspectiva práctica: esta perspectiva se apoya en la hipótesis de que la enseñanza es una tarea compleja, determinada por el contexto, y de la que se obtienen resultados predecibles que no están exentos de conflictos necesitados de alternativas éticas y políticas. Los enfoques que la conforman son el tradicional y el que enfatiza la práctica reflexiva.
- Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social: en este caso la enseñanza se concibe como una labor crítica, una práctica social impregnada de opciones de índole ética, en la que los valores rigen su intencionalidad y han de traducirse en los fundamentos que guíen el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este caso el autor incluye el enfoque de crítica y de reconstrucción social.

Al igual que sucede con las concepciones de los docentes, los saberes que sustentan la labor educativa de los maestros se encuentran, por norma general, implícitos en las prácticas educativas específicas a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Acerca de los saberes, Mercado (1991: 60) señala que “la noción de saber remite al conocimiento sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo”. Para Gorodokin (2005) los saberes que orientan las prácticas docentes forman parte de la base que constituye una amplia red de conceptos, creencias, representaciones, etc., y que establecen los proyectos y propósitos de innovación docente.

Díaz de Kóbila (2003), por su parte, afirma que los obstáculos que surgen durante el proceso de aprendizaje, concretamente aquellos que conciernen al alumnado, se traducen como el reflejo de las dificultades del enseñante en las diferentes etapas educativas. La actuación del docente, por tanto, será clave para garantizar un óptimo proceso de enseñanza y aprendizaje en el alumnado, y es aquí donde la formación cobra un papel relevante, más aún la formación inicial, pues será la base sobre la que se asienten los futuros conocimientos y actuaciones del profesorado.

Este proceso de formación es largo y su propósito debe ser el de crear futuros docentes que asuman que han de contar con una serie de conocimientos sólidos y elaborados que les permitan desempeñar una práctica educativa de la forma más óptima posible, garantizando, asimismo, un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad. Sin embargo, coincidimos con Vaillant y Marcelo (2015: 45) cuando ratifican que hoy en día en la mayoría de los países existe una profunda insatisfacción con la calidad de la formación inicial de los docentes, además, añaden que “Ministerios de Educación,

docentes en ejercicio, formadores de docentes, investigadores, pero también candidatos a docentes y empleadores ponen en duda la capacidad de las Universidades e Institutos de Formación Docente para dar respuesta a las necesidades actuales de la profesión docente”.

Las críticas atañen, sobre todo, a la separación entre la teoría y la práctica, de hecho cabe destacar que es un tema que preocupa al colectivo docente, pues no encuentra, *grosso modo*, relación entre los contenidos teóricos y la puesta en práctica durante su formación inicial, debido, en gran parte, a las diferencias significativas entre el conocimiento que se imparte en las universidades o escuelas de formación y la vinculación con los centros escolares. En este contexto es importante evidenciar que, a pesar de que la sociedad está en constante cambio, y que la “era de la información” ha supuesto una reestructuración en la mayor parte de las instituciones no solo en las académicas, el sistema educativo vigente, así como las instituciones de formación continúan anquilosadas en el siglo XIX; Pérez Gómez (2010: 18) clarifica esta misma idea: “[...] los sistemas, programas e instituciones de formación de docentes son esencialmente los mismos que se establecieron ya en el siglo XIX y que, con modificaciones cosméticas, se han mantenido y reproducido hasta nuestros días”. Berliner (2000: 370) señala, y esta situación puede deberse a ello, que “se ha prestado poca atención al desarrollo de aspectos evolutivos del proceso de aprender a enseñar, desde la formación inicial, a la inserción de la formación continua”. Insistimos nuevamente en la importancia que posee la formación inicial de los docentes, es el primer punto de acceso al desarrollo profesional continuo (Vaillant y Marcelo, 2015).

El problema actual, a la luz de lo expuesto y aunque la respuesta puede intuirse, reside en si la oferta existente es la adecuada y atrae a los mejores candidatos. Según Vaillant (2012) la sensación general que se deriva de los estudios, investigaciones e informes examinados es que, de igual forma para los países de la OCDE y para América Latina, la formación inicial posee resultados anodinos, aunque cuenta con un papel clave en las reformas educativas. Por este, entre otros motivos, las investigaciones que tienen como principal objetivo examinar los planes de formación de los futuros docentes, así como conocer cuáles son las concepciones que estos poseen sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, son cruciales para mejorar el sistema educativo. Estas investigaciones han de incluir las demandas actuales de la sociedad y proporcionar a los futuros profesionales de la educación las herramientas básicas para llevar a cabo de la mejor forma posible su labor profesional, resolviendo, asimismo, las dificultades que puedan encontrar durante la práctica. Por todo ello, analizar y conocer las concepciones y teorías implícitas que poseen los docentes se establece como un objetivo primordial. En esta misma línea, aunque en el plano de la didáctica de las Ciencias Sociales, Licerías

(2004) apunta que la trascendencia de la investigación sobre la formación de los docentes reside en la elaboración de un instrumento eficaz que mejore la formación inicial, y con ello la puesta en práctica en el aula; creemos que esta idea puede extenderse igualmente al resto de didácticas específicas, y a la enseñanza en general.

Con el paso de los años, la formación inicial de los docentes ha sido ejercida por instituciones concretas, es decir, por personas cualificadas, y a través de un currículo en el que se plasman las fases y los contenidos didácticos del programa formativo. Para Vaillant y Marcelo (2015: 46) la formación inicial docente como institución cumple principalmente tres funciones:

[...] en primer lugar, la de preparación de los futuros docentes, de manera que asegure un desempeño adecuado en el aula. En segundo lugar, la institución formativa tiene la función del control de la certificación o permiso para poder ejercer la profesión docente. En tercer lugar, la institución de formación del docente ejerce la función de socialización y reproducción de la cultura dominante.

Otros autores, como Achilli (2000), aseveran que el concepto “formación docente” puede entenderse como el procedimiento a través del cual se concretan y estructuran las prácticas de enseñanza y aprendizaje destinadas a la “creación” de los profesionales de la enseñanza. Para autores como Landsheere (1987), el currículo que estructura los planes de formación docente debería incluir varias cuestiones básicas, tales como: objetivos de educación, variación de los objetivos en función del alumnado, herramientas y contenidos para lograr los objetivos, o cómo se conoce que se han conseguido estos últimos. McNamara y Desforges (1978) o Hartnett y Naish (1988), apuntan que la meta principal de los programas de formación de docentes debe ser la de preparar para adquirir “la competencia de clase o conocimiento del oficio”.

Marcelo (1994) sostiene, acerca de las orientaciones conceptuales, que estas pueden considerarse para aproximarnos a la formación del profesorado, y señala que existen dos tipos claramente diferenciados:

- Orientación académica y tecnológica: el profesor es considerado como un mero técnico.
- Orientación práctica, personalista y social-reconstruccionista: desde esta orientación el profesor es visto como un profesional que resuelve problemas y toma decisiones de forma autónoma, desvelando las implicaciones de su práctica.

A lo largo de su ejercicio profesional, el docente concreta y establece los saberes que conforman su práctica diaria. Estos saberes incluyen información relativa a la enseñanza que le ha sido significativa durante su formación académica, y sirven para resolver los problemas que surgen a lo largo del ejercicio profesional, dando sentido a las situaciones de trabajo que le son propias. En este sentido, Tardif (2004: 49) apunta:

Los saberes que sirven de base para la enseñanza se caracterizan, aparentemente, por lo que podemos llamar sincretismo. Sincretismo significa, en primer lugar, que sería vano procurar una unidad teórica, aunque fuese superficial, en ese conjunto de conocimientos, de saber hacer, de actitudes y de intenciones. (...) Si los saberes de los docentes poseen una cierta coherencia, no se trata de una coherencia teórica ni conceptual, sino pragmática y biográfica.

La profesión de enseñar exige la puesta en práctica de estos saberes por parte del docente que le servirán para estructurar y orientar su actividad profesional. De esta forma, podemos encontrar saberes que se relacionan con la capacidad organizativa del docente, o como Mercado (1991) lo denomina, saber organizar al grupo en un trabajo común; otros que hacen referencia a los recursos que utiliza para captar el interés de los alumnos en el trabajo o los relacionados con la actividad individual de los alumnos. Asimismo, la observación, la descripción y el análisis de los saberes docentes son posibles a través de una estrategia de investigación pertinente a ese objeto de conocimiento, que implica una conceptualización que presuponga su existencia. En este contexto Moral y Pérez García (2010: 21) aseveran que los docentes deben contar con una sólida formación que les permita elaborar y poner en práctica una enseñanza efectiva, y ello conlleva la adquisición y ejecución de una serie de habilidades, contenidos, conocimientos... acordes con la enseñanza en el siglo XXI; ambas autoras clarifican al respecto:

Para ello debe tener un amplio conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje, y, como señalaban Brandsford, Darling-Hammond y LePage (2005), deben ser preparados en un enfoque:

- «*Centrado en el aprendizaje*», es decir, focalizado en un aprendizaje profundo que exige que los alumnos realicen procesos de pensamiento complejos y desarrollen procesos metacognitivos para llegar a ser autorreguladores de su propio aprendizaje.
- «*Centrado en el aprendiz*», es decir, responsable con las experiencias individuales de los estudiantes, sus intereses, talentos, necesidades y bagajes culturales.

Según estos principios, los docentes no solo han de formarse para diseñar y planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje educativo, sino que deben, además, proporcionar las suficientes “experiencias individuales” al alumnado para que sea capaz de adquirir una actitud crítica y autónoma en el ámbito académico, personal y profesional. Rodríguez Martínez *et al.* (2011: 383) aseveran que la instauración del modelo educativo que estructura las enseñanzas en España, basado en la formación de competencias, requiere de un personal docente altamente cualificado, en palabras de los autores, “sensibilizado hacia la innovación y con una nueva forma de entender y practicar la enseñanza que tome como eje el aprendizaje de los estudiantes”.

Para Bransford, Darling-Hammond y LePage (2005), la profesión docente posee dos condiciones básicas:

- Los docentes no han de atender únicamente el desarrollo académico del alumnado, también deben considerar su desarrollo moral.
- Los centros educativos se responsabilizan de la preparación y el desarrollo de los discentes como personas participativas en la vida política, cívica y económica de la sociedad. Por tanto, la educación secunda un acceso igualitario de todo el alumnado a las mejores ofertas sociales y educativas.

Si bien es cierto que de forma general se considera que los programas de formación de maestros no poseen la calidad adecuada para garantizar una correcta práctica educativa, hay que incluir, igualmente, las experiencias e investigaciones satisfactorias que han brindado luz para reconducir el cambio y mejorar la formación docente. Vaillant y Marcelo (2015) dedican gran parte de su obra a analizar diversas investigaciones de esta índole. Por ejemplo, recogen los resultados obtenidos de la investigación llevada a cabo por Bredeson (2002) quien analizó programas de formación útiles y de calidad. Precisamente estos programas se centraban en el profesorado como el elemento principal para el aprendizaje del alumnado, aunque también se incluían el resto de agentes que intervienen en el proceso educativo y que formaban parte de la comunidad. En suma, y siguiendo a esos autores, podemos afirmar que los buenos programas de formación posibilitan, por tanto, que los docentes aumenten y perfeccionen las estrategias de enseñanza y las competencias básicas, para llevar a cabo una enseñanza de calidad, así como otros elementos fundamentales para ello.

Korthagen, Loughran y Russel (2006) en el artículo, “Developing fundamental principles for teacher education programs and practices”, detallan siete principios⁵ de tres programas de formación de calidad, analizados en Holanda, Australia y Canadá:

⁵ Los autores apuntan al respecto: “The seven principles presented in this paper illustrate one way of beginning to create a common language for the development of a pedagogy of teacher education. These

1. Fijar la atención, sobre todo, en cómo aprender de la experiencia y cómo elaborar el conocimiento profesional.
2. Fundamentar una visión del conocimiento como una materia que se debe construir.
3. Modificar y establecer el énfasis desde el currículo hacia los estudiantes.
4. Fomentar la formación del docente en investigación, lo que podríamos denominar, “investigación-acción”.
5. Promover el trabajo colaborativo para terminar con el “retraining” propio de la enseñanza.
6. Fomentar la colaboración y el contacto significativo entre escuelas.
7. Establecer una jerarquía en la que la figura del formador se erija como principal modelo de los futuros enseñantes.

Podemos constatar, una vez más, en estos siete principios la importancia que se le atribuye a la formación inicial del profesorado, pues aunque la formación permanente posee un peso indiscutible a lo largo del ejercicio profesional, la formación inicial, insistimos, asentará las bases de los contenidos y las formas de enseñanza de los futuros educadores.

El punto cuatro, fomentar la “investigación-acción” en el aula, nos parece fundamental para, en nuestro caso, transformar y mejorar la didáctica de la lengua oral. En este contexto Camps (2001 [2012: 10]) apunta que la didáctica de la lengua es una “disciplina de intervención: sus resultados han de conducir a mejorar el aprendizaje de la lengua y sus usos”. Coincidimos rotundamente con la autora, pues para elaborar la teoría es crucial partir de la práctica, de los conocimientos y contenidos que se necesitan para realizar una labor educativa óptima y eficaz. En suma, y siguiendo a Barrio (2001 [2012]), las investigaciones que persiguen esclarecer qué problemas surgen de la práctica real en el aula acerca del aprendizaje de la lengua oral en las distintas etapas educativas,

principles suggest guidelines and possibilities (as opposed to rules and procedures) to those teacher educators willing to accept the challenge of reconstructing teacher education from within. We believe these principles are informative and applicable across contexts and we suggest that they can help to develop new understandings of a pedagogy of teacher education that others might build on and extend in their own programs and practices” (Korthagen, Loughran y Russel, 2006: 1039). Traducción en español: Los siete principios presentados en este documento pretenden crear un lenguaje común para el desarrollo de una pedagogía de la formación docente. Estos principios sugieren pautas y posibilidades (a diferencia de las normas y procedimientos) para los formadores de docentes que están dispuestos a aceptar el desafío de reconstruir la formación del profesorado desde dentro. Estos principios son informativos y pueden aplicarse en diversos contextos, además, nos sugieren que es posible ayudar a desarrollar nuevas formas de entender una pedagogía de la formación docente que otros podrían desarrollar y ampliar en sus propios programas y prácticas.

son imprescindibles para aumentar la conciencia sobre la necesidad de esbozar rigurosamente estrategias que favorezcan el desarrollo de la competencia comunicativa en el alumnado, y para ello el conocimiento base, la formación inicial, se convierte en un requisito indispensable.

1.2. Los programas de formación de docentes en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

La formación de los docentes, como parte fundamental para garantizar la calidad en los sistemas educativos de los países europeos, ha sido un tema muy abordado a nivel internacional. Ramírez Carpeño (2015: 37) matiza al respecto que “es ampliamente reconocido que la formación del profesorado supone uno de los núcleos centrales de dichas reformas, al situar al docente como elemento principal para la mejora de la calidad del sistema”. Ancheta (2012: 4) recoge esta afirmación y detalla que en todos los países de la Unión Europea el contenido de la formación inicial del profesorado ha sufrido diversas transformaciones y cambios, más aún desde los años 90. La autora apunta, además, que se han modificado los contenidos en 18 países:

[...] y en la República Checa, Alemania, Francia, los Países Bajos, Austria, el Reino Unido e Islandia, en varias ocasiones. Países como Dinamarca, Estonia, España, Letonia, Malta, los Países Bajos, Finlandia, Suecia e Islandia reformaron paralelamente el contenido y la estructura de la formación inicial del profesorado.

Uno de los principales hechos que generó una profunda reestructuración de los sistemas educativos en Europa fue la instauración del Proceso de Bolonia (1999), pues supuso el principio de los sistemas de armonización de la educación superior (Ramírez Carpeño, 2015). El proceso de Convergencia Europea inició una reestructuración del sistema educativo universitario y, con ello, de los planteamientos que rigen la formación de los futuros docentes. El acuerdo llevado a cabo durante el Proceso de Bolonia (1999) conllevó la creación de los créditos ECTS⁶ (*European Credit Transfer and Accumulation System*), así como la segmentación entre grado y posgrado, además de, según el texto del Consejo Europeo (1999: 2):

[...] cooperación Europea en aseguramiento de la calidad con el objeto de desarrollar criterios y metodologías comparables. [...] promoción de las dimensiones Europeas necesarias en

⁶ En español: *Sistema Europeo de Transferencia de Créditos*.

educación superior, particularmente dirigidas hacia el desarrollo curricular, cooperación entre instituciones, esquemas de movilidad y programas de estudio, integración de la formación e investigación.

Ruiz Domínguez (2007: 118) ya señalaba que “la incorporación del sistema universitario español al Espacio Europeo de Educación Superior está suponiendo una revisión de los escenarios y de las metodologías de la enseñanza universitaria”, afirmación que mantiene su vigencia hoy en día. Asimismo, las exigencias actuales de nuestra sociedad requieren que los programas de formación de futuros docentes se revisen de forma sistemática para garantizar su renovación y modificación acorde con estas demandas sociales. En esta misma línea, Ancheta (2012) asegura que la formación del profesorado, pieza esencial para asegurar una educación de calidad, ha experimentado importantes transformaciones centradas, principalmente, en la formación inicial. La cuestión que surge en este contexto, tal y como hemos indicado en el epígrafe anterior, es dilucidar si esa formación es adecuada para lograr los propósitos previamente expuestos y, además, si es similar en la mayoría de los países que forman parte, en nuestro caso, del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), por ejemplo, es uno de los países que más ha avanzado en este sentido, pues, en palabras de Ancheta (2012: 222):

[...] mantiene un sólido compromiso político para fomentar la diversificación de los organismos de formación y garantizar la participación activa de los centros educativos en la formación de los nuevos docentes. En el Reino Unido los School Governing Bodies (órganos de gobierno de los centros) y los centros educativos asumieron claramente competencias, pero también lo hicieron las autoridades centrales a expensas de las *Local Education Authorities* (LEAs, autoridades educativas locales) y de las instituciones para la formación inicial del profesorado.

Reiteramos, nuevamente, que el papel del docente en el ámbito educativo es crucial, él será quien guie al alumnado a lo largo de su desarrollo intelectual y personal. García Fernández (2004) apunta sobre esta misma cuestión que la formación del profesorado es vital para asegurar un óptimo proceso de enseñanza y aprendizaje en cualquier sistema educativo, más aún en Educación Infantil, pues esta etapa es fundamental para asentar las bases del futuro ser social. Asimismo, diversas investigaciones, como la de Darling Hammond y Baratz-Snowd (2005) entre otras, han evidenciado que existe una correlación muy significativa y positiva entre la calidad de los docentes, la cual depende en un alto porcentaje de su formación inicial y continua, y los éxitos del alumnado. Los cambios que se producen en el ámbito educativo y en la sociedad exigen nuevas formas

y planteamientos en la enseñanza, en suma, mejorar la calidad de la formación de los docentes ha de ser un objetivo primordial en los sistemas educativos.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en el año 2005, concretamente en el informe titulado, *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, sostiene que la formación de los maestros ha de entenderse como una formación continua⁷. Igualmente, señala que es más efectivo estructurar la educación inicial como el principio del que debe partir el desarrollo profesional al mismo tiempo que se fomenta la creación de un sistema de formación inicial, fetén y eficaz, que se encamine al aprendizaje permanente.

Las ideas generales que posee la OCDE (2005) para estructurar la formación de los docentes de las primeras etapas educativas defiende una sólida formación en materias específicas, desarrollo de competencias pedagógicas, la capacidad de trabajar con diferentes estudiantes, compañeros y personal de administración, así como la capacidad para continuar desarrollando esas competencias y conocimientos (Ramírez Carpeño, 2015). Sánchez Blanco (2001: 145) ratifica que la formación, ya sea continua o inicial, ha de propiciar en los docentes y futuros docentes de Educación Infantil procesos de toma de conciencia “sobre el significado social de sus prácticas como enseñantes, como alumnos y alumnas, y como personas en general”.

Llegados a este punto, es importante evidenciar que uno de los clásicos debates que se incluyen en este contexto atañe a la presión existente entre “lo disciplinar y lo pedagógico” (Murillo, 2006: 28):

Es decir, enseñar a los futuros docentes a partir de los ámbitos de conocimiento o a partir de lo pedagógico. Esa tensión se ha resuelto, habitualmente, de forma diferenciada en función del nivel de estudios donde laboraría el futuro docente. Así, es frecuente que en la formación de maestros de educación infantil y primaria el eje organizador sea el proceso de adquisición de los elementos instrumentales por parte de los niños, dejando a las disciplinas como mero elemento organizador, mientras que en la formación de docentes de secundaria el peso recae en las disciplinas, relegándose la formación pedagógica a un segundo lugar, tanto en importancia como en distribución temporal. Sin embargo, el debate sigue abierto.

La propuesta que defendemos para mejorar, o al menos intentar solucionar el conflicto, es acceder y conocer las concepciones que poseen los docentes al respecto, y con ello, mejorar los planes de formación. Durante la práctica educativa el profesorado puede encontrar dificultades para enfrentarse al proceso de enseñanza y aprendizaje

⁷ Formación continua o permanente.

educativo, por ello la formación inicial debe, como mínimo, asegurar y garantizar que podrá disponer de las herramientas y técnicas adecuadas para intentar resolver estas dificultades de la mejor manera posible.

Una de las respuestas innovadoras que se ha incluido para intentar resolver el debate previamente descrito aboga por la puesta en práctica de una opción distinta: construir una formación basada en competencias, opción que estructura los planes de formación de la mayoría de las universidades del EEES.

La presencia de las competencias en el currículo, tal y como hemos constatado en capítulos previos, supuso una reestructuración del sistema educativo. Murillo (2006) aclara que la formación basada en competencias persigue estructurarse como un “enfoque integral” que intenta unir el ámbito educativo con el sector productivo e incrementar el potencial de las personas para que puedan enfrentarse a los cambios de la actual sociedad. Cabe destacar al respecto que el modelo de formación inicial estructurado por competencias se introdujo con la llegada del Proceso Bolonia (1999). El EEES modificó el sistema europeo de créditos de enseñanza y lo basó en la adquisición de competencias básicas, lo cual generó el cambio y la adaptación de los sistemas de Educación Superior, incluyendo, lógicamente, la formación inicial del profesorado. Uno de los ejemplos que recoge Murillo (2006) sobre el currículo de formación de docentes estructurado por competencias es el de la Universidad Profesional STOAS⁸ (Países Bajos).

Una situación parecida ocurre en la Universidad Humboldt de Alemania, pues su formación está estructurada acorde con los planteamientos que se aprobaron por la Conferencia de los Ministros de Educación de los estados federales de Alemania para todas las universidades del país. En esta conferencia se instauraron una serie de competencias que los docentes debían adquirir durante su proceso de formación docente: la competencia personal, la competencia social, la competencia metodológica y

⁸ Murillo (2006: 30-31) expone:

El mismo está basado en la formación de competencias y está íntimamente orientado a desarrollar los perfiles de las diferentes situaciones reales que los estudiantes van a desempeñar en los lugares de trabajo: Profesor de Secundaria Pre-profesional (VMBO), Profesor de Secundaria Profesional (MBO), Profesor de Adultos (BVE) y Gestor del Conocimiento en Empresas y Pequeños Negocios. Cada perfil queda descrito en un número de situaciones que han sido determinadas y perfectamente definidas a través de un minucioso estudio llevado a cabo en alrededor de cien centros de enseñanza secundaria profesional y un buen número de empresas relacionadas que permitió reflejar y diseñar las 20 situaciones a las que los futuros profesores y los gestores del conocimiento se van a enfrentar y que forman la clave del proceso formativo.

la competencia de contenidos (de la asignatura). Murillo (2006: 31) lo detalla en la siguiente cita:

Igualmente se plantean una serie de competencias transversales, las cuales se adquieren entrelazando las diferentes asignaturas y los proyectos escolares/extra-escolares, etc. Allí las competencias se consideran como la expresión del actuar de una persona en su totalidad y se adquieren y fortalecen en un proceso que nunca termina. Cada estudiante desarrolla sus propias estrategias, establece el tiempo que necesita y su objetivo propio para lograr lo que es su intención. Así establecen que: “Las alumnas y los alumnos son competentes:

- Si logran desarrollar sus capacidades para manejar una situación específica.
- Si logran activar los conocimientos que tienen o aprovechar nuevas fuentes.
- Si entienden la lógica interna de un temario complejo.
- Si logran actuar utilizando capacidades adquiridas anteriormente.
- Si logran incorporar capacidades existentes.

Hemos constatado a lo largo de epígrafes previos que adquirir una competencia no se ciñe únicamente a conocer, implica también “ser capaces de actuar de forma coherente en diferentes contextos” (Bernal y Teixidó, 2012). El concepto de competencia conlleva el uso de diversos recursos cognitivos para abordar diferentes situaciones. Es decir, no basta solamente con disponer de los conocimientos y las habilidades necesarios, sino que la persona ha de ser capaz de ejecutarlos en el momento y de forma pertinente.

Es un hecho indiscutible, de acuerdo con lo visto hasta ahora, que los planes de formación de los docentes de Educación Infantil precisan nuevos requerimientos de acuerdo con el EEES, y más aún, con las demandas actuales de la sociedad. La cuestión radica, pues, en estructurar la formación inicial de los docentes acorde con estas exigencias sociales, culturales y económicas, una ardua y difícil tarea que precisa, sobre todo, de la intervención de los agentes implicados en el proceso educativo. Abogamos, tras todo lo expuesto, por el diseño y la puesta en práctica de aprendizajes que garanticen una adecuada formación de los docentes de Educación Infantil, pues tal y como nos recuerdan Zabalza y Zabalza (2011: 105), la formación del profesorado de esta etapa educativa, “nunca ha dejado de estar en esa zona difusa de las inconcreciones, la pluralidad de modelos, la heterogeneidad de funciones a desempeñar, los titubeos por razones políticas o económicas”.

2. La formación de los docentes de Educación Infantil: contenidos y conocimientos básicos

Ser maestro, ser docente, es una labor compleja y laboriosa que exige constantemente nuevos planteamientos y nuevas formas de abordar la enseñanza para mantenerla actualizada. No olvidemos que la tarea del maestro es la de enseñar, pero también la de aprender; Imbernón (2014: 40) señala al respecto que “no es buen maestro el que no aprende enseñando”.

Antiguamente la formación de los docentes, sobre todo de las primeras etapas educativas, era escasa y no universitaria. Esta situación fue cambiando a lo largo del siglo XX y aún más, tal y como recuerda Imbernón (2014: 49), en el siglo XXI, pues “se fue configurando una formación inicial de maestros con estudios adecuados a los conocimientos sociopsicológicos y pedagógicos que avanzaron tanto durante el siglo pasado”. A este respecto queremos destacar las ideas de Alsina (2014: 49), pues como acertadamente sostiene el autor, la etapa de la Educación Infantil no es una “fase preparatoria” para las posteriores etapas educativas, todo lo contrario, posee carácter propio y con unas finalidades básicas para el desarrollo integral del infante. Por todo ello, “la formación del profesorado de educación infantil debe favorecer el desarrollo de las competencias profesionales”.

Actualmente la formación universitaria de los docentes de esta etapa educativa incluye conocimientos y contenidos de diversas disciplinas; sin embargo, creemos, siguiendo a Lampert (2010), que de forma general las teorías implícitas de los docentes no están en conexión con los contenidos, ya sean prácticos o teóricos, y con los conocimientos que estructuran los planes de formación inicial de los docentes. Un amplio repertorio de trabajos dedicados al tema que nos ocupa, como los realizados por Bozu y Canto (2009), concluye que el perfil de los docentes universitarios en el EEES precisa de un variado grupo de competencias entre las que se incluyen las metacognitivas, que permiten la formación de un profesional reflexivo y crítico con la propia enseñanza y con el sistema educativo en general.

En esta misma línea, Moral y Pérez García (2010) realizan un exhaustivo análisis acerca de las características que diversos autores, Grossman (1990), García Garrido (1999) o Shulman (2004), entre otros, consideran que deben estar presentes en todo profesor; las detallamos a continuación:

- Personalidad definida. Según los autores, una de los rasgos más importantes. Independientemente de las variantes que pueda presentar la personalidad del

- docente, esta posee una serie de atributos bien diferenciados: personalidad dotada de afecto, comprometida con la enseñanza, una persona que construya auténticas relaciones humanas y que sepa crear un ambiente justo y democrático.
- Poseedor de conocimiento. El profesorado experto de un ámbito de conocimiento concreto ha de saber y dominar los conocimientos teóricos y didácticos sobre la materia que enseña.
 - Constructor de conocimiento práctico⁹. Teniendo en cuenta que el *campo de la práctica*, en palabras de las autoras, es el espacio en el que los profesionales de la enseñanza desempeñan su labor, y el lugar en el que se aplica el conocimiento teórico, los docentes deben dominarlo y estructurarlo de una forma eficaz.
 - Promotor de aprendizaje. Adquirir y poseer conocimientos teóricos y prácticos no es suficiente para garantizar un ejercicio profesional de calidad, los docentes deben, además, contar con un conocimiento didáctico sobre cómo transmitir este conocimiento al alumnado. Asimismo, durante la práctica, han de ser capaces de resolver las dificultades que plantea el proceso de enseñanza y aprendizaje.
 - Conducta ejemplar: la escuela tiene el deber de transmitir una gran cantidad de valores sociales (solidaridad, comprensión, tolerancia, respeto...), pero para ello es fundamental que el profesorado lo “viva personalmente”. Shulman (2004) evidencia al respecto que toda profesión posee dos aspectos principales: técnico y moral o ético. El aspecto moral o ético atiende a la importancia de los fines sociales que se enmarcan en la profesión.
 - Miembro de una profesión: las profesiones son públicas y tienden a incluirse y formar una “comunidad”. Por tanto, el docente es miembro de la *comunidad de docentes*, de esta forma el conocimiento profesional perdura en el tiempo y a través de la comunidad de profesionales.

Determinar qué conocimientos y contenidos deben formar parte de los planes de formación de los futuros docentes implica que se atiendan cuestiones tales como, qué es la escuela y qué función posee, qué presencia y papel adquiere cada una de las disciplinas presentes en los planes de estudio, o cómo han de trabajarse los contenidos (Pérez García, 2010). Lo que sí se ha de tener perfectamente delimitada es la función que posee el profesorado en el sistema educativo, y en este sentido es indiscutible que posee un rol crucial en el proceso de enseñanza y aprendizaje educativo, y como principal guía de desarrollo académico, personal y profesional de las personas.

⁹ Precisamente este conocimiento práctico se compone, para Elbaz (1983), de una serie de principios y teorías sobre la enseñanza, y de creencias y valores que posee el docente sobre ella.

2.1. Los programas de formación de docentes: un desafío permanente

A tenor de lo expuesto, podemos afirmar que no es fácil concretar de qué depende la calidad de un programa de formación de maestros, o cuáles son los factores que se han de considerar para diseñar uno que sea óptimo y que garantice que el docente contará con los conocimientos adecuados para desarrollar eficazmente su labor profesional. Asegurar una serie de contenidos y conocimientos previos de calidad en los programas de formación de los docentes puede preparar, al menos, de forma adecuada a los futuros profesionales para que dispongan de las herramientas pertinentes que les permitan llevar a cabo un eficaz proceso de enseñanza y aprendizaje en el alumnado. En esta misma línea queremos destacar las palabras de Pérez García (2010: 99) sobre la adecuada selección de los contenidos que han de estructurar la formación de los docentes:

Para una adecuada selección de contenidos, debemos guiarnos por el planteamiento de que lo importante no es la «cantidad» de conocimientos que el alumno debe poseer o alcanzar, sino el desarrollo y perfeccionamiento de sus estructuras cognitivas a partir de la adquisición de determinados contenidos. Lo que debemos preguntarnos es qué es lo que cada materia aporta al desarrollo intelectual de los sujetos.

Partiendo de esta premisa, podemos hallar un amplio espectro de sugerencias acerca de cómo ha de ser la formación inicial de los docentes de Educación Infantil, como la presentada por Fontán (2004: 191):

[...] en un extremo aparecen los partidarios de la eliminación de la formación del profesorado en esas instituciones, y en el otro, los que recomiendan que se alarguen sus actuales programas, y pasen a convertirse en estudios universitarios de Segundo ciclo. A medio camino entre ambas posturas se sitúan ideas sobre cómo deben cambiar el contenido, las estrategias y el contexto de la actual formación de maestros.

A pesar de que esta situación ha variado, tal y como hemos constatado, con las modificaciones introducidas con el Proceso Bolonia, el debate sigue aún vigente. Nuestro pensamiento al respecto aboga por el camino entre ambas posturas, es decir, creemos que se han de modificar, principalmente, el contenido, las estrategias y el contexto de los planes de formación. En esta misma línea, consideramos que es muy

acertada la propuesta de Zabalza y Zabalza (2011: 107) acerca de la doble orientación que debe seguir la formación de los docentes de Educación Infantil:

- Una orientación basada en el propio crecimiento personal o científico. Los profesores/as van formándose en aspectos o ámbitos por los que se sienten personalmente motivados: pueden hacer otra carrera que les gusta, participar en congresos o cursos relacionados con su propia especialidad o área curricular de preferencia (matemáticas, lengua, educación física, etc.), puede integrarse en un equipo de investigación, etc. De esta actuación formativa cabe esperar que se deriven beneficios que repercutirán en el propio profesor. Puede que de ello se deriven también efectos beneficiosos para sus clases pero ni es seguro que así sea ni, en algunos casos, esperable que se produzcan (por la propia naturaleza de la formación recibida). En todo caso, puesto que mejora la autoestima del docente, merece una valoración positiva aunque pueda tener una relación escasa con la mejora de su desempeño profesional.
- Una orientación basada en la mejora directa de la actuación docente. En este caso, los profesores/as orientan su formación hacia la resolución de los problemas profesionales que ellos mismos o la institución afrontan. En este caso se puede decir que los beneficios de esa formación sí se proyectan de forma directa sobre la mejora del proyecto formativo. Un maestro que se siente inseguro sobre el mejor enfoque a seguir en los procesos de lecto-escritura y que, a la vista de sus propias necesidades, se inscribe a un curso sobre ese tema está claro que orienta su formación a la resolución de un problema real que tiene. Todavía resulta más impactante (por la generalización de los efectos) la formación dirigida a la resolución de problemas o necesidades suscitadas desde una perspectiva institucional: si está previsto que en fechas próximas vamos a comenzar a recibir niños de 2 años y nos damos cuenta que nadie del equipo docente tiene experiencia en ese terreno, lo interesante es que algunos de nosotros se preparen para poder llevar a cabo esa función. En estos casos la acción formativa tiene repercusiones positivas sobre toda la institución.

Zabalza (2000) presenta una opción en la que el criterio para la selección de los contenidos habría de hacerse siguiendo la siguiente secuencia:

- Desarrollo madurativo: pertinencia.
- Significatividad lógica.
- Desarrollo cíclico: avanzar de lo particular-cercano a lo general-abstracto.
- Coherencia y continuidad.
- Adecuación a las capacidades, posibilidades, del alumnado.
- Consideración de los conocimientos previos.
- Procedimiento equilibrado de los diferentes tipos de contenidos.

Para organizar los contenidos de forma coherente y facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, Pérez García (2010) apunta que es fundamental utilizar dos estrategias claves: la interdisciplinariedad (integración del conocimiento de las disciplinas

de forma global) y la globalización (su objetivo es facilitar la aproximación del alumnado al conocimiento de la realidad). En esta misma línea coincidimos con Ruiz Domínguez (2007: 134) quien manifiesta que existe una clara “necesidad de combinar la formación en contenidos específicos de las disciplinas que el docente va a enseñar (académicas) con los contenidos referidos a los saberes pedagógicos y didácticos”.

Acercas de la propuesta realizada en el epígrafe anterior, la que versa sobre las competencias básicas en el currículo, cabe reseñar que autores como Perrenoud (2005) proponen una serie de cualidades o competencias con las que han de contar los docentes para que les permitan estar comprometidos con el proceso de enseñanza y aprendizaje. En esta misma línea, Bozu y Canto Herrera (2009) afirman que estas competencias pueden definirse como las habilidades, actitudes, conocimientos y valores fundamentales que garanticen una docencia de calidad. Estos mismos autores compilan algunas de estas competencias básicas que han de incluirse en el perfil del profesorado universitario, pero creemos que han de formar parte de cualquier programa de formación del profesorado; recogemos y ampliamos las que consideramos como fundamentales en la formación inicial del docente de Educación Infantil:

- Competencias cognitivas específicas de una determinada disciplina.
- Competencias metacognitivas que formen un profesional reflexivo y crítico.
- Competencias comunicativas que garanticen un uso adecuado de las habilidades lingüísticas orales y escritas.
- Competencias afectivas que fomenten el desarrollo de una docencia responsable y comprometida. Los docentes son los principales modelos de actuación para los alumnos.
- Competencias sociales para propiciar acciones de liderazgo, trabajo en grupo...

En un estudio llevado a cabo por Vaillant y Rossel (2006), en el que se analizaron siete casos de maestros de educación básica, se identificaron ciertas características de aquellos en los que se obtuvieron buenos resultados:

[...] Se trata en este caso de docentes comprometidos con su labor, que manifiestan amor por niños y adolescentes, con conocimientos pedagógicos adecuados, que utilizan diferentes modelos de enseñanza, que colaboran con sus colegas y reflexionan sobre su práctica, que tienen habilidades intelectuales y competencias didácticas, que demuestran poseer un dominio de los contenidos, que se identifican con su profesión y que perciben las condiciones en las que se desenvuelven los estudiantes y reaccionan a ellas.

La combinación de esta agrupación de características, sumada al resto de contenidos y competencias que compilamos en este capítulo, puede contribuir a formar un docente eficaz, y con ello mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado en las distintas etapas del sistema educativo. Las funciones que poseen los docentes al respecto se pueden concretar, entonces, en las necesidades que demanda la formación para lograr estas competencias. Si bien, siguiendo a García Fernández (2004), los roles del profesorado se han analizado desde diversos ámbitos, por ejemplo, diseñador de las tareas docentes, o responsable de la materia en clase, etc., habría que considerar, en palabras de la autora, nuevas funciones con las que coincidimos rotundamente:

- Actúa como orientador del alumnado y de la familia.
- Como tutor: diseña y desarrolla el currículo, coordina la práctica educativa con el resto de los docentes y adapta los contenidos curriculares desde un marco de enseñanza comprensiva.
- Como docente reflexivo: crea un espacio en clase para pensar e investigar sobre su propia labor profesional (investigación-acción).
- Organiza el espacio interactivo escolar.
- Estructura la actividad y la variedad en el aula.
- Implanta y difunde valores sociales y humanos, favoreciendo en el alumnado la comunicación, el entendimiento mutuo y la tolerancia.

Es importante evidenciar que durante la formación inicial, los docentes atraviesan diversas etapas, por tanto, precisan distintas necesidades. Fernández Cruz (1995) recoge esta misma idea y afirma que se ha llegado a la conclusión de que existen diversos perfiles de desarrollo profesional en diferentes fases o etapas de la práctica docente. Es por ello por lo que la presencia de las materias debe estructurarse, igualmente, dependiendo de la evolución del alumnado universitario. De esta forma durante el primer año las materias habrían de pertenecer al ámbito de las Ciencias de la Educación¹⁰, la Psicología, y, en nuestro caso, la didáctica específica que más se trabaja durante la Educación Infantil, es decir, la lengua, particularmente, la oral. Durante los dos siguientes años se incluirían conocimientos pedagógicos y psicopedagógicos, de los que formarían parte materias que versen, entre otras, sobre las necesidades educativas especiales o educación inclusiva, y el resto de didácticas específicas que atañen, sin lugar a dudas, al proceso de desarrollo infantil, es decir: didáctica de las matemáticas, educación musical, contenidos artísticos y de desarrollo físico, la literatura infantil o las

¹⁰ Madrid y Mayorga (2010) sostienen que las Ciencias de la Educación abordan el hecho educativo desde diversas perspectivas, todas ellas importantes para el acto educativo, pues proporcionan una visión complementaria de su contenido.

TIC. En el último año¹¹, se ofertaría un amplio abanico de materias optativas para que el alumnado pueda escoger atendiendo a la especialidad de su formación. Asimismo, volverían a tener un papel destacado las Ciencias de la Educación y la didáctica de la lengua oral.

En esta misma línea, Leithwood (1992) propuso estructurar la carrera profesional de los docentes estableciendo etapas evolutivas. Marcelo y Vaillant (2009: 53) compilan las ideas de Leithwood al respecto y con las que coincidimos:

Para Leithwood, la primera etapa supondría el “Desarrollo de destrezas de supervivencia”, en la que el profesor llega a dominar destrezas de gestión de clase, a utilizar diferentes modelos de enseñanza, aunque los profesores en esta etapa sean incapaces de reflexionar sobre la elección de uno u otro modelo. [...]

La segunda fase sería la de “Competencia en las destrezas básicas de enseñanza”, e implica que el profesor posee destrezas de gestión de clase bien desarrolladas; destrezas en el uso de distintos modelos de enseñanza y de evaluación formativa de los estudiantes.

El tercer nivel se denomina “Desarrollo de flexibilidad instruccional”, y es aquél en el que el profesor tiene automatizadas las destrezas de gestión de clase; es consciente de la necesidad de conocer y manejar otros modelos de enseñanza, de forma que la elección de un modelo de enseñanza se efectúa a partir de un análisis centrado en el interés para los estudiantes. Ésta es una etapa que expresa una mayor conciencia moral de los profesores, así como la implicación en nuevas actividades que les habilitan para un mayor desarrollo profesional.

En la cuarta fase, los profesores adquieren “Competencia profesional” de forma amplia y reflexiva, encarando la gestión de clase como integrada en un programa, y no tratada de forma aislada, al tiempo que ya se posee un dominio experto en la aplicación de un amplio repertorio de modelos de enseñanza. La evaluación de los estudiantes se lleva a cabo en una perspectiva formativa y sumativa, utilizando una variedad de técnicas.

A pesar de los intentos de renovación, así como las investigaciones y estudios que evidencian que los programas de formación de docentes, al menos en España, precisan de cambios y modificaciones que los adecuen a las demandas sociales para que garanticen la mejora del proceso educativo, creemos, tras lo expuesto y adelantándonos a una de las principales conclusiones de nuestro trabajo, que la formación de los docentes de Educación Infantil ha de modificarse, pues no incluye los contenidos teóricos y prácticos, así como los conocimientos que estructuran las teorías implícitas,

¹¹ Uno de los materiales elaborados tras el análisis empírico de nuestra investigación es la propuesta detallada de un plan de estudios que contempla las demandas actuales de la formación de los docentes de Educación Infantil, atendiendo, sobre todo, a sus concepciones y a las necesidades de la sociedad actual. Puede verse en las *Consideraciones finales*.

las concepciones, de los futuros docentes los cuales, por tanto, difícilmente podrán llevar a cabo una labor profesional acorde a los requerimientos y necesidades que precisa el alumnado. Para cambiar, al menos de forma paulatina, esta situación y asegurar una práctica educativa de calidad, las investigaciones en este campo son fundamentales e imprescindibles. Sánchez Blanco (2001) ratifica sobre esta cuestión que en la Educación Infantil, al igual que sucede en cualquier etapa educativa, la investigación puede derivar en la elaboración de indicadores que revelen la calidad de la práctica docente, así como, y de forma general, de los proyectos de los centros, a lo que añadimos, la eficacia o no de los programas de formación inicial.

En suma, creemos que es fundamental que en los programas de formación de maestros se incluyan contenidos de diversas disciplinas: Psicología, Ciencias de la Educación, didácticas específicas, etc., pero, sobre todo, se ha de incidir en la importancia que posee la enseñanza y el desarrollo de la lengua oral en esta etapa educativa. Los docentes se convierten en modelos de variedad y corrección expresivas, y han de propiciar interacciones valiosas y abundantes en el aula que sitúen al alumno como protagonista de su propio aprendizaje. Esta complejidad de tareas requiere docentes bien formados, en constante proceso de formación y preparados para investigar sobre su propia práctica buscando siempre mejorarla y adaptarla a la diversidad de intereses, motivaciones y capacidades de su alumnado.

2.2. La formación del profesorado en didáctica de la lengua oral

A tenor de lo expuesto a lo largo de capítulos previos, está claro el papel relevante que posee la lengua, y de forma específica, la lengua oral, las habilidades lingüísticas orales, en el aula de Infantil. Por todo ello la formación inicial de los docentes de esta etapa ha de hacer un especial hincapié en el aprendizaje de contenidos y conocimientos que aseguren una práctica educativa eficaz en este ámbito. Núñez (2011) agrupa una serie de cuestiones tomadas de Silva (1998) y que creemos son fundamentales para la formación de futuros maestros de Educación Infantil:

- a) reflexión sobre el currículum del área y sobre las fuentes en que se fundamenta,
- b) análisis de estrategias y recursos de enseñanza-aprendizaje, y
- c) orientaciones para el desarrollo curricular dentro del área y, de manera específica, sobre el diseño de unidades didácticas.

El desarrollo y la puesta en práctica de esas acciones capacitarán a los futuros maestros para lograr una serie de objetivos, tales como, diseñar situaciones de aprendizaje, evaluar este proceso incluyendo una revisión de los propios métodos y estrategias empleadas, probar nuevas técnicas de trabajo en el aula y un largo etcétera.

Por todo ello la formación del profesorado de lenguas debe estar compuesta por una amplia fundamentación que incluya diversos aspectos que se contemplen a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura.

No debemos olvidar que una parte fundamental de la formación de los docentes tiene lugar durante el ejercicio de su trabajo diario, es decir, las conclusiones y reflexiones que de la práctica cotidiana, originadas en gran parte por la observación, obtienen los docentes, sirven para aumentar su formación como profesionales. En este sentido Bernal y Teixidó (2012) hacen hincapié en que la competencia comunicativa es considerada, en la mayor parte de la formación universitaria, como una competencia transversal y genérica, por ende, ha de poseer un tratamiento curricular específico. En el caso de la formación de los docentes de Educación Infantil, además de desarrollar las capacidades necesarias para comunicar oralmente, por escrito y mediante los lenguajes audiovisuales, diferentes mensajes vinculados con la adquisición y transferencia de contenidos y conocimientos, deben contar con una serie de saberes y competencias que le permitan realizar una práctica eficaz en el aula.

Por todo ello, la formación del profesorado con respecto a la enseñanza de la lengua ha de combinar un conjunto de conocimientos como los detallados en epígrafes anteriores, procedentes de distintas disciplinas y reelaborados a la luz de la Didáctica de la Lengua como campo científico específico, que Núñez (2003a, 2003b, 2011) enumera:

- 1) Conocimiento sobre las ciencias del lenguaje y de la literatura. Los docentes deben tener una formación actualizada sobre las nuevas ciencias del lenguaje y de la literatura que les permita superar definitivamente el gramaticalismo y el historicismo.
- 2) Conocimientos históricos sobre la enseñanza de la lengua y la literatura. En parte, las dificultades que surgen a la hora de introducir innovaciones en la enseñanza tienen que ver con que no se ha prestado la suficiente consideración a la evidencia de que los conocimientos escolares tienen su propia historia. Incluir este tipo de conocimientos en la formación docente implica que se tome conciencia del origen de los hábitos disciplinares y metodológicos.
- 3) Conocimientos sobre Psicología. Los conocimientos que aporta la Psicología a la enseñanza de la lengua constituyen un aspecto importante que debe incluirse en la formación del profesorado de Lengua y Literatura. Asimismo, podemos clasificar estas aportaciones en dos núcleos básicos:
 - a. La Psicología de la Educación. En este sentido lo que interesa es extraer los conocimientos que puedan resultar de utilidad para la práctica

educativa acerca de los modelos psicológicos que fundamentan la teoría y la práctica de la enseñanza de la lengua y la literatura.

- b. La Psicología Evolutiva. Es necesario que los docentes posean una visión clara de las etapas de desarrollo del intelecto, de la personalidad y del lenguaje y, con todo ello, de los factores intrapersonales, socioambientales e interpersonales que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- 4) Conocimientos sobre las Ciencias de la Educación. La profesión del docente exige, además de conocer los contenidos, saber enseñarlos, es decir, conocer y llevar a cabo una serie de recursos y estrategias didácticas que garanticen que se producirá un óptimo proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 5) Conocimientos profesionalizadores. En este sentido, los contenidos de esta dimensión que Núñez (2003a y 2003b) denomina *dimensión profesionalizadora*, deben ser aquellos que permitan a los profesores realizar la transferencia del conocimiento académico a la práctica de la intervención profesional en los marcos problemáticos de la realidad educativa por medio de la investigación según unos principios de rigor y científicidad para que esta se convierta en una práctica habitual en su ejercicio: investigar para comprender y mejorar; investigar para generar teoría a partir de la práctica. De igual forma, esta dimensión requiere también una comprensión profunda de las relaciones de comunicación y de sus funciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La formación del docente de Educación Infantil, en suma, ha de contemplar un programa amplio acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral. Proponemos a continuación algunos contenidos que estimamos como fundamentales en este sentido:

- Cuestiones esenciales del lenguaje: qué es, etapas y adquisición, diferencias individuales, etcétera.
- Principales trastornos del habla.
- Habilidades lingüísticas orales: adquisición y desarrollo.
- Didáctica de la lengua oral en el aula: enfoques metodológicos, principios básicos, actividades, competencia discursiva.
- Mecanismos de apoyo adulto para la adquisición del lenguaje.
- La evaluación de la lengua oral en el aula de Infantil.
- Consciencia metalingüística y el resto de prerrequisitos lectoescritores.¹²

¹² Véase capítulo II, epígrafe 5.1. *Los prerrequisitos lectores desde las distintas áreas de desarrollo.*

En un estudio reciente, Balaguer, Fuentes y Palau (2015: 142), corroboran que las habilidades lingüísticas orales son la herramienta principal para que el docente pueda “hacer aflorar los aprendizajes que realiza su alumnado”. Es un hecho indiscutible que las actividades de lengua oral favorecen la exteriorización de los conocimientos adquiridos por el alumnado, al mismo tiempo que pueden evidenciarse los posibles déficits. Todo ello permite tener una “una percepción muy focalizada de las posibles necesidades educativas que se presentan. La consecuencia es que las ayudas educativas dispensadas pueden ser muy contingentes a las dificultades detectadas”.

Como vemos, la formación del profesorado es un largo proceso que debe asegurar que los profesionales de la enseñanza disponen de una fundamentación sólida y actualizada que les servirá para desarrollar de la mejor forma posible su práctica en el aula garantizando una enseñanza de calidad.

3. Teorías implícitas, concepciones y pensamiento del profesor

Durante la acción educativa tanto los profesores ya formados como los profesores en formación adquieren una serie de concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza que guían su práctica a lo largo de su ejercicio profesional. Este conocimiento base posee un carácter implícito, difiriendo en algunas ocasiones de las concepciones explícitas que manifiestan. Vilanova, García y Señorino (2007: 56) señalan:

La revisión de la literatura de investigación sobre concepciones y creencias de los docentes, ha mostrado que tanto los profesores ya formados como los alumnos de los profesorados, conciben y se forman representaciones del aprendizaje y la enseñanza de modo intuitivo: a través de la práctica profesional en los docentes y del resultado de la propia experiencia como estudiantes, en el caso de los alumnos, lo que no corresponde a las teorías del aprendizaje estudiadas formalmente en los cursos universitarios (Porlán, Rivero y Martín, 1998; Strauss & Shilony, 1994).

Las teorías implícitas proporcionan el marco conceptual, epistemológico y ontológico a partir del cual el sujeto elabora las teorías de dominio, de manera que restringen tanto la selección de la información procesada, como las relaciones establecidas entre los elementos de esa información (Rodrigo, 1997). Siguiendo lo previamente expuesto, insistimos en la idea de que en la formación inicial de los

docentes influyen las concepciones y las teorías implícitas que estos poseen acerca del proceso educativo y los agentes implicados en él.

En palabras de Pozo *et al.* (2006) entender las concepciones como teorías implícitas implica la idea de que son representaciones complejas y muestran diferentes aspectos según la mirada y el tipo de indagación que se realice. Además estos autores añaden que es necesario realizar un análisis del conjunto de producciones e indagaciones que apunten a una misma dirección para atribuir una determinada teoría sobre el aprendizaje y la enseñanza a los docentes implicados. Este enfoque, las concepciones del aprendizaje como teorías implícitas, el pensamiento del profesor, constituye el marco teórico que mejor representa nuestro planteamiento en este trabajo.

Es fundamental conocer cuáles son las concepciones no solo de los docentes en activo, también del alumnado en formación. Pozo y Pérez Echeverría (2010: 73) recuerdan que:

Aunque tampoco ellos [alumnos] han recibido formación específica sobre las diferentes formas de aprender, los estudiantes tienen una amplia experiencia –por término medio llevan entre quince y veinte años dedicados a la *profesión* de estudiar, que aunque no siempre es sinónimo de aprender, está sin duda cerca– que les genera expectativas y creencias sobre lo que deben hacer en cada situación de estudio o aprendizaje.

Las concepciones o teorías implícitas no surgen, *grosso modo*, de la educación formal, al contrario que sucede con las ideas o teorías explícitas. Las primeras se obtienen de una educación que denominaríamos como “informal” que se aprende, sobre todo, a través de la acción. Uno de los principales precursores en este campo podemos encontrarlo en Ortega y Gasset quien, como recogen Pozo y Pérez Echeverría (2010: 71), sostenía que:

Las ideas son pues las “cosas” que nosotros de manera consciente construimos, elaboramos, precisamente porque no creemos en ellas... Nótese que bajo este título van incluidas todas: las ideas vulgares, las ideas científicas, las ideas religiosas y las de cualquier otro linaje. Porque realidad plena y auténtica no nos es sino aquello en que creemos. Mas las ideas nacen de la duda, es decir, en un vacío o hueco de creencia. Por tanto, lo que ideamos no nos es realidad plena y auténtica. ¿Qué nos es entonces? Se advierte, desde luego, el carácter ortopédico de las ideas: actúan allí donde una creencia se ha roto o debilitado.

Es decir, aunque no tengamos conocimiento sobre determinados conceptos o situaciones, poseemos creencias acerca de los mismos, y cuando se originan dudas recurrimos a la búsqueda de nuevas ideas o creencias para completar los huecos de ese conocimiento. Bruner (1997) sostenía, por su parte, que de forma general es necesario hallarnos ante una situación que quiebra nuestras representaciones implícitas ante un conflicto o dificultad para emprender una toma de conciencia sobre ellas.

Las nuevas situaciones de aprendizaje derivadas, no solo de los cambios introducidos por el Proceso Bolonia, sino del carácter cambiante de la sociedad, requieren, coincidiendo con Pozo y Pérez Echeverría (2010), nuevas concepciones de aprendizaje por parte del alumnado y profesorado.

En las investigaciones acerca de las concepciones que poseen los alumnos universitarios, destacan trabajos como los realizados por Perry (1970), Pecharromán (2004) o Pozo *et al.* (2006, 2010). Estos últimos autores compilan de forma concisa la evolución que según Pecharromán (2004) se produciría en las concepciones epistemológicas del alumnado universitario, y que resumimos a continuación:

1. Dualismo: el alumnado que se incluye en esta posición posee una idea absolutista del conocimiento como verdad. El conocimiento se presenta como un conjunto de aprendizajes o creencias separadas que han de compararse con determinados criterios de autoridad, por ejemplo, el libro de texto o el profesor.
2. Pluralismo: se modifica el dualismo porque se contemplan la diversidad y la incertidumbre.
3. Relativismo contextual: se produce un cambio radical, pues surge un paradigma nuevo en el que la “verdad absoluta” es reemplazada por las diferentes verdades relativas dependiendo del contexto en el que son evaluadas.
4. Relativismo comprometido: en esta postura el alumnado es capaz de elaborar un “punto de apoyo” que le faculta para emitir juicios, aunque sepa que no existen verdades absolutas.

Durante el proceso de aprendizaje universitario el alumnado atraviesa diferentes fases, por lo que la evolución paulatina del conocimiento originaría que los estudiantes adquiriesen concepciones cada vez más complejas. La búsqueda de nuevas formas que estructuren el proceso de enseñanza y aprendizaje educativo en todas las etapas persigue, entre otras metas, dar respuesta a los desafíos que exige la sociedad actual. Para ello es fundamental abordar, sobre todo en la formación de docentes, el aprendizaje desde diferentes dimensiones, siendo una de ellas el acceso a las concepciones o teorías implícitas que posee el alumnado durante su desarrollo profesional.

3.1. Concepciones de los docentes sobre el aprendizaje y la enseñanza

Diversas investigaciones, entre ellas las realizadas por Pozo *et al.* (2006), han perseguido trazar cuáles serían las teorías implícitas que orientan tanto las explicaciones, anticipaciones, valoraciones y juicios que las personas formulan en relación con situaciones de aprendizaje y de enseñanza, como sus propias prácticas educativas en relación con contenidos específicos en contextos particulares. Pozo (1996) basó el análisis del aprendizaje como un sistema que relaciona tres componentes principales: las condiciones, que incluyen aspectos ligados al alumno (edad, conocimientos previos, etc.); los procesos, es decir, las acciones que lleva a cabo el alumno para aprender; y por último, el componente de los resultados, esto es, lo que se aprende o se pretende aprender. Coincidiendo con los autores mencionados, podemos encontrar tres teorías fundamentales que estructuran la relación con el aprendizaje:

- La teoría directa. Esta teoría está emparentada con la epistemología realista ingenua, de acuerdo con la cual la simple exposición al contenido u objeto del aprendizaje garantiza el resultado, concebido como una reproducción fiel de la información o modelo presentado. Supone una correspondencia directa entre el pensamiento y la acción, entre las condiciones del aprendizaje y los resultados obtenidos (Pozo *et al.*, 2006).
- La teoría interpretativa. Se sustenta en concepciones realistas críticas, anexando los resultados, los procesos y las condiciones del aprendizaje de una forma relativamente lineal (Pozo *et al.*, 2006). Asimismo, asume un sujeto de aprendizaje más activo, aunque comparte con la teoría directa la idea de que el aprendizaje consiste en obtener una copia fiel del objeto. Desde esta perspectiva, el mejor modo de aprendizaje consiste en observar intencional y atentamente a un experto en sus tareas. La teoría interpretativa parte de un principio que afirma que el “buen” conocimiento debe reflejar la realidad y, por tanto, que el aprendizaje tiene por meta captar esa realidad.
- La teoría constructiva. Según esta teoría, el aprendizaje implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental, así como de autorregulación de la propia actividad de aprender (Pozo *et al.*, 2006). De esta manera, la participación del sujeto en el aprendizaje y los procesos psicológicos implicados, constituyen el centro del problema y no existe un solo resultado óptimo, ya que el tipo de representaciones relacionadas con el objeto que la persona posee de antemano, el contexto en el que es apprehendido y los propósitos establecidos en función de dicho aprendizaje, son variables que intervienen en los resultados obtenidos

mediante la aportación de distintos matices (Vilanova, García y Señorino, 2007). Se sustenta en una epistemología relativista.

Para clarificar mejor las teorías detalladas acerca del aprendizaje, Pozo y Pérez Echeverría (2009) elaboran una tabla que pueden facilitar su comprensión:

Supuestos	TEORÍA IMPLÍCITA		
	Directa	Interpretativa	Constructiva
Epistemológicos <i>¿Cuál es la relación entre el conocimiento y su objeto?</i>	Realismo ingenuo Dualismo El conocimiento refleja el objeto con fidelidad, aunque con diversos grados de plenitud o exhaustividad. Hay conocimientos parciales y conocimientos completos.	Realismo interpretativo Pluralismo El conocimiento refleja el objeto de manera algo borrosa o distorsionada. Esa distorsión puede reducirse, o incluso eliminarse, mediante el empleo de técnicas adecuadas de medición, contrastación, etc.	Constructivismo Relativismo El conocimiento es una construcción elaborada en un contexto social y cultural en relación con ciertas metas. Esa construcción proporciona modelos tentativos y alternativos para interpretar el objeto.
Ontológicos <i>¿Qué clase de entidad es el aprendizaje?</i>	Estados y sucesos Los resultados del aprendizaje se conciben en términos de estados. La generación de esos resultados se concibe en términos de sucesos aislados y recortados.	Procesos El aprendizaje se concibe en términos de procesos, que van aumentando en complejidad, determinados por diversos factores: evolutivos, cognitivos, motivacionales, etc.	Sistemas Se interpreta el aprendizaje a partir de relaciones complejas entre componentes que forman parte de un sistema que a su vez interactúa con otros sistemas.
Conceptuales <i>¿Qué tipo de relaciones conceptuales hay entre los elementos que componen la teoría y cómo se estructura ésta?</i>	Datos y hechos Se establece una relación lineal y directa entre unas condiciones (motivación, práctica, exposición al conocimiento, etc.) y los resultados del aprendizaje.	Causalidad línea: de simple a compleja La eficacia del aprendizaje depende de una serie de factores que, por separado o sumados, actúan de modo unidireccional sobre los resultados.	Interacción Se consideran las interacciones entre el sistema de aprendizaje y los otros sistemas (psicológicos, educativos, sociales) en los que está inscrito.

Tabla n.º 9: Teorías implícitas sobre el aprendizaje. Fuente: Pozo y Pérez Echeverría (2009).

Como podemos comprobar, existen diferentes formas de concebir el aprendizaje y la enseñanza, las cuales definen la práctica del docente a lo largo del proceso educativo, y por tanto, influyen en la adquisición del aprendizaje por parte del alumnado.

En el estudio realizado por Lara-Cinisomo, Sidle, Daugherty, Howes y Karoly (2009: 14), se evidencian resultados interesantes acerca de las creencias que poseen los educadores de Infantil sobre la enseñanza en el aula:

Results from the qualitative data analyses revealed three types of preschool classroom experiences participants believed to be important when working with children who are getting ready for kindergarten: (1) types of teacher-child interaction; (2) children's learning environment; and (3) types of learning opportunities. As described above, these three types of preschool experiences are defined as dimensions and each of these dimensions was determined to be made up of factors¹³.

Existe un amplio abanico de investigaciones que persiguen indagar en las concepciones de los docentes sobre el proceso de enseñanza; Clark y Yinger (1979); Marzano (1988); Maureen Pope (1991), Pozo *et al.* (2006), Pozo y Pérez Echeverría (2009); Pratt (1992); Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993); Kember (1997); Feldman (2004) o De Vincenzi (2009), entre otros, en los que se utiliza el concepto de “teorías implícitas”, entendidas como compendio de la estructura correlacional del mundo, originando, en palabras de De Vincenzi (2009: 90), “la construcción de modelos mentales o interpretaciones de la realidad con las que el sujeto opera”. No son, por tanto, accesibles desde la reflexión consciente (Pozo y Pérez Echeverría, 2009).

3.2. Concepciones y prácticas sobre la enseñanza de la lengua

La relación existente entre las concepciones y prácticas de enseñanza posee dos claros puntos de vista. En este sentido coincidimos con O'Sanahan (1995: 84) quien detalla:

Por una parte están aquellos que opinan que los profesores actúan según sus concepciones al considerar cómo enseñan, y por otra están los autores que entienden que resulta muy difícil

¹³ En español: Los resultados del análisis de datos de índole cualitativa revelaron tres tipos de experiencias en el aula y que los participantes consideran como fundamentales en la formación de esta etapa educativa: (1) tipos de interacción maestro-niño; (2) ambiente de aprendizaje para niños; y (3) tipos de oportunidades de aprendizaje. Estos tres tipos de experiencias preescolares se definen como dimensiones y cada una de estas dimensiones está determinada por diferentes factores.

categorizar los sistemas de creencias del profesor y esta misma circunstancia impide que las creencias puedan ser claramente relacionadas con las conductas en clase (Duffy, 1982).

Sánchez Rodríguez (2009) llevó a cabo una investigación acerca de la práctica de la asamblea de clase en la Educación Infantil y la formación de maestros en la didáctica de la lengua oral. En palabras de la autora, su estudio de casos intenta, por un lado, profundizar en el conocimiento de la prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lengua en la Educación Infantil en la vitalidad e inmediatez de su contexto y, por otro, valorar la posible aplicación de este conocimiento en el proceso de formación inicial de docentes especializados en esta etapa. Entre las conclusiones derivadas del trabajo la propia autora destaca varios puntos:

- a. A lo largo de la práctica educativa, los docentes no asumen conscientemente la diversidad de aspectos en los que es posible intervenir para que el espacio del aula sea favorable y enriquecedor respecto del desarrollo de la competencia comunicativa en la Educación Infantil según la normativa vigente.
- b. La objetivación de la intervención en la lengua oral en la asamblea de clase tiene que ver con diversos ámbitos de conocimiento que dotan a los docentes de la capacidad de decidir cómo organizan su trabajo respecto de la didáctica de la lengua oral.

Un claro referente para nuestro trabajo lo conforma la investigación llevada a cabo por Gutiérrez (2011: 6) acerca de cuáles son las concepciones disciplinares y didácticas sobre la lengua oral en la Educación Media de la escuela colombiana actual. En palabras de la autora:

[Esta tesis doctoral] analiza cómo concibe el profesor la enseñanza de la lengua oral, qué sabe y qué enseña (conocimiento disciplinar), cómo hace enseñable un contenido específico (conocimiento didáctico); esto es, qué actividades de enseñanza privilegia, desarrolla y evalúa; y en general, cómo operan los principios y estrategias generales de manejo y gestión de la clase que trascienden el ámbito de la materia (conocimiento pedagógico).

Este tipo de trabajos de investigación persiguen la puesta en funcionamiento de propuestas que se elaboran para orientar la práctica docente; en el caso de la tesis citada, para orientar una propuesta de formación docente fundamentada en una concepción interdisciplinar de la oralidad para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la Educación Media (Gutiérrez, 2011).

En la literatura especializada encontramos diversas teorías acerca de las concepciones que el profesorado posee a propósito de la enseñanza de la lengua oral. Estas teorías coinciden, principalmente, en que la mayoría de los docentes piensan de forma más o menos consciente que la lengua oral “crece” y se “desarrolla” de forma natural sin que sea necesario enseñarla de forma sistemática, a diferencia de la lengua escrita que requiere un trabajo propiamente escolar. Además insistimos en que cuando la lengua oral se ha introducido en las aulas lo ha hecho acompañada de incomprensiones y excesos relacionados con el uso y abuso del término “competencia comunicativa” acuñado por Hymes (1971). Es por ello por lo que las creencias de los docentes acerca del “crecimiento” natural de la lengua oral se han mantenido y se ha justificado la falta de dominio de esta por parte del alumnado a través de la pobreza de sus relaciones sociales (Vilá y Vilá, 1994).

En este sentido, investigadores de la talla de Van Lier (1995) han apuntado que es preciso aumentar el grado de conciencia de los docentes respecto de su intervención en la práctica de la oralidad en el aula para que ésta se dirija a la mejora de las habilidades de comunicación de los niños. Por todo ello, reiteramos que son necesarias más investigaciones de diferente envergadura que consistan en analizar la naturaleza de las concepciones y su relación con la práctica educativa, para así emplear estos conocimientos en la creación de modelos de formación que supongan un cambio conceptual atendiendo a las demandas actuales de nuestra sociedad.

3.3. Influencia de las concepciones en la práctica docente

Las primeras investigaciones que se realizaron acerca de la relación entre el nivel de conocimientos y las prácticas llevadas a cabo por el profesorado en relación con la enseñanza de la lengua demostraron que los docentes no eran conocedores de este enfoque (Robinson, Goodacre y Mackenna, 1978). En esta década se hace evidente la consolidación del paradigma del “pensamiento del profesor” o “conocimiento profesional del profesor”, desde la perspectiva de Shulman. Gutiérrez (2011: 34) aglutina las conclusiones de diversos investigadores sobre el conocimiento del profesor en la siguiente cita:

En sí, todos estos teóricos [Marcelo (1987), Clark y Peterson (1990), Winne y Marx (1977), Shulman (1986a) coinciden en afirmar que este paradigma reconoce el estatus de la profesión docente, a través de diversas producciones investigativas derivadas de tres categorías principales: a) los procesos de planificación (pensamientos pre-activos y post-activos), b) la toma de decisiones interactivas, c) las teorías implícitas y creencias del profesor.

Más tarde, en la década de los noventa, autores como O'Shanahan (1995: 95) señalaban que se habían ampliado las investigaciones acerca de la enseñanza:

Más recientemente, como han sugerido Zeuli y Tiezzi (1993) en los últimos 20 años se ha registrado un volumen amplio de investigación sobre la enseñanza. En este sentido, tanto los investigadores como profesores han debatido los hallazgos de tales investigaciones y los modos en que la investigación puede influir en la práctica. La controversia continúa acerca de la clase y grado de influencia en que la investigación puede tener sobre los profesores y su formación.

Siguiendo de nuevo a Pozo *et al.* (2006), el paradigma del pensamiento del profesor parte de entender al docente como un sujeto reflexivo y racional que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional. Se postula en este caso que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta. A pesar de la lógica que conlleva el hecho de que actualizar y cambiar la práctica educativa por parte del docente mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje, investigadores como O'Shanahan (1995) afirman que la mayoría de los docentes se muestran reacios a cambiar sus creencias y con ello su práctica profesional, y la posible explicación a esto podemos hallarla en la percepción que poseen los docentes con respecto a las novedades que se introducen en el proceso educativo, ya que en ocasiones se considera una incursión el intento de modificar la práctica del profesorado.

Sin duda, es un reto acceder e intentar modificar las creencias y concepciones de los docentes y con ello su práctica educativa, pero, en cualquier caso, la primera tarea consiste en saber qué relación guardan estas con una mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido creemos que es necesario poseer una visión crítica acerca de la enseñanza que consista en atribuir al docente un papel más activo en el contexto educativo, ya que las soluciones que pueden aportar surgen de una práctica real, O'Shanahan (1995: 96) lo evidencia claramente con las siguientes palabras:

En definitiva, el cambio en las creencias y las prácticas educativas se producirá muy lentamente y como fruto de procesos lentos de difusión cultural, a través de encuentros sociales con colegas y profesionales con credibilidad (Clifford, 1973). En cualquier caso parece decisiva la creación de un espacio común para que pueda tener lugar la comunicación entre investigadores y profesores. Sólo a partir de aquí será posible formar al profesorado en cuanto a los conocimientos teóricos en las distintas áreas curriculares para que sus prácticas se tornen más eficaces.

La investigación educativa, en este sentido, pretende demostrar si los resultados de las investigaciones acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en este caso de las concepciones que de estos tienen los docentes, influyen y son útiles para la profesión.

4. Competencias docentes para la enseñanza de la lengua oral en la Educación Infantil

A la luz de lo anteriormente expuesto, podemos comprobar cómo el proceso de Convergencia Europea ha obligado a reestructurar el sistema educativo universitario de todos los países de la Unión Europea (UE) para adaptarse a las premisas marcadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En este sentido, y para aclarar cuáles son esas premisas, citamos las palabras de Lebrero (2007: 276) al respecto:

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es un proyecto cuya finalidad es lograr una convergencia en la enseñanza superior de los diferentes países que conforman la Unión Europea (UE). Se apoya y fundamenta sobre los procesos de integración regional en materia de economía y política, pero también sobre experiencias comunes en educación y trayectorias cercanas.

En España la estructura universitaria ha sufrido una profunda reforma para modificar sus titulaciones, sus métodos de enseñanza y sus instituciones educativas y con ello adaptarse a un nuevo sistema que, entre otros objetivos, persigue el reconocimiento de títulos en todo el ámbito de la Unión Europea. Sin embargo, y adelantándonos a una conclusión posterior, cabe evidenciar que España marca la diferencia respecto a algunos de los países miembros, por ejemplo, con respecto a Italia, pues en este no encontramos una delimitación concreta de las materias obligatorias para todos los maestros estructurada y regulada a nivel nacional, sino una serie de áreas prefijadas que se conforman acorde con la instauración de asignaturas que oferta cada universidad en sus planes de estudio (Ancheta, 2007). La actual ley educativa, la LOMCE, según señalamos en capítulos previos, comenzó a aplicarse durante el curso académico 2014/2015. Los antecedentes fundamentales se asientan sobre la base de la anterior ley educativa, es decir, la LOE, pues se han modificado ciertos aspectos de esta última, pero no todos. A continuación detallaremos los principios básicos que estructuran las funciones del profesorado y su formación inicial.

En el título III, capítulo I, artículo 91, de la actual ley de educación, se especifican las funciones del profesorado:

Artículo 91. Funciones del profesorado.

1. Las funciones del profesorado son, entre otras, las siguientes:

- a) La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.
- b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.
- c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.
- d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.
- e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.
- f) La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.
- g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la sociedad democrática.
- h) La información periódica a las familias sobre el aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.
- i) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.
- j) La participación en la actividad general del centro.
- k) La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.
- l) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.

2. Los profesores realizarán las funciones expresadas en el apartado anterior bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.

El capítulo II, profesorado de las distintas enseñanzas, en el artículo 92, detalla acerca del rol de los docentes de Educación Infantil:

Artículo 92. Profesorado de Educación Infantil.

1. La atención educativa directa a los niños del primer ciclo de educación infantil correrá a cargo de profesionales que posean el título de Maestro con la especialización en educación infantil o el Grado equivalente y, en su caso, de otro personal con la debida titulación para la atención a las niñas y niños de esta edad. En todo caso, la elaboración y seguimiento de la propuesta pedagógica a la que hace referencia el apartado 2 del artículo 14, estarán bajo la responsabilidad de un profesional con el título de Maestro de educación infantil o título de Grado equivalente.

2. El segundo ciclo de educación infantil será impartido por profesores con el título de Maestro y la especialidad en educación infantil o el título de Grado equivalente y podrán ser apoyados, en su labor docente, por maestros de otras especialidades cuando las enseñanzas impartidas lo requieran.

Cabe señalar que tanto la LOE como la LOMCE contemplan la formación inicial del profesorado de Educación Infantil aludiendo al sistema que rige el EEES: “La formación inicial del profesorado de las diferentes enseñanzas reguladas [...] se adaptará al sistema de grado y postgrados del espacio europeo de educación superior según lo que establezca la correspondiente normativa básica”.

En el año 2007, el Ministerio de Educación y Ciencia publicó (ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, apartado III), entre otros aspectos, las competencias profesionales que los futuros docentes de Educación Infantil han de adquirir durante la etapa de formación inicial:

1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.
2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
4. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.
5. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
6. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.
7. Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia.
8. Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.
9. Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.

10. Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias.
11. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.
12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

Vemos, pues, que el actual modelo de formación en España es el que estructura la formación por competencias, que se enmarca, por ende, en el paradigma competencial.

La formación de los docentes en España procura otorgar un mayor protagonismo al alumnado, de forma que este adquiera, entre otras, la competencia de aprender a aprender, requisito imprescindible para la formación por competencias. Sin embargo, insistimos en que la adaptación de los planes de estudios universitarios al EEES, al menos en un marco estructurado por competencias, implica una reestructuración profunda de la “doctrina” educativa de las universidades que modifique, sobre todo, la enseñanza centrada en contenidos (Baelo y Arias, 2010).

Los planes de estudio en España estructuran las materias atendiendo a diversas competencias, así podemos encontrar:

- Competencias generales y específicas.
- Objetivos expresados como resultados esperables de enseñanza.

Para aclarar mejor el marco que estructura la formación universitaria por competencias, recogemos en la siguiente tabla aquellas que configuran una de las materias del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Granada, concretamente, hemos seleccionado al azar, “Didáctica: teoría y práctica de la enseñanza”:

COMPETENCIAS GENERALES Y ESPECÍFICAS
<p>Las competencias que debe adquirir el alumnado, relativas a la profesión para la que capacita el Título se recogen expresamente en la Orden ECI/3854/2007, de 29 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. Responden a la finalidad de adquirir una sólida formación en una triple dimensión: cognitiva, instrumental y actitudinal. Se van a identificar como Competencias Generales: CGx. (CG significa Competencia General, x es el número de la Competencia) y Competencias Específicas: CDMBx (Competencia de Formación Básica, x es el número de la competencia).</p>

COMPETENCIAS GENERALES
<p>CG1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.</p> <p>CG3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.</p> <p>CG4. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.</p> <p>CG5. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia</p> <p>CG11. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.</p> <p>CG12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de Educación Infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.</p>
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL TÍTULO
<p>CDMB 19 Comprender que la dinámica diaria en Educación Infantil es cambiante en función de cada estudiante, grupo y situación y saber ser flexible en el ejercicio de la función docente.</p> <p>CDMB 20 Valorar la importancia de la estabilidad y la regularidad en el entorno escolar, los horarios y los estados de ánimo del profesorado como factores que contribuyen al progreso armónico e integral de los estudiantes.</p> <p>CDMB 22 Atender las necesidades de los estudiantes y transmitir seguridad, tranquilidad y afecto.</p>
OBJETIVOS (EXPRESADOS COMO RESULTADOS ESPERABLES DE LA ENSEÑANZA)
<ul style="list-style-type: none"> • Aprender la deontología y ética profesional. • Proporcionar a los estudiantes experiencias que les ayuden a familiarizarse con las herramientas metodológicas, para actuar profesionalmente dentro de una variedad de modelos de enseñanza. • Contribuir decididamente al desarrollo de la competencia epistemológica para saber tomar partido, posicionarse y argumentar cómo, porqué y desde dónde actúa. • Fomentar la capacidad de reflexión crítica y creativa para promover la mejora de los procesos educativos • Alentar a que planifiquen, gestionen, razonen y evalúen los procesos de enseñanza y aprendizaje para responder a la heterogeneidad de los escolares.

Tabla n.º 10: Competencias y objetivos que estructuran la materia “Didáctica: teoría y práctica de la enseñanza” (Grado en Educación Infantil, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada). Fuente: <http://grados.ugr.es/infantil/pages/infoacademica/didacticateoriaypracticadelaenseanza>

Los estudios universitarios se inician cuando los estudiantes finalizan sus estudios de Bachillerato o cuando concluyen un ciclo formativo de Grado Superior. Para ello han de superar el examen de Selectividad¹⁴ y realizar el proceso de preinscripción y matriculación en la titulación que deseen cursar. En España la estructura de las enseñanzas universitarias que permiten la obtención de títulos de carácter oficial consta de dos niveles: estudios de Grado, primer ciclo universitario, y de Posgrado, que se compone de Máster y Doctorado, segundo y tercer ciclo, respectivamente.

El Título de Grado del ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil se regula de acuerdo con la Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007 (BOE número 305, de 21 de diciembre, Anexo II, punto 3), por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de Títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil. El plan de estudios del título que nos ocupa se estructura en cuatro años en los que el alumnado ha de superar los 240 créditos ECTS cursando materias de formación básica, obligatoria, prácticas escolares y, por último, a través de la elaboración del Trabajo Fin de Grado (TFG).

Para comprobar qué presencia posee la lengua oral en las materias del Grado en Educación Infantil en el sistema universitario español llevamos a cabo una investigación de carácter descriptivo (Santamarina y Núñez, en prensa) que nos ha permitido evidenciar las siguientes conclusiones:

- Los contenidos de lengua oral en la formación inicial del Grado en Educación Infantil son muy dispares e insuficientes en los actuales planes de estudio de las universidades públicas españolas. Esto se demuestra con los bajos porcentajes obtenidos para la mayoría de las universidades.
- Las materias optativas tampoco dan cobertura a las carencias formativas que hay en la formación inicial del maestro de Educación Infantil respecto a la lengua oral, ya que únicamente 18 universidades proponen algunos créditos optativos con esta temática, es decir, no se alcanza ni siquiera la mitad de las universidades.
- Existen grandes disparidades de contenido de lengua oral entre las diferentes universidades españolas en la formación básica de los maestros de Educación

¹⁴ Es una prueba escrita que realizan los estudiantes para acceder a los estudios universitarios en universidades públicas y privadas de España. Dicho examen forma parte de las Pruebas de Acceso a Estudios Universitarios (PAU o PAEU), en los que, además de la selectividad, computan los dos cursos de Bachillerato.

Infantil. Esto puede apreciarse fácilmente en la falta de unanimidad en sus asignaturas y en los diferentes tiempos de dedicación a la temática abordada.

Tras todo lo expuesto, queremos insistir nuevamente en la importancia que posee la formación inicial del docente de Educación Infantil, más aún en lo que a la lengua oral se refiere, puesto que no debemos olvidar que la lengua oral es la que primero aprendemos y, por ende, un correcto desarrollo de esta, mejorará, sin lugar a dudas, el resto de aprendizajes. Es importante insistir en que aprender a hablar –a usar la lengua– es una destreza social para la que el niño precisa modelos, necesita una guía adulta que le ayude a comprender lo que le rodea, que le ayude a expresarse, que le escuche con interés y paciencia, que le ofrezca actividades interesantes en las que el lenguaje contribuya sustancialmente a organizar la acción y a asimilar lo vivido (Ruiz Bikandi, 2002).

Si bien es cierto que el contexto familiar ocupa un lugar esencial en este proceso, no es menos cierto que es la escuela la encargada de asumir este rol de forma sistemática, didácticamente programada y científicamente fundamentada, sobre todo para aquellos usos, registros y tipos de textos que no se aprenden en el hogar porque no son propios de ese ámbito. Los docentes deben ser, además, modelos de variedad y corrección expresivas y fomentar en sus aulas interacciones ricas y abundantes creando un clima motivador y de participación que otorgue protagonismo a los alumnos y tenga en cuenta sus aportaciones (Núñez, 2011).

Esta complejidad de tareas requiere docentes bien formados, en constante proceso de formación y preparados para investigar sobre su propia práctica buscando siempre mejorarla y adaptarla a la diversidad de intereses, motivaciones y capacidades de su alumnado. No basta con que se hable en clase, hablar y escuchar no son actividades de enseñanza y aprendizaje, es decir, el niño no desarrolla su competencia lingüística por el mero hecho de hablar en la asamblea o de contar cuentos ante el grupo. El docente tiene que saber de dónde parte, adónde se dirige y cómo lo va a hacer. De esta forma, cuando el niño asiste a la escuela por primera vez está provisto de un bagaje lingüístico y de ciertas nociones –aunque implícitas y poco elaboradas– acerca del lenguaje.

Durante los primeros contactos con el grupo, el docente ha de realizar una evaluación de diagnóstico rigurosa y completa sobre el lenguaje de los niños y arrancar con actuaciones y usos del lenguaje que no disten demasiado de los del entorno familiar; de esta forma podrá observar el “camino lingüístico” que ha recorrido cada uno y, poco a poco, instruirlos en los usos sociales de la lengua que demandan un lenguaje más elaborado así como una progresiva toma de conciencia de la propia competencia para funciones distintas. La evolución del alumnado durante el proceso de adquisición y

desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, implica, evidentemente, al docente, quien tendrá que poner en práctica diversas actuaciones y estrategias, para lo cual se servirá de los conocimientos didácticos, científicos y profesionalizadores adquiridos en los diversos momentos de su formación, tanto inicial como permanente. De esta forma se establece una relación entre la teoría y la práctica que dota de coherencia y eficacia el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral.

En suma, creemos que se han de aumentar los contenidos referentes al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en la etapa de Educación Infantil en los planes de estudio de las universidades españolas, para lo cual será necesario incorporar y actualizar conocimientos teóricos y prácticos acerca de cómo se desarrolla y trabaja la lengua oral en los primeros años de escolaridad del alumnado.

SEGUNDA PARTE

INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO VI

DISEÑO Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción

Iniciar un estudio empírico¹ conlleva la delimitación de una serie de puntos y las condiciones en las que se va a realizar, las cuales estructurarán su diseño y puesta en práctica. Por ello, es fundamental establecer unos objetivos claros y diseñar un procedimiento preciso para llevar a cabo la investigación.

Si definimos de forma etimológica la palabra, “método”, derivada del latín, “methodus”, esta hace referencia al “camino a seguir”. Es decir, desde la óptica de la investigación, es el conjunto de pasos, fases, acciones, que encaminan el proceso del estudio empírico. En nuestro caso, la investigación se enmarca en el ámbito educativo y su finalidad principal es indagar en las concepciones o teorías implícitas de un grupo de

¹ El presente estudio posee un claro carácter empírico, ya que se deriva de la propia experiencia, es decir, de la realidad educativa actual, de ahí su denominación, “empírico”.

docentes de Educación Infantil acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en esta etapa educativa. Una vez revisada la literatura acerca del tema que nos ocupa, procederemos, en esta segunda parte del trabajo, a detallar el análisis y las conclusiones que se derivan de nuestro estudio, así como los resultados y propuestas de mejora que hemos elaborado.

En este capítulo también realizaremos un breve acercamiento a la investigación educativa, es decir, analizaremos diversas características de la misma y algunas nociones básicas que permitirán comprender qué finalidad perseguimos con nuestra investigación.

1. Investigar en educación: mejorar la práctica educativa

Al igual que sucede con otros conceptos analizados en capítulos previos, no existe un consenso en cuanto a la definición de investigación educativa. Ponce y Pagán (2016) sostienen que la postura dominante la define como “investigación en educación”. Actualmente no se puede cuestionar la importancia que posee la investigación que, de la misma forma que sucede con el resto de las ciencias sociales, ocupa un papel fundamental en el campo educativo, y se constituye como una disciplina académica. Acerca de la definición del concepto, Latorre, Rincón y Arnal (2012: 36) sostienen:

El concepto de investigación educativa ha ido cambiando y adoptando nuevos significados a la par que han aparecido nuevos enfoques y modos de entender el hecho educativo. En la actualidad son múltiples los significados que puede asumir la expresión *investigación educativa*, si se consideran la diversidad de objetivos y finalidades que se le asignan. De ahí que virtualmente sea imposible dar una definición de *investigación* aceptada por todos o que satisfaga las diversas concepciones existentes.

Si nos ceñimos a las finalidades que persigue, podemos concretar que la investigación educativa significa, coincidiendo con Ponce y Pagán (2016), investigar en las prácticas educativas, en el efecto de estas en el proceso de enseñanza y aprendizaje e indagar en los problemas de la educación para solventarlos. Latorre, Rincón y Arnal (2012) proponen un acercamiento al concepto a través del análisis de la concepción que otorgan las diferentes perspectivas de investigación, estas son: corriente empírico-analítica (positivista), la concepción interpretativa y la corriente crítica o sociocrítica

(gráfico 9). Estos mismos autores realizan una breve pero completa descripción de cada una de las perspectivas:

- Corriente empírico-analítica (positivista): investigación científica aplicada a la educación y por tanto debe ajustarse a las normas del método científico. Desde esta corriente la investigación educativa persigue, sobre todo, detallar y explicar las leyes que estructuran la eficacia docente.
- Concepción interpretativa: para esta la investigación busca comprender la conducta humana partiendo de los conceptos y pretensiones de los agentes que intervienen en la comunidad educativa. En suma, la finalidad principal de la investigación educativa es *interpretar* y *comprender* los fenómenos educativos.
- Corriente crítica o sociocrítica: uno de los aspectos que la caracterizan es el rechazo de la neutralidad del investigador. El objetivo de la investigación educativa desde este prisma es transformar la sociedad con base en una concepción democrática del conocimiento y, con ello, de los procesos que lo producen a través de la implicación de todas las personas que forman parte del escenario educativo.



Gráfico n.º 9: Perspectivas de investigación. Fuente: elaboración propia.

Otra de las opciones a la que se puede recurrir para definir qué significa la investigación educativa es a través de sus características básicas. Latorre, Rincón y Arnal (2012) las exponen en contraposición a la investigación en ciencias naturales:

- a) Complejidad de los fenómenos educativos. El estudio de los problemas educativos supone una tarea difícil por su nivel de complejidad, más elevado que el de los que surgen en la realidad físico-natural.

-
- b) Mayor dificultad epistemológica de los fenómenos educativos. Durante el proceso de análisis y estudio de los fenómenos educativos no se dispone, de forma general, de instrumentos precisos; por tanto, no es posible obtener la misma precisión y detalle que en las ciencias naturales.
- c) Carácter *pluriparadigmático*. Los paradigmas que orientan la investigación educativa no se presentan ni tan uniformes ni tan integrados como los que estructuran las ciencias naturales.
- d) Carácter *plurimetodológico*. Las metodologías que se fundamentan en la experimentación y observación, las más idóneas para algunos autores en la investigación educativa, poseen determinadas limitaciones cuando se aplican al plano educativo. Otras posturas abogan por el uso de metodologías no experimentales.
- e) Naturaleza multidisciplinar. Los fenómenos educativos se pueden considerar desde diversas disciplinas como procesos sociológicos, psicológicos o pedagógicos, por ello pueden contemplarse desde una perspectiva multidisciplinar.
- f) Relación peculiar entre el investigador y el objeto investigado. La singular relación que se establece entre el investigador y el propósito de estudio es otra de los rasgos que definen la investigación educativa. En este sentido es importante destacar que el investigador forma parte de la investigación educativa, por tanto, no puede ser neutral con respecto a los fenómenos estudiados, ya que participa en la misma con sus aportaciones, valores, creencias, ideas...aunque, no lo olvidemos, esto no implica que se renuncie por completo a la objetividad.
- g) Consecución de los objetivos. Los fenómenos educativos son muy variables a lo largo del tiempo y el espacio, lo cual complica el hecho de que se establezcan generalizaciones, uno de los principales cometidos de la ciencia.
- h) Significado y delimitación. Según hemos apuntado al inicio del epígrafe, el concepto de investigación educativa no posee un marco claro y bien definido.

Por otra parte, autores como García Domingo y Quintanal (2012: 18) analizan los rasgos de la investigación educativa desde la perspectiva de las Ciencias de la Educación. Los atributos que la definen son, en palabras de los autores, “las propias de toda metodología investigadora”:

- Objetividad. Eliminar, en la medida de lo posible, cualquier indicio de subjetividad tanto en la recogida de datos como en su análisis.
- Precisión. Utilizar el lenguaje técnico de forma clara y nítida para, posteriormente, evidenciar los resultados de forma exacta.

- Verificación. Todos los resultados han de comprobarse y examinarse para corroborar o contrastar las hipótesis de partida.
- Explicación detallada de la actuación. Facilitar el desarrollo de la investigación empírica para establecer similitudes con otros procesos.
- Empírico. Orientado por la experiencia a través de un sentido crítico y que se fundamente en la evidencia con interpretaciones objetivas.
- Razonamiento lógico. Se busca, ante todo, obtener resultados puramente científicos mediante procesos de inducción o deducción.
- Admitir la provisionalidad de los resultados. La aceptación de los datos y resultados obtenidos se realizará, sobre todo, con el tiempo y la posibilidad de contrastarlos con otras investigaciones.

En la literatura podemos hallar un vasto abanico de clasificaciones o modalidades de investigación educativa en función de los diferentes criterios que se hayan tenido en cuenta. Fruto de estas clasificaciones proponemos una tabla, adaptada por Latorre, Rincón y Arnal (2012), y que recoge las principales características de las más utilizadas:

CRITERIO	TIPO	DESCRIPCIÓN
<i>Finalidad</i>	BÁSICA (PURA)	Investigación utilizada para probar una teoría sin llevar a la práctica los resultados.
	APLICADA	Centrada resolver problemas prácticos inmediatos y con ello transformar las condiciones del acto didáctico para mejorar la calidad educativa.
<i>Alcance temporal</i>	LONGITUDINAL (DIACRÓNICA)	Estudio de un rasgo determinado de un grupo de personas a lo largo del tiempo, es decir, en distintos momentos o niveles de edad.
	TRANSVERSAL (SECCIONAL, SINCRÓNICA)	Investigación encaminada al estudio de un aspecto específico del desarrollo de las personas en un determinado momento a través de la comparación y la observación de un grupo de personas de edades diferentes.
<i>Objetivo</i>	EXPLORATORIA	Investigación llevada a cabo para realizar un primer contacto con una problemática concreta.
	DESCRIPTIVA	La finalidad del estudio es describir los fenómenos examinados.
	EXPLICATIVA	El objeto de la investigación es explicar una realidad determinada, y estudiar sus relaciones para conocer la estructura y la dinámica de los fenómenos educativos.
	EXPERIMENTAL	Estudia las relaciones de causalidad a través de una metodología experimental en la que se

		controlan los fenómenos.
<i>Carácter de la medida</i>	CUANTITATIVA	Su objeto de estudio son aspectos observables y susceptibles de cuantificación de los fenómenos educativos. Para ello utiliza la metodología empírico-analítica y pruebas estadísticas cuantificables para analizar los datos.
	CUALITATIVA	Centrada en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Emplea la metodología interpretativa, pues su finalidad es descubrir conocimiento a través del tratamiento cualitativo de los datos.
<i>Marco de desarrollo</i>	DE LABORATORIO	Investigación desarrollada en un contexto artificial que imita las circunstancias de la realidad de forma controlada.
	DE CAMPO O SOBRE EL TERRENO	La investigación se lleva a cabo en un ambiente natural en el que se produce la problemática estudiada.
<i>Concepción del fenómeno educativo</i>	NOMOTÉTICA	Con este tipo de investigación se estudian procesos causales e invariables para fijar leyes universales de funcionamiento.
	IDIOGRÁFICA	Estudia sucesos de carácter variable. Respeta la particularidad del fenómeno.
<i>Dimensión temporal</i>	HISTÓRICA	Se encarga del estudio de fenómenos que se han producido en el pasado, para lo cual reconstruye los acontecimientos y explica su desarrollo.
	DESCRIPTIVA	Estudia los fenómenos educativos tal y como aparecen en el presente, es decir, en el momento en el que se realiza el estudio. En esta modalidad se incluyen, por ejemplo: estudios de casos, estudios correlacionales, estudios de desarrollo, etcétera.
	EXPERIMENTAL	El investigador propone e introduce cambios a conciencia para observar los efectos que se producen. Se considera una investigación orientada hacia el futuro por el tiempo que hay que dejar entre los cambios introducidos y los efectos observados.
<i>Orientación que asume</i>	ORIENTADA A LA COMPROBACIÓN	La orientación de la investigación es contrastar y comprobar teorías. Su finalidad es explicar y predecir los fenómenos. Las técnicas más utilizadas son de corte cuantitativo.
	ORIENTADA AL DESCUBRIMIENTO	En esta investigación la orientación principal es crear conocimiento a través de una perspectiva inductiva. Las principales técnicas de recogida de

		datos son cualitativas, pues su objetivo básico es interpretar y comprender los fenómenos.
	ORIENTADA A LA APLICACIÓN	Investigación que se orienta a la consecución de conocimiento para dar respuesta a problemas concretos. En las investigaciones educativas se encaminan a tomar decisiones para cambiar y mejorar la práctica educativa (investigación-acción).

Tabla n.º 11: Tipología de la investigación educativa. Fuente: adaptado de Latorre, Rincón y Arnal (2012).

De las diferentes definiciones que se pueden hallar en la literatura, Hernández Pina y Maquilón (2010: 32) otorgan una de investigación educativa que puede contemplarse desde la perspectiva mencionada, es decir, desde las Ciencias de la Educación, y nos sirve para resumir lo descrito anteriormente:

[...] estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas que debemos utilizar para obtener conocimientos, para buscar unas explicaciones y para una comprensión científica de los fenómenos educativos, así como también para “solucionar” los problemas que la educación, en particular, y la sociedad, en general, plantea o demanda.

En suma, la investigación educativa posee unos fines muy delimitados que persiguen ante todo:

- Comprender, indagar e interpretar los fenómenos y las realidades educativas;
- elaborar y evidenciar, tras los resultados obtenidos, un conocimiento general y que mejore la práctica;
- estructurar los métodos y actuaciones necesarias para la propia introspección y la autocrítica.

Hoy en día la investigación educativa no se centra únicamente en las cuestiones que conciernen a la educación, pues, siguiendo a Ponce y Pagán (2016), también abarca la relación existente entre la educación, la escolaridad y la educación universitaria con el desarrollo de la sociedad. La investigación en las diferentes etapas del sistema educativo es crucial, pues las prácticas educativas han de mantenerse actualizadas y deben responder a las demandas actuales del mundo en el que nos desarrollamos. Estudiar e indagar en los fenómenos educativos se erigen como objetivos principales, además, permite resolver dificultades e inconvenientes que se derivan de la práctica, al mismo tiempo que proporciona nuevos instrumentos y herramientas para que los docentes y todos los agentes implicados en el ejercicio educativo garanticen un óptimo proceso de

enseñanza y aprendizaje en el alumnado. Pring (2007) detalla al respecto que la investigación educativa debe suscitar las políticas fundamentales para asegurar el éxito en la implantación del modelo educativo científico. En numerosos países se realizan grandes inversiones de dinero en la investigación educativa con el fin de eliminar, o al menos reducir todo lo posible, los problemas de la educación pública a la vez que se mejoran los procesos educativos. Un amplio número de autores coinciden en aseverar que la investigación educativa es importante porque la educación se erige como un elemento esencial para el desarrollo de un país (Condliffe, 2003; Pring, 2000; Ponce y Pagán, 2016).

En definitiva, podemos concretar que las principales metas de la investigación educativa son indagar y comprender qué sucede en los sistemas educativos, es decir, cuál es la realidad y qué acciones se deben llevar a cabo para mejorar la práctica y solventar los obstáculos que se producen en ella. Ponce y Pagán (2016: 3) ratifican que la efectividad en el sistema educativo gira en torno a cinco grandes áreas:

- a. Las prácticas educativas para enseñar a los estudiantes.
- b. El aprendizaje de los estudiantes.
- c. Las dinámicas sociales de la educación.
- d. Los problemas de la educación.
- e. La gerencia de las instituciones educativas para encauzar la gestión docente hacia el logro de las metas y de los objetivos educativos.

Para acceder a estas cinco áreas, se puede disponer de seis estrategias principales, siguiendo a los autores previamente citados; las recogemos a continuación en forma de gráfico:



Gráfico n.º 10: Estrategias de investigación educativa. Fuente: elaboración propia.

Por todo lo expuesto, queremos insistir en el alcance y la importancia que posee la investigación educativa. La repercusión que comportan las diferentes exploraciones, análisis, y reflexiones que se derivan de las investigaciones realizadas en los distintos ámbitos y etapas del sistema educativo es un hecho indiscutible. Enriquecer, renovar y mejorar las prácticas educativas en todos sus aspectos y realidades, facilitará, sin duda, un óptimo y eficaz proceso de enseñanza y aprendizaje, así como una profunda mejora en las instituciones educativas, implicando, lógicamente, a toda la comunidad educativa, por tanto, contribuirá a un próspero desarrollo de la sociedad. Investigamos para comprender más a fondo los objetos estudiados, y esta comprensión es la que permite buscar líneas de avance y mejora.

2. La selección del problema de investigación

Plantear y establecer el problema de la investigación constituye el principio de la labor científica, aunque, apuntan Latorre, Rincón y Arnal (2012), que no es exclusivamente la única forma de iniciar el estudio empírico. El tópico de investigación se origina cuando pretendemos dar respuesta a una cuestión que se estima como una situación o realidad problemática. En nuestro caso el problema de investigación se

enmarca en la realidad educativa, y en este mismo contexto queremos destacar las palabras de Latorre, Rincón y Arnal (2012: 55) al respecto:

La realidad educativa, de por sí compleja y problemática, no se manifiesta por sí misma, a no ser que nos acerquemos a ella, en tanto que expertos o investigadores. Los problemas se identifican cuando los extraemos de esa realidad compleja en la que se hallan inmersos y conseguimos aislarlos, lo que nos permite su descripción, conocer sus características, los antecedentes que los explican, cómo están relacionados, cuál es su contexto, etc.

Para Bartolomé (1986), los problemas de investigación surgen de distintas fuentes, las cuales se detallan en el siguiente gráfico:

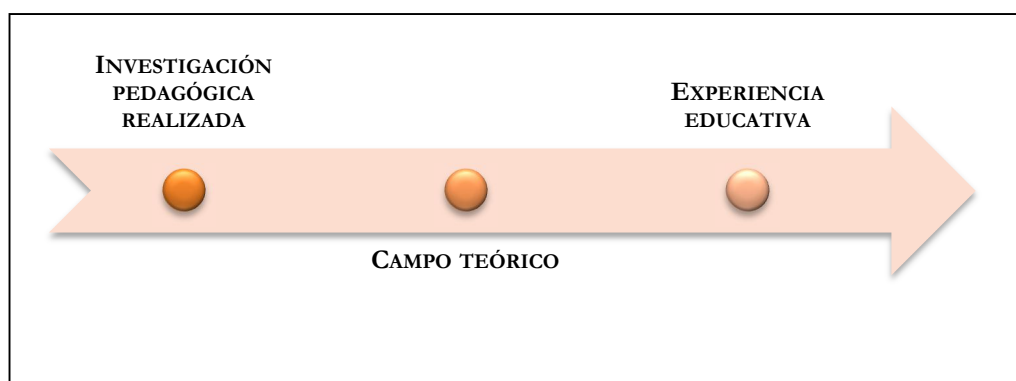


Gráfico n.º 11: Fuentes que estructuran los problemas de investigación. Fuente: elaboración propia.

Si atendemos, pues, a estas fuentes, podemos precisar que nuestro estudio surge como consecuencia de las revisiones detalladas de publicaciones, estudios e investigaciones que evidencian la falta de trabajo sistemático y planificado sobre lengua oral en la etapa de la Educación Infantil, y la importancia que posee este tipo de trabajo en el aprendizaje del alumnado (*campo teórico*). Asimismo, hemos tenido la oportunidad de corroborar, a través de prácticas realizadas en diversos centros educativos a lo largo de nuestra formación, de cursos recibidos y de experiencias compartidas con otros profesionales de la educación (*experiencia educativa*), que esta falta de sistematicidad en el trabajo diario de la lengua oral en esta etapa origina que la práctica educativa en este aspecto continúe anquilosada y que los docentes, además, no dispongan ni de formación ni de herramientas adecuadas que les permitan cambiar esta situación.

Como resultado de todo ello, seleccionamos nuestro problema de investigación y podemos concretar que nuestro estudio arranca, *grosso modo*, de un intento de profundizar en la realidad educativa de las aulas de Educación Infantil en lo tocante a la enseñanza de la lengua oral. Una vez concretado el problema de investigación, realizamos, siguiendo a autores como Bartolomé (1992) o Ary, Jacobs y Razavieh (1987), la valoración del mismo. Latorre, Rincón y Arnal (2012) compilan las ideas de estos autores al respecto:

[...] El problema debe ser:

Real. Debe partirse de la existencia de un problema percibido o sentido.

Factible. Que reúna las condiciones para ser estudiado. Se considerará su dificultad, recursos disponibles, acceso a la información, financiación; es decir, que esté al alcance del investigador.

Relevante. El investigador debería reflexionar sobre aspectos como: el problema, ¿tiene relevancia práctica?, ¿me interesa?, ¿es importante?, ¿es actual?, ¿qué soluciones aporta?

Resoluble. Un problema es resoluble si: a) puede formularse una hipótesis como tentativa de solución; b) es posible comprobar dicha hipótesis determinando un grado de probabilidad (McGuigan, 1977, 37).

Generador de conocimiento. El investigador debe reflexionar si la resolución del problema contribuirá a crear conocimiento pedagógico o cubrirá alguna laguna en el conocimiento actual.

Generador de nuevos problemas. La solución del problema debe conducir a nuevos problemas e investigaciones. La respuesta a un interrogante, de ordinario, plantea otros.

En la siguiente tabla realizamos la valoración de nuestro problema de investigación acorde con los puntos reseñados previamente:

PUNTOS DE LA VALORACIÓN	ANÁLISIS
<i>Real</i>	El problema de investigación que da forma a nuestro trabajo procede de las prácticas reales educativas en el aula de Infantil, de la revisión de la bibliografía al respecto y de las experiencias educativas vividas en este sentido.
<i>Factible</i>	Reúne las condiciones necesarias para su estudio, se dispone de los suficientes recursos para llevar a cabo la investigación y analizar los datos obtenidos. El acceso a la información, en este caso a las concepciones de los docentes de Educación Infantil, es posible y está al alcance de nuestras posibilidades.
<i>Relevante</i>	La fundamentación teórica que estructura la presente investigación evidencia que posee relevancia práctica para mejorar la actualidad educativa en esta etapa y en la formación de los docentes al respecto. Es un tema actual y fundamental para renovar y actualizar la realidad educativa, y con ello el desarrollo de la sociedad.
<i>Resoluble</i>	Es un problema resoluble, puesto que pueden formularse conclusiones y propuestas de mejora como tentativas de solución.
<i>Generador de conocimiento</i>	La resolución del problema de investigación contribuirá a generar conocimiento pedagógico. Asimismo, hemos constatado en la fundamentación teórica que el conocimiento actual acerca del tema que nos ocupa adolece de investigaciones de carácter empírico y que profundicen en la realidad educativa y formativa de la didáctica de la lengua oral en la Educación Infantil.
<i>Generador de nuevos problemas</i>	Las posibles soluciones que se deriven de la investigación generarán, a su vez, otros problemas de investigación y perspectivas futuras que continúen indagando en la realidad educativa que nos ocupa.

Tabla n.º 12: Valoración del problema de investigación. Fuente: elaboración propia.

A tenor de lo expuesto en los capítulos que estructuran la fundamentación teórica, es indiscutible que, en principio, en esta etapa es donde más tiempo y atención se dedica a desarrollar las habilidades de expresión, comprensión e interacción orales. Sin embargo, pudiera parecer que los “efectos beneficiosos” sobre la competencia oral del alumnado desaparecen rápidamente, pues desde la Educación Primaria se suceden las quejas de los docentes y de la sociedad en su conjunto sobre su pobreza expresiva, en general, y sobre sus limitadas destrezas orales, en particular. Las situaciones posibles para explicar este hecho se pueden sintetizar en dos: o bien en la Educación Infantil se desarrolla una buena didáctica de la lengua oral cuyos efectos se pierden al terminar la etapa porque no se les presta la misma atención después, o bien esa presencia prioritaria

de lo oral en este periodo no pasa de ser una declaración de intenciones que no se plasma en las prácticas didácticas verdaderamente sistemáticas y programadas. Dada la importancia de poseer una competencia oral suficiente que nos permita movernos en las variadas situaciones comunicativas a las que nos enfrenta la sociedad actual, estimamos que es interesante y crucial profundizar en el conocimiento de la manera en que se trabajan las destrezas orales en Infantil.

Al respecto, son varias las preguntas que nos planteamos como punto de partida para ir aclarando los objetivos de nuestra investigación:

- a) ¿Cómo se trabaja la lengua oral en la etapa de la Educación Infantil?
- b) ¿Qué problema existe que hace que los profesores tengan la sensación de que trabajan la lengua oral pero en realidad no produce los efectos deseados en la competencia oral del alumnado?
- c) ¿Qué concepciones poseen los docentes de esta etapa sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral?
- d) ¿Qué factores influyen en esas sean las prácticas reales en el aula?
- e) ¿Se evalúa el aprendizaje de la lengua oral en el aula de Infantil? Si es así, ¿cómo se lleva a cabo esta evaluación?

En resumen, y a la luz de lo expuesto, se ha optado por indagar en las concepciones y conocimientos de los docentes acerca de la enseñanza de la lengua oral en la etapa de la Educación Infantil, a fin de obtener información relevante sobre cuáles son las prácticas más habituales, cómo se programan y se llevan al aula y con qué formación cuenta el profesorado al respecto. La finalidad última es analizar si esta formación es suficiente y si los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral que programan e implementan son eficaces para lograr alumnos competentes en comunicación.

En resumen, y a la luz de lo expuesto, se ha optado por indagar en las concepciones y conocimientos de los docentes acerca de la enseñanza de la lengua oral en la etapa de la Educación Infantil, a fin de obtener información relevante sobre cuáles son las prácticas más habituales, cómo se programan y se llevan al aula y con qué formación cuentan los docentes al respecto. La finalidad última es analizar si esta formación es suficiente y si los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral, que programan e implementan, son eficaces desde la perspectiva de lograr alumnos competentes en comunicación.

3. Objetivos de la investigación

Los objetivos de nuestra investigación, en coherencia con las preguntas a las que pretendemos dar respuesta, tienen una marcada finalidad de mejora en la realidad educativa. En el gráfico que mostramos seguidamente detallamos cuáles son los objetivos, principal y específicos, de los que partimos:

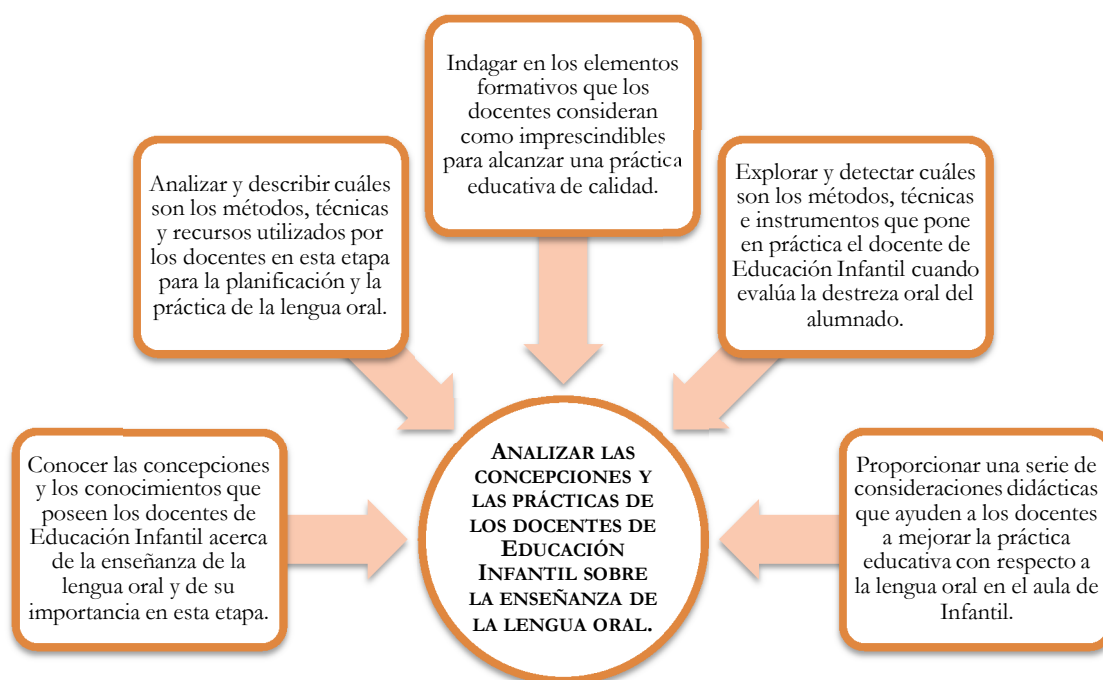


Gráfico n.º 12: Objetivo principal y objetivos específicos de la investigación. Fuente: elaboración propia.

3.1. Objetivo principal

El propósito general de esta investigación consiste en *analizar las concepciones de los docentes de Educación Infantil sobre la enseñanza de la lengua oral y cómo estas se reflejan en sus prácticas.*

3.2. Objetivos específicos

Este objetivo principal se desglosa en objetivos más específicos, tal y como se detalla a continuación:

- a) Conocer las concepciones y los conocimientos que poseen los docentes de la Educación Infantil acerca de la enseñanza de la lengua oral y su importancia en esta etapa.
- b) Analizar y describir cuáles son los métodos, técnicas y recursos utilizados por los docentes en esta etapa para la planificación y la práctica de la lengua oral.
- c) Indagar en los elementos formativos que los docentes consideran como imprescindibles para alcanzar una práctica educativa de calidad.
- d) Explorar y detectar cuáles son los métodos, técnicas e instrumentos que pone en práctica el docente de Educación Infantil cuando evalúa la destreza oral del alumnado.
- e) Proporcionar una serie de consideraciones y líneas de actuación didácticas que ayuden a los docentes a mejorar la práctica educativa con respecto a la lengua oral en el aula de Infantil.

4. Tipo de investigación

Uno de los pasos principales, una vez delimitado el problema que estructura la investigación, es situarla en un enfoque que organizará sus principios y postulados, entre otros puntos, y que guiarán el desarrollo del trabajo. Sánchez Santamaría (2013: 92) ratifica al respecto que el abordaje de los paradigmas de investigación educativa es de suma importancia, puesto que “son las lentes con las que nos aproximamos al estudio sistemático e indagación coherente de la realidad educativa, no solo escolar”.

Estos enfoques en la investigación educativa reciben la denominación de “paradigmas de investigación”. El concepto de paradigma puede tener diversas acepciones, pero en el caso de la investigación educativa el significado hace referencia a su carácter didáctico. En este sentido, Latorre, Rincón y Arnal (2012: 39) aclaran que:

El tratamiento que reciben aquí [en la investigación educativa] los paradigmas es de carácter didáctico, como marco general de referencia y categoría organizadora de los principios, postulados y valores por los que se rige la diversidad de enfoques de investigación. En este sentido el concepto de paradigma nos es de gran utilidad.

Llegados a este punto queremos clarificar los términos *perspectiva* y *paradigma*, pues, como podemos corroborar en el gráfico n.º 9, las perspectivas de investigación también intervienen en la concepción de la investigación educativa; entonces, ¿se pueden utilizar ambos términos como sinónimos? Valles (2003) dedica un epígrafe en su obra *Técnicas cualitativas de investigación social* a aclarar esta cuestión, y fruto de las variadas definiciones kuhnianas (Kuhn, 1962, 1970), el autor recoge la adoptada por Ritzer (1993: 598):

Un paradigma es una imagen básica del objeto de una ciencia. Sirve para definir lo que debe estudiarse, las preguntas que son necesarias responder, cómo deben preguntarse y qué reglas es preciso seguir para interpretar las respuestas obtenidas. El paradigma es la unidad más general de consenso dentro de una ciencia y sirve para diferenciar una comunidad científica (o subcomunidad) de otra. Subsume, define e interrelaciona los ejemplares, las teorías y los métodos e instrumentos disponibles.

En suma, el término *paradigma* se compone de un conjunto de aspectos metodológicos, teóricos y técnicos que lo estructuran. El papel que cumple el término *perspectiva* al respecto puede entenderse como una de las partes del paradigma. Valles (2003: 48) señala en este sentido:

[...] Anótese ya que las teorías (entendidas como perspectivas, creadoras de imágenes del objeto, método y sujeto del conocimiento) se conciben como partes del paradigma que las engloba; y que hay una clara alusión a las tradiciones teórico-metodológicas que conforman y son conformadas por las comunidades científicas.

La perspectiva es la visión o la representación desde la que se considera el paradigma, y en el caso de la investigación educativa, este último hace referencia, siguiendo a Alvira (1982), al conjunto de creencias y actitudes que comparten un grupo de científicos y que conlleva la aplicación de una metodología determinada. Son tres los paradigmas que se erigen como principales marcos de referencia para la investigación educativa (Koetting, 1984; Popkewitz, 1988; Lincon y Guba, 1985; entre otros) y que resumimos seguidamente a través de la tabla propuesta por Koetting (1984):

<i>Dimensión</i>	Positivista	Interpretativo	Crítico
Intereses	Explicar, controlar, predecir.	Comprender, interpretar (comprensión mutua compartida).	Emancipar, criticar e identificar el potencial para el cambio.
Ontología (naturaleza de la realidad)	Dada, singular, tangible, fragmentable, convergente.	Construida, holística, divergente, múltiple.	Construida, holística.
Relación sujeto/objeto	Independiente, neutral, libre de valores.	Interrelación, relación influida por factores subjetivos.	Interrelacionados. Relación influida por el fuerte compromiso para el cambio.
Propósito: generalización	Generalizaciones libres de contexto y tiempo, leyes, explicaciones (nomotéticas): - deductivas; - Cuantitativas; - Centradas sobre semejanzas	Hipótesis de trabajo en contexto y tiempo dado, explicaciones idiográficas, inductivas, cualitativas, centradas sobre diferencias.	Lo mismo que el interpretativo.
Explicación: causalidad	Causas reales, temporalmente precedentes o simultáneas.	Interacción de factores.	
Axiología (papel de los valores)	Libre de valores.	Valores dados influyen en la selección del problema, teoría, método y análisis.	Valores dados. Crítica de ideología.

Tabla n.º 13: Paradigmas de investigación educativa. Fuente: Koetting (1984).

Una vez aclarados brevemente estos conceptos desde la óptica de la investigación educativa, procederemos a detallar los postulados y las líneas que definen nuestro trabajo.

4.1. Paradigma y modalidad del trabajo de investigación

Tras lo expuesto en el epígrafe anterior, podemos puntualizar que la investigación educativa que presentamos se enmarca, principalmente, en el paradigma interpretativo, aunque con ciertos toques del crítico, puesto que pretendemos mejorar la práctica educativa evidenciando los resultados obtenidos con la investigación.

El paradigma interpretativo, también denominado *cualitativo* o *fenomenológico*, siguiendo a Erickson (1986), abarca un grupo de corrientes humanístico-interpretativas cuyo objeto de estudio se encarga de los significados de las acciones humanas y de la

vida social. Siguiendo a Lincon y Guba (1985, 2002), y según podemos apreciar en la tabla n.º 13, el paradigma interpretativo se caracteriza por diversos rasgos:

1. Ambiente natural. La comprensión de los fenómenos no puede realizarse si salen fuera de su contexto natural.
2. Instrumento humano. La persona se convierte en el principal instrumento de investigación en este paradigma.
3. Presencia del conocimiento tácito. El conocimiento tácito (no se percibe formalmente), junto con el proposicional, permite que el investigador descubra ciertos fenómenos presentes a la hora de realizar la indagación.
4. Metodología cualitativa. Los métodos de índole cualitativa se adaptan mejor a las diferentes realidades en las que se trabaja.
5. Carácter inductivo del análisis de datos. El análisis inductivo es más apropiado para el investigador que utiliza el paradigma interpretativo en su investigación del problema seleccionado, puesto que ofrece numerosas ventajas para describir y comprender una realidad que es plural, al mismo tiempo que es el más idóneo para describir el ambiente en el que se ubican los fenómenos en cuestión.
6. Teoría fundamentada y enraizada. Se entiende que la teoría se construye de forma progresiva y “enraizada” en el campo y en los datos que se obtienen a medida que avanza la investigación.
7. Negociación de resultados. El investigador puede optar por negociar los resultados con los sujetos que participan en el estudio para aportar e incluir su propia visión del proceso.
8. El informe posee la forma de un estudio de casos. El informe ha de recoger, entre otros puntos, una descripción detallada del contexto y del papel del investigador durante el proceso.
9. Interpretación ideográfica. Las interpretaciones se realizan acordes con la particularidad de los casos analizados.
10. Singularidad de criterios para la confiabilidad. En el paradigma interpretativo se precisan criterios diferentes al resto de paradigmas para valorar la confianza de la investigación. En este sentido se pretende demostrar que la investigación interpretativa merece credibilidad en el proceso del que se ocupa.

Una vez definido el paradigma, analizaremos, seguidamente, la tipología de la investigación atendiendo a los criterios de clasificación presentados en la tabla n.º 11, y que resultan de la combinación de diversos criterios (García Domingo y Quintanal, 2012). Para facilitar la comprensión de los mismos, proponemos la siguiente tabla en la que compilamos y definimos los rasgos de nuestra investigación.

ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ORAL: UN ESTUDIO DE CASOS		
Criterios	Tipo	Descripción
<i>Según finalidad</i>	Aplicada	La finalidad que persigue nuestro estudio es resolver, o al menos proporcionar herramientas teóricas y prácticas que permitan disminuir los problemas reales de la práctica educativa, en este caso, sobre la enseñanza de la lengua oral en Infantil.
<i>Según el alcance temporal</i>	Longitudinal	La presente investigación, iniciada en 2012 con el estudio piloto que precede a la misma, ha consistido en el análisis de las entrevistas de un grupo de docentes de Educación Infantil a lo largo del tiempo, para conocer la evolución de la realidad que nos ocupa a medida que pasan los años. Para ello se han realizado sendas entrevistas desde 2012 hasta 2016.
<i>Según el objetivo</i>	Explicativa	Con los resultados obtenidos en nuestro trabajo, no solo pretendemos describir los fenómenos educativos estudiados, sino que, además, explicamos la realidad considerada en él.
<i>Según el carácter de la medida</i>	Cualitativa	La investigación se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas, en este caso, del conocimiento que se deriva del análisis de las entrevistas de varios estudios de casos.
<i>Según el marco de desarrollo</i>	De campo	La situación en la que se ha llevado a cabo la investigación ha sido natural, es decir, la problemática estudiada no se ha creado en un contexto artificial.
<i>Según la concepción del fenómeno educativo</i>	Idiográfica con enunciados nomotéticos	El estudio de casos, técnica utilizada en nuestra investigación, se centra en la singularidad de los fenómenos. Su finalidad es comprender la realidad singular –individuo, familia, grupo, institución social o comunidad– (De la Orden, 1985).
<i>Según la dimensión temporal</i>	Descriptiva	En la investigación hemos estudiado y tratado los datos obtenidos tal y como aparecen actualmente, por tanto, no se han introducido cambios deliberados.

Tabla n.º 14: Características de la investigación: “Análisis de las concepciones del profesorado de Educación Infantil sobre la enseñanza de la lengua oral: un estudio de casos”. Fuente: elaboración propia.

Tal y como se evidencia en la tabla, concretamente en la característica, “concepción del fenómeno educativo”, hemos situado nuestra investigación en un enfoque de tipo idiográfico, pero con la elaboración de enunciados nomotéticos. Se ha optado por la combinación de ambos enfoques porque el contraste de los casos seleccionados nos ha

permitido elaborar enunciados nomotéticos (Gibbs, 2012). Nuestra investigación sigue fundamentalmente un enfoque idiográfico, pues hemos analizado y estudiado a cada persona como un caso único, pero también hemos relacionado y correlacionado los resultados obtenidos entre todos los casos para evidenciar una serie de conclusiones finales y comunes a todos ellos (*enunciados nomotéticos*).

Si atendemos al carácter de la medida, la investigación que presentamos es de corte cualitativo. En este sentido queremos detallar, sucintamente, algunas peculiaridades que poseen los datos cualitativos, pues creemos que puede servir para situar al lector y ofrecer una comprensión más completa y detallada del estudio. Gibbs (2012) sostiene al respecto que los datos cualitativos están impregnados, principalmente, de significado. La forma tradicional de obtener y analizar un dato cualitativo es a través del análisis de texto, a partir de entrevistas o notas de campo tomadas durante un trabajo etnográfico.

La estrategia principal de investigación empleada para acceder a las concepciones de los docentes, ha sido el estudio de casos. Puesto que es la base principal de nuestro trabajo y, sin duda, ha desempeñado un papel crucial para la investigación, dedicaremos un epígrafe a situar y detallar en qué consiste y por qué la hemos considerado como la técnica más idónea para acceder a las concepciones de los docentes de Educación Infantil sobre la enseñanza de la lengua oral.

4.2. Los estudios de caso

La investigación llevada a cabo en este trabajo, tal y como hemos apuntado anteriormente, se encuadra en el marco de una metodología cualitativa, concretamente en el enfoque del estudio de caso (Walker, 1983) de tipo colectivo que contiene una serie de datos descriptivos que, extraídos de transcripciones de entrevistas como fuente de evidencias, han sido categorizados y ordenados de forma sistemática para que se muestren congruentes y ayuden a determinar las claves del pensamiento y las concepciones de los entrevistados. En palabras de Stake (2005: 2) “[...] el caso es un sistema integrado. No es necesario que las partes funcionen bien, los objetivos pueden ser irracionales, pero es un sistema. Por eso, las personas y los programas constituyen casos evidentes”.

Latorre, Rincón y Arnal (2012) nos recuerdan que el estudio de casos se erige como uno de los modelos-tipo generales de investigación en ciencias sociales, y es, además, el enfoque tradicional de la mayoría de las investigaciones clínicas. Su finalidad es describir y analizar de forma detallada entidades educativas únicas o unidades sociales (Yin, 1989). Walker (1983) señalaba que el estudio de casos es el examen de un ejemplo en acción; el

estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, permite al que lo realiza captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado. El estudio de caso, o de casos, es un terreno en el que un investigador se relaciona y se encuentra con personas cuyas acciones y relaciones van a ser analizadas. La mayoría de los especialistas coinciden en que constituye una investigación procesual, sistemática y profunda de un caso en concreto. Aunque en el estudio de casos se suele poner más énfasis en su vertiente cualitativa, esto no implica que no se considere desde otras perspectivas de carácter más cuantitativo.

El psicólogo educativo Stake (2005) es pionero en la aplicación del estudio de caso en la investigación educativa. Para este autor los casos pueden ser intrínsecos, instrumentales o colectivos:

- a) Los casos intrínsecos son aquellos en los que el caso viene dado por el objeto, la problemática o el ámbito de indagación. El interés se centra exclusivamente en lo que se puede aprender del análisis de un caso sin que haya relación con otros casos o con otros problemas generales.
- b) Los instrumentales se definen en razón del interés por conocer y comprender un problema más amplio a través de un caso particular. El caso es la vía para la comprensión de algo que está más allá de él mismo.
- c) Los colectivos comparten con los anteriores el grado de instrumentalidad, pero en lugar de seleccionar un solo caso, se estudia una colectividad de entre los posibles. Cada uno es el instrumento para aprender del problema que en conjunto representan.

No se trata de buscar el caso representativo sino de estar atentos a lo que se puede aprender del estudio del caso concreto o del grupo de casos. Coincidimos con Stake (2005) en que el equilibrio y la variedad son importantes, pero la oportunidad para aprender resulta clave y esencial. En este sentido no debemos olvidar que el investigador ha de identificar tanto lo común como lo particular del caso estudiado, lo cual supone centrarse en ciertas cuestiones relacionadas con el caso y con cada caso: su naturaleza, su historia, el ambiente y el ámbito físico, otros contextos relacionados con el caso (económico, político, etc.) y los informantes a través de los cuales este puede ser conocido o estudiado (Stake, 2005).

La meta principal del estudio de casos de corte cualitativo es el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos. Posee un carácter inductivo, y las categorías, patrones e interpretaciones se construyen a partir de la información obtenida y no a partir de teorías e hipótesis previas, e ideográficas, porque se orienta a comprender e interpretar

lo singular de los fenómenos sociales dejando las explicaciones de las leyes generales para las ciencias nomotéticas. Llegados a este punto es importante reseñar las palabras de Latorre, Rincón y Arnal (2012: 234) quienes resumen, a su vez, las cuatro propiedades esenciales del estudio de casos que propone Merriam (1988):

Merriam (1988: 11-13) señala cuatro propiedades esenciales del estudio de casos: particularista, descriptivo, heurístico e inductivo. Es particular en cuanto que el estudio de casos se centra en una situación, evento, programa o fenómeno particular; es descriptivo porque pretende realizar una rica y densa descripción del fenómeno objeto de estudio; es heurístico en tanto que el estudio ilumina al lector sobre la comprensión del caso; puede dar lugar al descubrimiento de nuevos significados, ampliar la experiencia del lector o confirmar lo que se sabe; y es inductivo, puesto que llega a generalizaciones, conceptos o hipótesis a través de procedimientos inductivos; se caracteriza más por el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos que por la verificación de hipótesis predeterminadas.

Si bien es cierto que el estudio de casos que se encuadra en la metodología cualitativa no tiene por objetivo principal la verificación de hipótesis predeterminadas, hemos partido de unos presupuestos que en cierto modo han funcionado a modo de hipótesis en tanto se han derivado de un estudio piloto previamente realizado sobre el tema. En esta misma línea, Ary, Jacobs y Razavieh (1982: 308) establecen una serie de objetivos del estudio de caso:

- a) Describir y analizar situaciones únicas.
- b) Generar hipótesis para posteriormente contrastar en otros estudios más rigurosos.
- c) Adquirir conocimientos.
- d) Diagnosticar una situación para orientar, llevar a cabo un asesoramiento, recuperación, acción terapéutica, reeducación (ámbito clínico).
- e) Completar la información aportada por investigaciones.

Hemos estructurado el trabajo en tres fases que se precisan en toda investigación educativa. El siguiente gráfico esquematiza este proceso seguido:

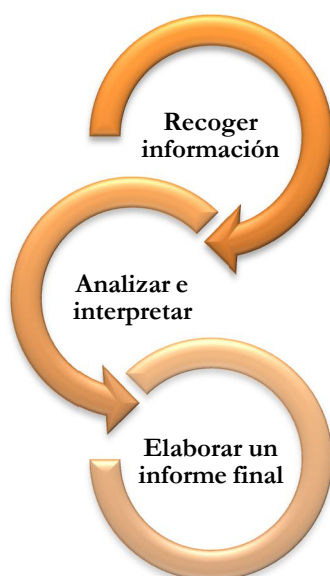


Gráfico n.º 13: Pasos seguidos para la realización del estudio de casos. Fuente: elaboración propia.

Cabe destacar que a medida que hemos cubierto las fases del estudio, se han incorporado nuevas ideas y planteamientos que han surgido del análisis de las transcripciones de las entrevistas, nuevos temas que, en principio, no formaban parte de la guía para la entrevista clínica, pero que hemos observado que la mayoría de los entrevistados referenciaban o trataban, por ejemplo, la cuestión acerca de la introducción de la lectoescritura en la Educación Infantil.

Atendiendo a la clasificación otorgada por Stake (2005) podemos apuntar que nuestro estudio de casos es de tipo colectivo y, además, que según la esencia del informe final, es de índole evaluativa, pues no nos limitamos únicamente a describir y explicar los casos considerados sino que también hemos emitido una serie de juicios finales que persiguen mejorar la práctica educativa y la formación de los docentes en relación con la didáctica de la lengua oral en Infantil. Todo ello como resultado de la elaboración de categorías conceptuales que nos han permitido comparar, defender y evidenciar la fundamentación teórica que estructura el trabajo y del resto de análisis que describiremos posteriormente. A este respecto, Merriam (1988) sostiene que el estudio de casos puede clasificarse, entre otros criterios, atendiendo a la naturaleza del informe final:

- *Estudio de casos descriptivo*. Realiza un informe detallado del estudio de caso, pero sin fundamentación teórica. Son descriptivos y no se guían por hipótesis previas.
- *Estudio de casos interpretativo*. Compila información acerca de un caso con el objetivo de interpretar o elaborar teoría sobre el mismo. Para ello crea categorías

conceptuales que permiten ilustrar, defender o contrastar presupuestos teóricos previamente expuestos. El análisis se realiza a través del método inductivo.

- *Estudio de casos evaluativo.* Se describen y explican los casos considerados y, además, se emiten juicios finales. Se emplea, sobre todo, para estudiar programas escolares, para la evaluación educativa o en estudios sociológicos.

Llegados a este punto, creemos que es importante detallar por qué nos decantamos por la realización del estudio de casos. Tras un análisis exhaustivo de las ventajas e inconvenientes de esta y otras técnicas de investigación educativa, y fruto de las consideradas por diversos autores, Latorre, Rincón y Arnal (2012) o Stake (2005), entre otros, estimamos que era la modalidad más adecuada para lograr nuestros objetivos y metas prefijadas. A continuación, incluimos un breve resumen de las ventajas examinadas por estos autores y con los que coincidimos de forma unánime:

- Permite profundizar en un proceso de investigación a partir de una serie de datos previos ya analizados (estudio piloto).
- Es idóneo para investigaciones de escala reducida, es decir, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos.
- Se constituye como un método abierto a reanudar otras situaciones personales o instituciones diferentes.
- Es un método que resulta de gran utilidad para los docentes que participan en la investigación.
- Conlleva acciones, tales como: tomar decisiones, participar en la investigación, revelar prejuicios o preconcepciones...
- Es un método concreto, se vincula con nuestra propia experiencia, por tanto, es más “vivo”, concreto y sensorial.
- Está contextualizado, en el sentido de que nuestras experiencias pertenecen al contexto al igual que sucede con el estudio de casos.
- La interpretación del lector aporta experiencia personal y comprensión al estudio de casos.
- El lector puede implicarse fácilmente, pues el estudio de casos se basa en poblaciones de referencia que le son cercanas.

Además de todo lo expuesto es crucial destacar que el estudio de casos permite estudiar los fenómenos desde múltiples perspectivas, y no ceñirse, únicamente, a una sola variable. Se erige, por tanto, con un método adecuado para investigar temas de investigación en los que las teorías son inexistentes o inadecuadas.

Si bien es cierto que la utilización del estudio de casos posee numerosas ventajas en la investigación educativa, también hay que señalar que una de sus dificultades, en palabras de Walker (1983), es su vulnerabilidad en cuanto a las fuentes de validación externa e interna, además de la dificultad que supone el generalizar los resultados obtenidos. Sin embargo, en este sentido cabe destacar que “en las concepciones postmodernas de las ciencias sociales, la meta de la generalización global se sustituye por una transferibilidad de conocimiento de una situación a otra, tomando en consideración la contextualidad y heterogeneidad del conocimiento social” (Kvale, 2011: 118). Es por ello por lo que las técnicas utilizadas para demostrar la calidad en la investigaciones cualitativas sustituyen esa “generalización global” por la posibilidad de transferir el conocimiento que se deriva del estudio de un contexto a otro, un punto que estimamos crucial para poder mejorar en nuestro caso el proceso de enseñanza y aprendizaje educativo, no solo en lo que respecta a la enseñanza de la lengua oral en Infantil.

En definitiva, es algo más que evidente que todos los métodos empleados en investigación poseen ventajas e inconvenientes; la elección de uno u otro depende, en conclusión, de la valoración del investigador que, tras una revisión detallada y exhaustiva de la literatura al respecto, se decantará por el que estime más adecuado para abarcar el problema de investigación.

4.3. El método clínico

Nuestra investigación, aparte de poseer un carácter cualitativo y enmarcarse como un estudio de casos, posee ciertas características que la encuadran dentro del método clínico; una de ellas es la utilización de la entrevista clínica como instrumento de recogida de datos. Un trabajo de investigación que utiliza el método clínico debe seguir una serie de pasos, los cuales se asemejan bastante a los que conforman cualquier trabajo de índole científica, aunque también posee ciertas peculiaridades generadas por la naturaleza del método.

El método clínico debe, en gran parte, su origen a Piaget (1963 [2006]) quien transformó un método destinado al diagnóstico individual en un procedimiento general para penetrar en los entresijos de la mente humana. Este método se caracteriza por su extraordinaria flexibilidad, lo que permite ajustarse a las conductas de la persona y así poder encontrar el sentido de lo que va haciendo y diciendo (Delval, 2001). Su capacidad para explorar los caminos que sigue una persona en sus explicaciones permite que se encuentren nuevas respuestas que no se planteaban al iniciar la investigación.

Los seres humanos actuamos a partir de las representaciones que nos forjamos de la realidad. En este sentido es incuestionable, tal y como hemos podido constatar en el

capítulo previo, la gran repercusión que poseen las representaciones o, en nuestro caso, las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza de la lengua oral en la práctica educativa. El método clínico es un excelente instrumento para descubrir la construcción de esas representaciones (Delval, 2001).

4.3.1. El papel del estudio piloto en el método clínico: resultados y presupuestos de partida

La realización de un estudio piloto en este tipo de investigaciones resulta de extrema importancia porque posibilita probar el procedimiento de investigación antes de emprender trabajos de más alcance. En nuestro caso, el estudio preliminar se realizó como Trabajo Final de Máster (Máster en Investigación e Innovación en Currículum y Formación de la Universidad de Granada) y nos permitió descubrir si nuestras preguntas resultaban comprensibles para los entrevistados, si las respuestas eran ricas y valiosas, o si eran puramente estereotipadas.

El estudio preliminar se llevó a cabo sobre un número reducido de personas, pues se procuró ante todo aquilatar el instrumento, la entrevista, así como abordar aspectos no previstos inicialmente, pero que surgieron de las respuestas de los dos entrevistados. Evidenciamos, a continuación, los principales resultados obtenidos de los dos estudios de casos que conformaron nuestro estudio piloto, y que hemos resumido de forma concisa:

- Las concepciones y conocimientos acerca de la competencia oral y su didáctica, por parte de los docentes de Educación Infantil, se ajustan más a modelos tradicionales de enseñanza de la lengua que a los requerimientos de los actuales enfoques comunicativos y funcionales exigidos por el currículo vigente.
- El tiempo destinado por el profesorado de Educación Infantil a la planificación y a la práctica de la lengua oral es escaso en relación con las necesidades del alumnado en esta etapa.
- Existen disparidades en las maneras de entender, planificar y llevar a la práctica la enseñanza de la lengua oral en la Educación Infantil entre docentes de diferentes edades y trayectorias profesionales.
- La formación de los docentes en relación con las competencias básicas, y específicamente con la competencia en comunicación lingüística y la forma de lograr su desarrollo en el alumnado, es algo anticuada e insuficiente.
- La evaluación del desarrollo de las capacidades orales del alumnado de Infantil adolece de falta de sistematicidad y de la utilización de instrumentos y técnicas rigurosas.

La realización del estudio piloto nos permitió, aparte de aquilatar el instrumento de recogida de datos, confeccionar y partir en el análisis de contenido de las metacategorías y categorías utilizadas en las dos primeras entrevistas. En este caso se distribuyeron de la siguiente forma:

N.º	METACATEGORÍAS	CATEGORÍAS	CÓDIGOS
1	FORMACIÓN	1. Formación previa 2. Formación continua 3. Años trayectoria Educación Infantil 4. Formación lingüística 5. Elección de la carrera e influencias 6. Necesidad de formación lingüística 7. Necesidad de formación en el centro 8. Papel de la escuela	FPR FCT TEI FLG ECI NFL NFC PDE
2	LENGUA ORAL	9. Definición de lengua oral 10. La lengua oral en el currículo de la Educación Infantil 11. Conocimiento de las habilidades de la lengua oral	DLO LCI HLO
3	PLANIFICACIÓN	12. Tiempo en la planificación 13. Planificación en la práctica 14. Necesidad de planificar	TPL PLP NPL
4	ELEMENTOS CURRICULARES	15. Actividades 16. Objetivos 17. Contenidos 18. Estrategias de enseñanza 19. Recursos 20. Conocimiento del currículo de Educación Infantil	ACT OBJ CNT ESE RCS CEI
5	ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL	21. Características del alumnado 22. Participación del alumnado 23. Necesidad de formación en lengua oral	CDA PDA NFL
6	ENSEÑANZA DE LA LENGUA ORAL	24. Tiempo empleado 25. Tipos de actividades 26. Tipos de textos orales 27. Ambiente de clase 28. Importancia de la asamblea 29. Importancia de la motivación 30. Importancia de la escucha 31. Importancia de las normas 32. Uso de rutinas 33. Uso de rincones 34. Coordinación con Educación Primaria	TEM TAC TTO AMC IMA IMM IME IMN URU URI CEP
7	EVALUACIÓN DE LA LENGUA ORAL	35. Tipo de evaluación 36. Importancia de la evaluación 37. Programar la evaluación	TEV IEV PEV

Tabla n.º 15: Metacategorías, categorías y códigos de análisis en el estudio piloto. Fuente: elaboración propia.

Este estudio previo nos permitió, igualmente, evidenciar algunas de las limitaciones encontradas y que hemos intentado resolver en el presente trabajo. Estas limitaciones partían, principalmente, de la necesidad de indagar de una forma más profunda en las entrevistas del profesorado. La falta de tiempo de que los sujetos disponían para realizarlas, ligada a algunas interrupciones, fueron los dos principales inconvenientes del primer estudio. Por ello, para las posteriores entrevistas hemos procurado realizarlas, siempre que ha sido posible, en un ambiente más idóneo, por ejemplo, las entrevistas realizadas a los docentes en su lugar de trabajo se han llevado a cabo en aulas vacías o en zonas en las que se han evitado los ruidos de fondo y las interrupciones. Asimismo, hemos entrevistado a varios de los docentes en sus casas y se han establecido horarios concretos, fijados, principalmente, por los entrevistados para facilitar su participación en el estudio. Por último, y como acción encaminada a suplir la necesidad de indagar exhaustivamente en las entrevistas, hemos incluido otros análisis, concretamente, correlaciones entre sujetos de diferentes edades y trayectorias profesionales, así como análisis basados en el discurso o que contrasten las perspectivas del investigador y de la persona entrevistada (*etic/emic*).

En suma, los resultados obtenidos en el estudio piloto nos han servido a modo de hipótesis para iniciar la presente investigación, además de confrontarlos con los obtenidos en este estudio de carácter más riguroso.

4.3.2. *La entrevista clínica para acceder a las concepciones de los docentes*

El principal problema que surge en este campo de investigación es cómo se puede acceder a las concepciones de los docentes, cuando se postula que en ellas no solo existe un nivel representacional y explícito –el que Rodrigo (1993) llamaría conocimiento– sino también teorías implícitas, concepciones, de las que el sujeto, en este caso el docente, no es consciente y que, sin embargo, guían su acción (Pozo *et al.*, 2006). Estos niveles más implícitos, que en nuestro caso son los que constituyen el objeto de estudio de la investigación, son los más inaccesibles.

Una entrevista, en palabras de Kvale (2011: 27), “es literalmente una *visión-entre*, un intercambio de visiones entre dos personas que conversan sobre un tema de interés común”. Si bien en la antigua Grecia, tal y como nos recuerda el autor, Tucídides realizó numerosas entrevistas a participantes de las guerras del Peloponeso para narrar la historia de las guerras, al igual que Sócrates desarrolló el conocimiento filosófico a través de los famosos, “diálogos socráticos”, con sus oponentes sofistas, la inserción de las entrevistas en el ámbito de la investigación se erige como un acontecimiento novedoso en las últimas décadas. Por otra parte cabe destacar que las entrevistas de corte

cualitativo se han utilizado en infinidad de ocasiones en las ciencias sociales, los antropólogos y los sociólogos las han convertido en su instrumento principal para obtener conocimiento de sus informadores. Es importante destacar, siguiendo a Hernández Carrera (2014), que el conocimiento que se construye en una entrevista no se basa únicamente en responder las cuestiones planteadas, puesto que la persona entrevistada también procesa y elabora las respuestas.

De forma general toda entrevista puede clasificarse, siguiendo a Ángulo y Vázquez (2010), atendiendo a su grado de estructuración en:

- Entrevistas no estructuradas o en profundidad. En este tipo de entrevistas no se establece previamente un catálogo de instrucciones o preguntas concretas, sino que es la propia interacción la que determina el guion de la entrevista.
- Entrevistas semiestructuradas. Este tipo es muy parecido al anterior, pero con la diferencia de que la persona que entrevista planifica con cierto detalle el tipo de ámbitos sobre los que versarán las cuestiones y las preguntas.
- Entrevistas altamente estructuradas. En este último tipo la persona que investiga especifica tanto las cuestiones como el orden e incluso el tipo de respuestas posibles, o admisibles.

En la actualidad, la entrevista es, posiblemente, el instrumento más utilizado en la investigación cualitativa y más aún en los estudios de caso. Para Blegler (1984) es un campo de trabajo en el cual se investiga la conducta y la personalidad de los seres humanos y, como tal, es la herramienta fundamental del método clínico, y por tanto, una técnica de investigación científica. En la entrevista clínica no buscamos un dato, sino información, ya que esta como conjunto de datos situados en un contexto resulta más enriquecedora (Moore, Gómez y Kurtz, 2011). Una de las principales ventajas, nos recuerda Kvale (2011), es su apertura. Es decir, no existen normas estandarizadas para realizar una entrevista de investigación, pero podemos encontrar, como es en el caso de la entrevista clínica, una serie de indicaciones, como veremos más adelante, para crear un ambiente propicio a la hora de llevarla a cabo. En esta misma línea queremos dilucidar las siete etapas de la investigación con entrevistas que propone Kvale (2011), y que han orientado nuestro proceso de obtención de los datos; las resumiremos en la siguiente figura:

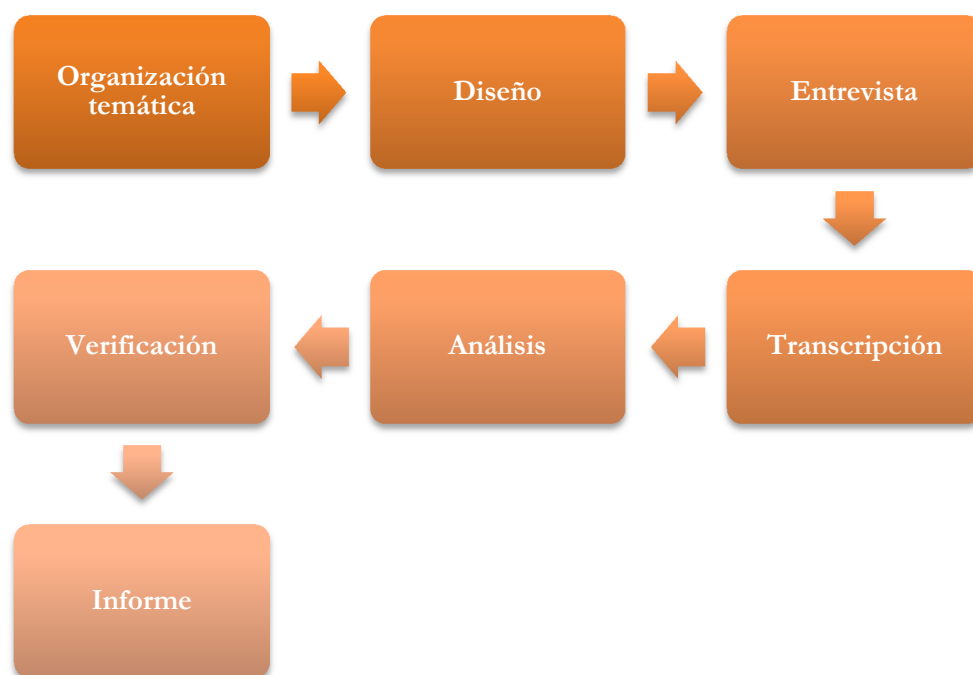


Gráfico n.º 14: Etapas de la investigación con entrevistas. Fuente: adaptado de Kvale (2011).

Estos pasos han guiado el proceso de recogida de datos cualitativos a través del uso de la entrevista clínica. Una vez concretado el propósito de nuestra investigación, así como el método de la misma, diseñamos el instrumento que para el presente trabajo ha consistido en utilizar, nuevamente, el empleado en el estudio piloto. Seguidamente llevamos a cabo la transcripción por escrito de las grabaciones de audio. Estas se han realizado a través de grabadoras digitales de voz y que se han transferido directamente a un ordenador a fin de almacenarlas y escucharlas para su análisis. Acerca de las transcripciones Kvale (2011: 124) apunta que:

La grabación en audio de la entrevista implica una primera abstracción de la presencia corporalmente vivida de las personas que conversan, con una pérdida de lenguaje corporal, como la postura y los gestos. La transcripción de la conversación de entrevista a una forma escrita implica una segunda abstracción, donde el tono de la voz, las entonaciones y la respiración se pierden. En resumen, las transcripciones son traducciones empobrecidas descontextualizadas de las conversaciones de la entrevista.

Por este motivo hemos tomado, durante la realización de las entrevistas, algunas notas de campo. Además, en los documentos escritos de las transcripciones hemos anotado entre paréntesis si se producían variaciones en la entonación, risas espontáneas, pausas, si o algún gesto cambiaba el sentido de la frase escrita, etc. Con respecto a la

corrección del lenguaje no se han realizado modificaciones de los errores (frecuentes sobre todo en el uso de las preposiciones, concordancias y anacolutos) ni se han indicado estos (*i.e.*, [sic]) porque se ha considerado que corresponden a la espontaneidad propia del uso oral y a la situación de cierto nerviosismo que supone ser entrevistado.

El siguiente paso, uno de los principales de la investigación, ha sido el análisis de las entrevistas. De los modos de análisis apropiados para estudiar una entrevista se ha recurrido a las posibilidades que brindan la combinación de dos tipos, análisis del contenido y análisis del discurso, a los que hemos añadido una nueva perspectiva que surge, precisamente, de dos términos lingüísticos, nos referimos a las perspectivas *etic* y *emic*, las cuales describiremos en epígrafes posteriores, y que nos han permitido evidenciar si hay incoherencias entre los distintos aspectos tratados en la entrevista. La categorización del significado pretende ante todo dilucidar lo que ya está “ahí”, la información que está en el texto.

Una vez realizado el análisis de los datos se ha procedido a la triangulación de la investigación para evidenciar la calidad de la misma. Para ello hemos aplicado cuatro estrategias clave: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. Por último, se ha elaborado un informe final en el que se detallan los hallazgos del estudio y otros aspectos interesantes que se pueden considerar como los productos de la investigación realizada.

Kvale (2011: 118) resume de forma muy acertada la importancia que posee la utilización de la entrevista como técnica de recolección de datos: “la fuerza de la entrevista es su acceso privilegiado al mundo cotidiano de los sujetos”. Por este motivo, y por los previamente expuestos, el instrumento utilizado para disponer de la información más significativa del sujeto acerca de su biografía personal, así como de sus pensamientos y concepciones sobre la didáctica de la lengua oral en la Educación Infantil, ha sido la entrevista clínica semiestructurada. Llegados a este punto queremos evidenciar que la parte biográfica en la entrevista posee un rol esencial. García Fernández (2004: 91) resume esta cuestión en la siguiente cita:

La utilización de la indagación Biográfica en Educación, nos permite conocer diversos factores que influyen en la micropolítica escolar. La edad, experiencia y desarrollo profesional están estrechamente ligadas con cada historia personal y parece seguir unas pautas comunes de desarrollo que permiten discernir fases, ciclos o etapas. Estas teorías han encontrado repercusión en la investigación educativa, en trabajos como los de Sikers (1985) y Huberman (1989).

Para entender de una forma más clara en qué consiste la entrevista clínica, abordaremos diversos aspectos de la misma. Si realizamos un breve recorrido por la literatura, encontramos algunas definiciones de entrevista clínica, como la elaborada por Borrell i Carrió (2005), quien la presenta como una encrucijada de dos vertientes: relación humana y habilidades técnicas. Asimismo, se estructura como un medio donde se establece una relación comunicativa entre dos personas, a través de la cual el entrevistador obtiene información relevante acerca de la persona entrevistada a través de una serie de preguntas. Pades (2006) detalla sus principales características, las cuales son comunes a toda entrevista independientemente del enfoque que la defina: comunicación verbal y no verbal, cierto grado de estructuración, una finalidad específica, su situación asimétrica, el proceso bidireccional y la adopción de roles específicos por ambas partes. Este grado de estructuración puede ayudar a que el proceso de realización de la entrevista sea más ordenado; para Pades (2006) estas etapas son: preparación del proceso, la fase inicial, el cuerpo o fase intermedia, cierre, posdata y análisis de la información recogida.

4.3.3. Proceso de realización de una entrevista clínica

Como señala Piaget (1963 [2006]) el examen clínico participa de la experiencia en el sentido de que el clínico se plantea problemas, formula hipótesis, hace variar las condiciones que entran en juego, y finalmente, controla cada una de sus hipótesis en contacto con las reacciones provocadas por la conversación. El método clínico presenta una gran dificultad en su práctica y es muy fácil cometer errores. Los dos errores principales que señala Piaget consisten, en primer lugar, en sugerirle al sujeto la respuesta de las cuestiones; en segundo lugar, en no buscar nada y entonces no encontrar nada.

Es fundamental abandonar las ideas rígidas que guíen la conversación, ya que puede interpretarse erróneamente lo que el entrevistado dice. Si bien es cierto que, tal y como hemos señalado anteriormente, no existe un procedimiento estándar para llevar a cabo una entrevista, en el caso de las entrevistas clínicas Borrell i Carrió (2005) nos ofrece una serie de indicaciones:

- a) Una entrevista demasiado larga resulta fatigosa para los sujetos, para el investigador y difícil de analizar y además no se puede profundizar suficientemente en los distintos temas.
- b) Se debe procurar una atmósfera cordial y empática.
- c) Es clave demostrar al entrevistado que le dedicamos toda nuestra atención desde el primer minuto.

- d) Se deben evitar en la medida de lo posible las interrupciones.
- e) Es aconsejable llevar un cierto orden, ya que esto facilitará el desarrollo de la entrevista y su posterior análisis.

En las entrevistas nos hemos guiado por estas directrices para no cometer los dos principales errores que apunta Piaget como los más frecuentes en este tipo de técnica de recogida de datos. Asimismo, queremos destacar que se ha mantenido el anonimato en todos los casos. Como veremos en el capítulo que concierne al análisis de las entrevistas, se ha optado por el uso de denominaciones técnicas para cada entrevistado a través de sucesión numérica, y durante el discurso se han eliminado los nombres propios de personas y lugares u otros datos que podían identificar a las personas entrevistadas. Es decir, se han seguido dos principios fundamentales que han de estar presentes en toda entrevista de investigación: el consentimiento informado y la confidencialidad (Kvale, 2011).

Para realizar el consentimiento informado se ha explicado a los participantes de la investigación el propósito general de esta y las características principales del diseño. En todos los casos hemos recibido una respuesta positiva e, incluso, se nos ha alentado a realizar este tipo de estudios que evidencien las necesidades que el propio profesorado tiene a la hora de llevar a cabo una óptima enseñanza de la lengua oral en Infantil.

Es importante que el entrevistador cuente con una serie de habilidades para realizar la entrevista, puesto que es el instrumento clave de una investigación de este tipo. Estas competencias que han de estar presentes en el entrevistador son, siguiendo a Kvale (2011):

- *Estar informado.* Es decir, poseer un amplio conocimiento del tema de la entrevista para, entre otras razones, saber qué problemas han de abordarse con mayor profundidad.
- *Estructura.* Introduce la entrevista exponiendo, aunque de forma concisa, el motivo de la misma o del trabajo. Asimismo concluye la entrevista preguntando, por ejemplo, si el entrevistado posee alguna pregunta acerca de la situación o desea añadir algo.
- *Es claro.* El entrevistador plantea preguntas claras, simples; habla de forma sencilla y comprensible sin utilizar un lenguaje académico o profesional, aunque pueden producirse excepciones según el tipo de entrevista.
- *Es cortés.* Permite que los participantes terminen lo que están diciendo, no les interrumpe y les deja hablar y detallar sus ideas con un ritmo propio. Igualmente, posee un trato sencillo y tolera las pausas y las opiniones de los entrevistados.
- *Es sensible.* Escucha activamente el discurso de lo que se dice. Es empático y percibe cuando una cuestión tiene demasiadas implicaciones emocionales para seguir hablando de él en la entrevista.

- *Es abierto*. Es capaz de escuchar todos los aspectos del tema principal de la entrevista y cuáles son importantes para el entrevistado. Está abierto, además, a nuevas cuestiones que el entrevistado pueda introducir y profundiza en ellos.
- *Es capaz de guiar*. Conoce perfectamente el objetivo de la entrevista, es decir, sabe lo que quiere encontrar. Controla, por tanto, el proceso de la entrevista.
- *Es crítico*. Interroga críticamente para poner a prueba la fiabilidad y la validez del discurso de los entrevistados.

Guiarse por estas indicaciones puede asegurar el éxito durante la entrevista, ya que garantizan la obtención de un conocimiento más rico y la creación de situaciones más beneficiosas que en caso contrario.

5. Análisis de las entrevistas

El análisis principal que hemos aplicado a los datos obtenidos ha sido el del contenido a través de la categorización del significado, al que se le han sumado, en ciertos aspectos, el análisis del discurso y las perspectivas *etic* y *emic* para aportar una visión más detallada y completa del estudio. En el capítulo siguiente detallaremos de forma íntegra los tipos de análisis utilizados, pero creemos que es importante realizar un breve acercamiento conceptual a los considerados en nuestro trabajo.

5.1. La Teoría Fundamentada

Si bien es cierto que previamente hemos caracterizado con cierto detalle la investigación que presentamos, la metodología llevada a cabo en la misma o las fases que han estructurado el proceso, creemos que es importante ahondar en la metodología en la que se enmarca el análisis principal realizado en el trabajo; nos referimos al del contenido. Para ello, y teniendo en cuenta que el carácter de la medida utilizada en la investigación es de índole cualitativa, hemos empleado la Teoría Fundamentada, entendida como postura para el análisis y la reducción de las evidencias de la presente investigación.

La Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) surge en 1967 de manos de los investigadores Bernie Glaser y Anselm Strauss. Álvarez-Gayou (2003: 90) resume que “el planteamiento básico de esta revolucionaria postura de investigación en las ciencias sociales consiste en que la teoría se elabora y surge de los datos obtenidos en la investigación, y no como tradicionalmente se hacía, en el sentido inverso”. Siguiendo los

principios básicos de esta teoría hemos realizado el análisis del contenido de las entrevistas, es decir, hemos llevado a cabo un análisis inductivo de la información. De esta forma, se han extraído las metacategorías y las categorías de análisis una vez que se ha indagado en el contenido de las entrevistas. En este contexto Wengraf (2012) confirma que en el modelo hipotético-inductivo la teoría emerge de los datos, y esta es la tradición clásica que defiende la Teoría Fundamentada.

Cresswell propone una serie de principios que estructuran la Teoría Fundamentada y que Álvarez-Gayou (2003: 90) resume en los siguientes puntos:

- Su propósito es generar o descubrir una teoría.
- La persona que investiga tiene que distanciarse de cualquier idea teórica para permitir que surja una teoría sustentada.
- La teoría se enfoca en la manera en que los individuos interactúan con el fenómeno que se estudia.
- La teoría propone una relación convincente entre conceptos y grupos de conceptos.
- La teoría se deriva de datos obtenidos en el trabajo de campo por medio de entrevistas, observaciones y documentos.
- El análisis de datos es sistemático y se inicia desde el momento en que empiezan a obtenerse.
- El análisis de datos se realiza por la identificación de categorías y estableciendo relaciones o conexiones entre ellas.
- Se realiza una obtención adicional de datos basada en los previamente obtenidos.
- Los conceptos se desarrollan gracias a la comparación constante con los datos adicionales que se siguen obteniendo.
- La obtención de datos puede detenerse cuando surgen nuevas conceptualizaciones.
- El análisis de datos incluye la codificación abierta (identificación de categorías, propiedades y dimensiones), la codificación axial (examen de condiciones, estrategias y consecuencias) y la codificación selectiva de la historia emergente.
- La teoría resultante puede presentarse dentro de un marco narrativo o como un grupo de proposiciones.

La Teoría Fundamentada es uno de los principales soportes para las investigaciones y estudios de índole cualitativa. De hecho, la mayoría de los programas informáticos de análisis cualitativos se apoyan en los principios de esta teoría. Cuñat (2007) apunta que a través de esta propuesta se emplea una serie de procedimientos que, mediante la inducción, origina una teoría explicativa del fenómeno considerado para el estudio. Por ello es muy útil para investigaciones que pertenecen a campos que abarcan temas relacionados con la conducta humana. Asimismo, añade Cuñat (2007: 2):

La aportación más relevante de la Teoría Fundamentada hace referencia a su poder explicativo en relación a las diferentes conductas humanas dentro de un determinado campo de estudio. La emergencia de significados desde los datos, pero no de los datos en sí mismos, hace de esta teoría una metodología adecuada para el conocimiento de un determinado fenómeno social.

Enmarcar nuestra investigación y analizar el contenido desde esta perspectiva nos ha permitido, entre otras cosas, predecir y explicar las actuaciones de los docentes, generar soluciones prácticas para trabajar la lengua oral en el aula de Educación Infantil, así como, controlar las posibles dificultades que se deriven del ejercicio profesional del profesorado en este campo.

5.2. La categorización del significado y el análisis del contenido: metacategorías y categorías

En palabras de Huber y Marcelo (1990), dar sentido a los datos cualitativos implica reducir notas de campo, descripciones, explicaciones, justificaciones, y un largo etcétera, hasta llegar a una cantidad de unidades significativas y manejables. Asimismo conlleva estructurar y exponer estos ítems, y por último, extraer y confirmar unas conclusiones más comprensivas. Miles y Huberman (1994) puntualizan que estas actividades de análisis, junto con la recopilación de datos, conforman un proceso interactivo y cíclico. En otras palabras, dependiendo de las necesidades del proceso de investigación, los aspectos de reducción de datos, estructuración y presentación de conclusiones se interrelacionan e influyen unos en otros.

“La codificación es un proceso de organización de datos y obtención de la reducción de datos. En esencia, es el proceso por el cual los investigadores cualitativos ven lo que tienen en los datos” (Wiersma, 1995: 217). En realidad, como afirman Milles y Huberman (1994), los códigos no son sino etiquetas que se asignan a las unidades de contenido, unidades de significado según estos autores, en que dividimos la información inferencial o descriptiva compilada durante el estudio. Kvale (2011) sintetiza al respecto que codificar supone asignar una o más palabras clave a una sección o segmento del texto para acceder a la identificación posterior de una declaración.

La codificación del significado de un texto comenzó a utilizarse para el estudio de la propaganda enemiga durante la Segunda Guerra Mundial, y desde entonces se ha utilizado considerablemente en multitud de estudios e investigaciones. La función que cumplía entonces es, básicamente, la que posee actualmente: “la codificación del significado de un texto en categorías hacía posible cuantificar con qué frecuencia se abordaban temas específicos en un texto, y la frecuencia de los temas se podía comparar

y correlacionar entonces con otras mediciones” (Kvale, 2011: 138). Acerca del concepto “codificar” es importante que detallemos por qué en nuestro caso hemos decidido emplear el de “categorizar”. En este sentido coincidimos con el investigador Ian Dey (1999) cuando ratifica que el término *codificar* es más inadecuado, nosotros apuntamos que más incompleto, para describir el procedimiento central del análisis cualitativo. Es por ello por lo que prefiere utilizar el término *categorización*, ya que este “describe un proceso que abre la puerta a una riqueza interpretativa” (Álvarez-Gayou, 2003: 95). La codificación conlleva un proceso menos flexible y más mecanizado, y con una riqueza léxica más pobre que la categorización de los datos; categorizar las entrevistas de una investigación aporta un panorama general de cantidades considerables de transcripciones y, además, puede facilitar las comparaciones y la comprobación de hipótesis.

Las entrevistas realizadas han sido transcritas literalmente y sometidas a un proceso de análisis abordado desde, como hemos apuntado en el epígrafe anterior, la Teoría Fundamentada. Para ello, se ha procedido a la división de los textos en unidades de contenido (Bardin, 1986) a las que se han aplicado los códigos, procediendo inductivamente, es decir, los códigos fueron creados y aplicados según aparecía su necesidad, en función de las unidades de contenido correspondientes. Para apoyar la presentación de las entrevistas y la categorización de las mismas se ha utilizado el programa de análisis cualitativo *QDA Miner*,² que nos ha permitido categorizar datos textuales y gráficos, anotar, recuperar y revisar datos y documentos codificados. El programa brinda una amplia gama de herramientas de exploración para identificar patrones en la categorización y relaciones entre códigos asignados y otras propiedades numéricas o categoriales. Los documentos se guardan en formato de texto enriquecido, aceptan formatos de párrafos y letras, gráficos y tablas, y pueden editarse sin afectar la categorización existente.

A partir de la categorización del contenido en el programa indicado, se han alcanzado diversas gráficas, como la de las categorías establecidas para el análisis de las entrevistas y que describiremos en el siguiente capítulo. Sin embargo, para aclarar más el procedimiento seguido para realizar el análisis del contenido se propone la tabla definitiva donde quedan recogidas las metacategorías, las categorías y los códigos empleados para la organización y el análisis del discurso de los doce docentes entrevistados. Tal y como hemos destacado previamente, se ha procedido a un análisis inductivo de la información de donde hemos obtenido:

² Descarga disponible en: <http://provalisresearch.com/es/products/software-de-analisis-cualitativo/>

N.º	METACATEGORÍAS	CATEGORÍAS	CÓDIGOS
1	FORMACIÓN	1. Formación previa 2. Formación continua 3. Años trayectoria Educación Infantil 4. Formación lingüística 5. Elección de la carrera e influencias 6. Necesidad de formación lingüística 7. Necesidad de formación en el centro 8. Papel de la escuela 9. Aspectos claves en la formación 10. Papel de la formación universitaria o inicial	FPR FCT TEI FLG ECI NFL NFC PDE ACF PFU
2	LENGUA ORAL	11. Definición de lengua oral 12. La lengua oral en el currículo de la Educación Infantil 13. Conocimiento de las habilidades de la lengua oral	DLO LCI HLO
3	PLANIFICACIÓN	14. Tiempo en la planificación 15. Planificación en la práctica 16. Necesidad de planificar	TPL PLP NPL
4	ELEMENTOS CURRICULARES	17. Actividades 18. Objetivos 19. Contenidos 20. Estrategias de enseñanza 21. Recursos 22. Conocimiento del currículo de Educación Infantil	ACT OBJ CNT ESE RCS CEI
5	ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL	23. Características del alumnado 24. Participación del alumnado 25. Importancia de la formación en lengua oral	CDA PDA IFL
6	ENSEÑANZA DE LA LENGUA ORAL	26. Tiempo empleado 27. Tipos de actividades 28. Tipos de textos orales 29. Ambiente de clase 30. Importancia de la asamblea 31. Importancia de la motivación 32. Importancia de la escucha 33. Importancia de las normas 34. Uso de rutinas 35. Uso de rincones 36. Trabajo por proyectos 37. Uso de las TIC 38. Introducción de la lectoescritura 39. Coordinación con Educación Primaria	TEM TAC TTO AMC IMA IMM IME IMN URU URI TPP TIC LCT CEP
7	EVALUACIÓN DE LA LENGUA ORAL	40. Tipo de evaluación 41. Importancia de la evaluación 42. Programar la evaluación 43. Herramientas de evaluación	TEV IEV PEV HEV

Tabla n.º 16: Metacategorías, categorías y códigos utilizados. Fuente: elaboración propia.

Es importante destacar que, derivadas de los análisis realizados a las doce entrevistas, se han obtenido cinco categorías más con respecto a las que se utilizaron en el estudio piloto; se trata de categorías emergentes porque se han formulado a partir de la lectura y el análisis del contenido de todos los discursos. Esto se debe, principalmente, a que los entrevistados han incluido nuevos temas que atañen a:

9. Aspectos claves en la formación
10. Papel de la formación universitaria o inicial
36. Trabajo por proyectos
37. Uso de las TIC
38. Introducción de la lectoescritura

Para analizar el contenido de la entrevista a través de metacategorías y categorías consideradas desde los planteamientos básicos de la Teoría Fundamentada (Álvarez-Gayou, 2003), y con el soporte digital del programa informático *QDA Miner*, hemos partido de dos principios, denominados por Álvarez-Gayou (2003: 94) como “estadios iniciales”:

1. Identificar en los datos las categorías y sus propiedades (*categorización de la información*).
2. Incorporar las categorías y los datos a través de un proceso de comparación constante. Este paso nos ha permitido comprobar las similitudes y las diferencias existentes entre los discursos de los docentes entrevistados.

Se ha finalizado el análisis de la información una vez que se ha alcanzado la saturación teórica, es decir, en el momento en el que se ha dejado de precisar una mayor conceptualización de los datos. En este sentido Álvarez-Gayou (2003: 95) apunta que “se considera que la recolección de datos concluye una vez que del análisis ha surgido una teoría adecuada”. Glasser y Strauss (1967) apuntan, además, que las categorías se saturan cuando los datos no ofrecen diferencias ni distinciones conceptuales importantes, y por tanto, dejan de aparecer nuevos datos, relaciones o información relevante.

5.3. Análisis del discurso

El análisis del discurso se engloba en el tipo de análisis centrados en el lenguaje. Romera Ciria (2011: 43) sostiene que “es la disciplina que estudia el lenguaje como manifestación del acto de comunicación del individuo”. Asimismo, esta autora apunta que la perspectiva discursiva permite realizar un análisis del lenguaje como una

exteriorización social cuya finalidad principal es permitir la comunicación entre las personas. Para Sayago (2014: 3) el Análisis del Discurso (AD) puede abordarse desde dos concepciones:

El AD es, a la vez, un campo de estudio y una técnica de análisis. En tanto campo de estudio, se destaca por su multidisciplinariedad y por la heterogeneidad de corrientes y tradiciones que confluyen en él. No solo está constituido por la convergencia de diferentes ciencias [...] sino que en el interior de cada una de esas ciencias pueden converger corrientes muy distintas entre sí.

Es una técnica eficaz y potente que destaca, sobre todo, por su ductilidad. Puede ser utilizada por metodologías hipotético-deductivas, inductivas y abductivas, o formar parte de estrategias de corte cualitativo o cuantitativo (Sayago, 2014). Fruto de las definiciones aportadas por diversos autores podemos concretar, siguiendo a Kvale (2011: 147), que el análisis del discurso se ocupa de “crear efectos de veracidad dentro de los discursos, que no son verdaderos ni falsos”. Este tipo de análisis suele aplicarse a entrevistas discursivas en las que se cumplen tres factores que la diferencian de las entrevistas convencionales y que Potter y Wetherel (1987: 165) resumen en:

- La variación en la respuesta es tan importante como la uniformidad.
- Se ponen de relieve más las técnicas que permiten la diversidad que aquellas que la eliminan, lo que da lugar a intercambios conversacionales más informales.
- Se ve a los entrevistadores como participantes activos más que como cuestionarios parlantes.

El AD se convierte, como consecuencia de lo descrito previamente, en una herramienta útil de análisis en las Ciencias Sociales y Humanas. En este contexto Santander (2011: 208) asevera que “las observaciones etnográficas, la revisión histórica de documentos, la investigación sociológica de la interacción, la sociología del conocimiento, la psicología social, etc., se enfrentan a diálogos, a textos escritos, a entrevistas, etc., es decir, a lenguaje”. La concepción activa del lenguaje, surgida en el seno de la lingüística saussuriana, posee en la actualidad una profunda influencia en la psicología social, y en definitiva, en investigaciones de corte cualitativo. Potter *et al.* (2003: 2) apuntan al respecto que el AD se recoge en “un amplio espectro de revistas empíricas y teóricas”.

En las entrevistas clínicas que conforman la presente investigación el lenguaje posee un rol central, y su uso a lo largo de los discursos es fundamental para comprender la realidad que se manifiesta en ellas. Nos parece muy acertada la afirmación de Santander

(2011) quien aglutina el fin del análisis del discurso al argüir que leer los discursos es imprescindible para leer la realidad social.

Aplicar en ciertas partes del análisis de la entrevista la técnica del AD nos ha permitido indagar en determinadas actitudes del entrevistado y comprobar, junto con las perspectivas *etic* y *emic*, si existe coherencia entre las respuestas de cada uno de los participantes en el estudio. Es decir, dilucidar si, por ejemplo, a pesar de que el docente afirma que trabaja la lengua oral en el aula, esto se cumple o no. En definitiva, averiguar si el entrevistado da una descripción verdadera de la situación objetiva. Para ello hemos analizado algunas estructuras lingüísticas, por ejemplo, la autovaloración del entrevistado léxico-sintácticamente mediante el uso de la primera persona singular en oraciones con y sin sujeto elíptico.

Es importante que destaquemos al respecto que el análisis de los discursos se ha estructurado de forma diferente, puesto que no todas las entrevistas poseen la misma duración, no evidencian las mismas teorías implícitas y, claro está, cada docente tiene una particular forma de expresarse. Asimismo, y para sintetizar las perspectivas *emic* de todos los casos, se han incluido las coincidencias al respecto de los docentes en las conclusiones de la investigación.

El AD seleccionado ha seguido las líneas fijadas, aunque con algunas variaciones, en la Gramática Sistémico Funcional (GSF) de Fairclough (1992), que se basa, a su vez, en la Gramática Sistémico Funcional de Halliday (1982) que tiene por objeto de análisis la oración y el contexto situacional. Santander (2011: 216) resume de forma concisa en qué consiste la GSF de Fairclough:

Fairclough [...] agrega una dimensión adicional a las metafunciones del lenguaje –la función ideacional (afirmando que el discurso contribuye a la construcción de sistema de creencias)– y propone un modelo tridimensional que considera tres niveles de análisis: el análisis textual, el de la práctica discursiva y el de la práctica social; siendo el primero de carácter descriptivo, el segundo interpretativo y el tercero explicativo.

Puesto que uno de los objetivos principales que orienta nuestra investigación es acceder al sistema de creencias y concepciones que poseen los docentes de Educación Infantil en lo tocante a la enseñanza de la lengua oral para tratar así de entender el sentido y la coherencia de sus prácticas, hemos considerado que la GSF de Fairclough puede completar, sin duda, el análisis de contenido y corroborar si en este y en el del discurso, los resultados son similares o no.

Llegados a este punto es importante destacar, tal y como recuerda Santander (2011), que no existe un modelo de análisis para los textos, es decir, el investigador puede seleccionar y combinar diferentes propuestas o, como sucede en nuestro caso, añadir otras perspectivas de carácter antropológico, *etic* y *emic*.

Para estructurar y llevar a cabo el AD de forma organizada hemos considerado dos categorías principales:

1. **Categorías conceptuales:** se han utilizado los conceptos teóricos clave del análisis del contenido, es decir, las metacategorías y categorías, que han servido para esclarecer teóricamente el objeto de nuestro estudio. En estas categorías se tienen en cuenta, asimismo, dos aspectos fundamentales, el texto y el contexto. Introduciremos, asimismo, en los casos en los que sea posible, las perspectivas *etic* y *emic*. Estas dependerán, en suma, de si la teoría que otorga el docente entrevistado puede o no refutarse.
2. **Categorías lingüísticas/semióticas:** estas categorías se erigen como propiedades de las categorías discursivas. Las categorías lingüísticas/semióticas contienen, a su vez, recursos gramaticales, aunque estos suelen ser lingüísticos antes que semióticos (Santander, 2011).

El gráfico que mostramos a continuación plasma la estructura y los elementos considerados para el AD de las entrevistas:

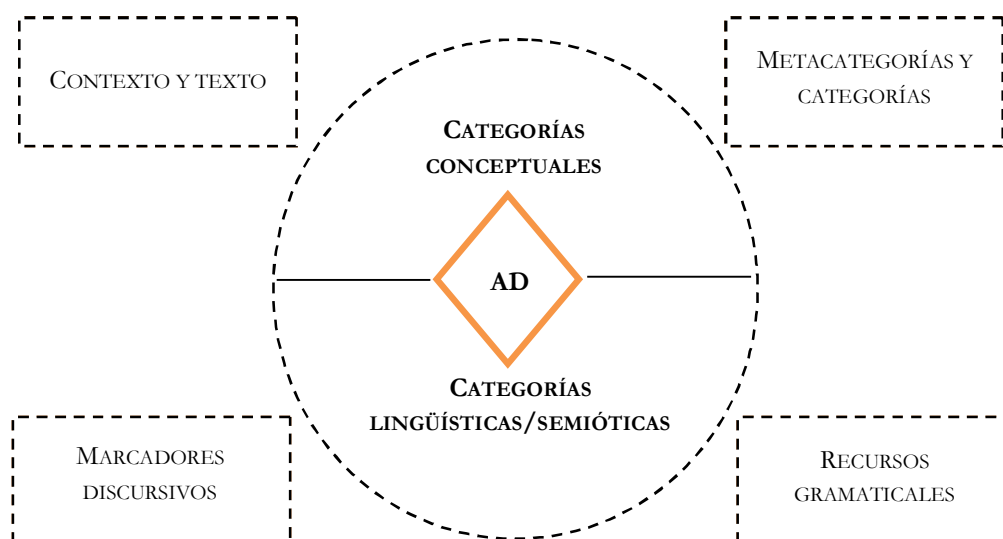


Gráfico n.º 15: Categorías y aspectos utilizados para el Análisis del Discurso (AD). Fuente: elaboración propia.

En definitiva, para realizar el AD se han considerado estas categorías y, específicamente, recursos lingüísticos/gramaticales tales como los modos verbales (indicativo, imperativo, subjuntivo), el uso de formas impersonales del verbo que evidencian, o cambios en el tono de la voz. Se han tenido en cuenta, asimismo, la utilización de marcadores textuales (causales y consecutivos), muy frecuentes en las entrevistas, y los apelativos, entre otros factores que se detallan en los respectivos análisis de los discursos.

5.4. Las perspectivas etic y emic para contrastar las visiones del entrevistado y del investigador

Derivado de la profunda revisión de la bibliografía especializada acerca de las investigaciones en el campo de las ciencias sociales, hallamos una de las descripciones más utilizadas en antropología y en las ciencias del comportamiento: el enfoque o perspectivas *etic / emic*. Precisamente estos dos “aspectos de la cultura”, como los denomina Harris (1988 [2011: 192]), autor que los popularizó en el seno de la antropología social, fueron introducidos por primera vez por el lingüista Kenneth Pike basándose en la dualidad de organización del lenguaje humano, aspecto que tratamos en el capítulo I:

La universalidad semántica humana se logra por medio de un número notablemente pequeño de sonidos arbitrarios que se denominan *fonemas*. [...] los elementos básicos en el lenguaje humano tiene dualidad de organización: los mismos sonidos contrastantes se combinan y recombinan para formar mensajes diferentes.

Esta distinción entre *phonemics* (fonología) y *phonetics* (fonética), en su origen, se basaba en la distinción entre la interpretación del sujeto (*fonema*) frente a la realidad acústica de un sonido (*fonética*) que, según Pike, debía trasladarse al análisis de la conducta social. Con el paso del tiempo, el antropólogo estadounidense Harris reutilizó ambas acepciones y pasaron a formar parte de determinadas ciencias como la etnolingüística. Hoy en día se pueden entender ambos conceptos como dos tipos diferentes de descripción vinculados con la conducta y la interpretación de los agentes participantes en el estudio o investigación. Siguiendo a Harris (1988 [2011: 174]) se puede resumir que:

En ambos casos, son posibles descripciones científicas y objetivas de los campos mental y conductual. En el primero, los observadores emplean conceptos y distinciones que son

significativos y apropiados para los participantes; y en el segundo, conceptos y distinciones significativos y apropiados para los observadores. El primero de estos dos modos de estudiar la cultura se llama *emic* y el segundo *etic*.

La introducción de estos dos aspectos en el análisis de la información nos ha proporcionado, siguiendo lo apuntado previamente, la posibilidad de abordar los dos tipos de interpretaciones presentes en la entrevista, por un lado, la del docente entrevistado (*emic*), esto es, la concepción desde la cual interpreta su práctica docente, y por otro, nuestra propia interpretación como investigadores del tema que nos ocupa, la externa al docente entrevistado, que puede o no coincidir con su perspectiva (*etic*). Cabe reseñar al respecto que se han aplicado donde hay más incoherencia entre el discurso que mantiene el docente y la explicación que el investigador da sobre los hechos y que se basa en la fundamentación teórica que estructura el presente trabajo, por ello no ha sido en todos los casos o en todas las partes de la información obtenida. Asimismo, es importante manifestar que se ha incluido esta perspectiva como un “añadido” al análisis del discurso, es decir, en el epígrafe dedicado a este último se ha incorporado en las entrevistas la visión *emic* y *etic* del discurso de los docentes entrevistados.

6. Fases y desarrollo de la investigación

De acuerdo con lo expuesto, la investigación se ha desarrollado conforme a las siguientes fases, las cuales se corresponden a los pasos principales del método clínico:

1. Seleccionar el problema y definirlo con precisión. Analizar cuáles son las concepciones y conocimientos de los docentes acerca de la enseñanza de la lengua oral en la etapa de la Educación Infantil para profundizar en la comprensión de sus prácticas.
2. Realizar un estudio piloto. Llevar a cabo un estudio preliminar que permita, principalmente, concretar y comprobar si el instrumento utilizado, en este caso la entrevista clínica, es adecuada para acopiar los datos
3. Examinar los antecedentes del trabajo. Se ha realizado una revisión bibliográfica para establecer la fundamentación teórica de nuestro trabajo, y para encontrar otros referentes que traten el mismo o un tema similar de investigación.
4. Planificación de la recogida de datos. Una vez realizado el estudio piloto, que nos ha permitido aquilatar el instrumento de recogida de datos y realizar un

acercamiento a la problemática seleccionada, se ha utilizado nuevamente la entrevista clínica semiestructurada. Hemos usado una grabadora digital de sonidos para registrar las entrevistas y así poder transcribirlas para su posterior análisis.

5. Selección de los participantes. Se han seleccionado docentes en ejercicio con diferentes edades, experiencias profesionales, lugares de trabajo, sexo y tiempo de ejercicio como docentes de Educación Infantil. Cabe evidenciar que la muestra ha pretendido ser lo más representativa posible de la realidad, pues, como veremos más adelante, un 95% de los docentes de Educación Infantil son mujeres. Es por ello por lo que hemos realizado un total de 12 entrevistas: diez a maestras y dos a maestros. En un principio se realizaron trece, pero descartó una, ya que las interrupciones y la escasa duración (apenas 15 minutos) así lo aconsejaban. Acerca de los sujetos que se precisan, las opiniones al respecto son muy diversas, pero de todas podemos concretar que “el número de sujetos depende del propósito del estudio” (Kvale, 2011: 118). En nuestro caso, y teniendo en cuenta que en la técnica del estudio de caso de un solo entrevistado ya puede derivarse un estudio riguroso de investigación, el número de personas participantes recoge una muestra variada e idónea para hacer análisis perspicaces de las entrevistas. Kvale (2011) sintetiza al respecto que en los estudios más frecuentes la cantidad de entrevistas tiende a estar entre 10 y 15.
6. Recogida de datos. Se ha adoptado, nuevamente, la entrevista clínica semiestructurada utilizada en el estudio piloto, sin impedir por ello las libres manifestaciones que los docentes quisieran formular ante el entrevistador. El modelo de entrevista clínica procede de una previa elaborada por la Dra. M.^a Pilar Núñez Delgado (Universidad de Granada), acerca del pensamiento y las concepciones del profesor sobre la didáctica de la lengua oral y sobre la que adaptamos las cuestiones para abordar específicamente la enseñanza de la lengua oral en la Educación Infantil. La entrevista se divide en dos secciones: 1) Biografía personal del entrevistado. 2) Preguntas acerca de la enseñanza de la lengua oral en la Educación Infantil.
7. Análisis de la información. La información obtenida ha sido sometida al oportuno proceso de reducción de evidencias y se ha continuado con la realización de varios análisis para comprobar si existen incoherencias en el contenido, entre otros aspectos.

En el siguiente gráfico se detallan visualmente los pasos descritos para facilitar su comprensión:



Gráfico n.º 16: Fases de la investigación. Fuente: elaboración propia.

Acerca de la selección de los participantes es imprescindible abordar, aunque sea de forma concisa, la cuestión acerca de por qué hay una mayor presencia de mujeres que de hombres. A este respecto, queremos detallar que para poder realizar las entrevistas hemos contado con la ayuda de personas que nos han brindado la oportunidad de entrevistar a compañeros de trabajo, y hemos podido comprobar que en la mayoría de los centros educativos la presencia de hombres que imparten docencia en Educación Infantil es mucho menor que la de mujeres, sobre todo en esta etapa educativa. Estudios recientes llevados a cabo por la Unión Europea, como el publicado en el periódico *La Vanguardia* (octubre, 2015), constatan que “el 95% de los maestros de Educación Infantil son mujeres”:

El 95% de las personas que educan a los niños durante los primeros años de vida escolar son mujeres. También son maestras tres de cada cuatro educadores de primaria y más de la mitad de secundaria, mientras que en la educación superior la tendencia se invierte y seis de cada diez profesores son hombres, según las estadísticas difundidas por Eurostat con motivo del Día Internacional del Maestro que se celebra el próximo lunes.

El claro predominio femenino en la enseñanza no es exclusivo de España. De los 8,3 millones de profesores que trabajan en la Unión Europea, 5,8 millones (el 70%) son mujeres. En el caso de

España, representan un 64% de todo el profesorado, el porcentaje más bajo entre los países de su entorno, mientras que en Estonia, Letonia y Lituania superan el 80%.

Este es el motivo por el que la muestra haya pretendido ser lo más cercana a la realidad también en este aspecto.

7. La calidad de la investigación

De forma etimológica se entiende que el concepto de calidad hace referencia a la propiedad o propiedades de algo que permiten estimar su valor. El concepto desde el prisma de la investigación es de suma importancia: nos faculta para determinar si el trabajo realizado es valioso y acorde con la realidad. Gibbs (2012: 124) sostiene que la mayoría de las ideas acerca de la calidad de la investigación se han extendido en el contexto de la de índole cualitativa:

Ha habido un fuerte énfasis aquí en asegurar la validez, la fiabilidad y la generalizabilidad de los resultados, de manera que podamos estar seguros acerca de las verdaderas causas de los efectos observados. Explicado en pocas palabras, los resultados son:

- Válidos si las explicaciones son realmente ciertas o precisas y capturan correctamente lo que está sucediendo.
- Fiables si los resultados son uniformes a través de investigaciones repetidas en circunstancias diferentes con investigadores diferentes.
- Generalizables si son ciertos para una gama amplia (pero especificada) de circunstancias fuera de las estudiadas en la investigación particular.

En el seno de la investigación cuantitativa se ha desarrollado una amplia gama de perspectivas y técnicas para garantizar que sus resultados son válidos, fiables y generalizables. Sin embargo, tal y como ratifica Gibbs (2012), estas perspectivas y técnicas se basan en el diseño experimental, muestreo aleatorio, es decir, en principios que no se incluyen en los análisis de corte cualitativo. La cuestión que surge al respecto es si, en ese caso, es posible evaluar la calidad de la investigación cualitativa. El asunto ha generado diversos debates. Flick (2007) resume al respecto que una de las respuestas aboga por centrarse en las probables amenazas a la calidad que se manifiestan en el proceso de análisis.

En la actualidad, y fruto de las respuestas dadas en los círculos de investigación cualitativa, diversos autores se decantan por llevar a cabo una serie de propuestas que velen por la calidad de los trabajos que siguen esta metodología. En esta misma línea cabe destacar la tabla propuesta por Ruiz Olabuénaga (2003) que recoge los criterios de excelencia en las investigaciones cuantitativas y cualitativas y donde se constata la correspondencia entre las pautas que garantizan la calidad en ambas.

METODOLOGÍA CUANTITATIVA	METODOLOGÍA CUALITATIVA
Validez interna	Credibilidad
Validez externa	Transferibilidad
Fiabilidad	Dependencia
Objetividad	Confirmabilidad

Tabla n.º 17: Control de la calidad: criterios de excelencia. Fuente: tomado de Ruiz Olabuénaga (2003).

Latorre (2003) coincide con estos criterios y detalla, asimismo, qué aspectos se han de tener en cuenta para realizar un control exhaustivo en las investigaciones cualitativas. En nuestro caso, y haciendo uso de la propuesta de este autor, hemos llevado a cabo una serie de actuaciones a fin de garantizar la calidad de la presente investigación; las sintetizamos a continuación en forma de tabla:

ESTRATEGIAS		EVIDENCIAS
ESTRATEGIAS DE CREDIBILIDAD	Observación persistente	Durante las entrevistas se ha procurado realizar una observación constante, para ello se ha utilizado un diario de campo en el que se han anotado anécdotas y otros aspectos característicos de la situación y del contexto.
	Triangulación	<ul style="list-style-type: none"> • De tiempo: las entrevistas se han realizado a lo largo del tiempo, de ahí el carácter longitudinal de la investigación. Las dos primeras entrevistas formaron parte del estudio piloto y se llevaron a cabo en 2012; la última se realizó en 2016. • De espacio: se han obtenido discursos de diferentes personas, con distinta formación, lugar de trabajo, trayectoria profesional, edad y sexo, todo ello para comprobar si existen coincidencias o divergencias en las informaciones obtenidas. • De métodos: se han utilizado dos tipos de análisis, de contenido y del discurso, para contrastar los resultados.
	Material de referencia	Se han realizado grabaciones en audio y para los posteriores análisis de las entrevistas se ha partido, principalmente, de una exhaustiva revisión teórica que se presenta como la fundamentación de la presente investigación.
ESTRATEGIAS DE TRANSFERIBILIDAD	Muestreo teórico	El muestreo teórico desarrollado ha maximizado la cantidad de información recogida en las entrevistas para obtener las conclusiones finales.
	Descripción densa	Se han procurado descripciones densas y exhaustivas de los docentes entrevistados y de sus discursos.
	Recogida abundante de información	Las entrevistas tienen una duración media de 37,13 minutos. Si bien es cierto que diversos factores externos, detallados en capítulos posteriores, han afectado a la

		duración de las mismas.
ESTRATEGIAS DE DEPENDENCIA	Establecimiento de pistas de revisión	A lo largo de toda la investigación se han revisado los procesos de decisión seguidos; muestra de ello es, por ejemplo, el estudio piloto realizado que ha permitido, entre otras cosas, aumentar el número de categorías del análisis del contenido o incluir otras nuevas que no se contemplaron en el estudio previo.
ESTRATEGIAS DE CONFIRMABILIDAD	Ejercicio de reflexión	Se manifiestan los supuestos epistemológicos que nos han llevado a plantear y orientar la investigación de la forma seleccionada. Asimismo, y para evitar el sesgo de las interpretaciones se han aplicado las siguientes estrategias: <ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda de ejemplos negativos. El análisis DAFO ha permitido evidenciar las amenazas y limitaciones del protocolo de entrevista. • Tomar notas libres o de campo durante las entrevistas. • Seguir directrices de investigadores anteriores para controlar la calidad de los datos, en nuestro caso, a través de las teorías y la fundamentación teórica de la que partimos.

Tabla n.º 18: Estrategias utilizadas para establecer la calidad de la investigación “Análisis de las concepciones del profesorado de Educación Infantil sobre la enseñanza de la lengua oral: un estudio de casos”. Fuente: elaboración propia.

Tal y como se describe en la tabla n.º 18, concretamente en las estrategias de confirmabilidad, se ha realizado un análisis DAFO, que se detallará seguidamente, para evidenciar las potencialidades y las limitaciones del instrumento utilizado para la recogida de datos. La validez de este tipo de instrumentos, de carácter semiestructurado, no existe, siguiendo a Grawitz (1996), en función de un mismo nivel, es decir, no se basa en un análogo tipo de entrevista ni nivel de profundidad ni de interpretación. La calidad de la validación de la entrevista se basa, en suma, en el diseño de la misma, es decir, en si las cuestiones planteadas aseguran la obtención de la información que se precisa y, más aún, en la interpretación que se realice de los datos obtenidos. Es por ello por lo que incluir dos tipos de análisis asegura, sin duda, una exégesis más eficaz y

exhaustiva del instrumento utilizado de la información obtenida y, por tanto, de la investigación.

8. Instrumento utilizado: guía de la entrevista clínica

La guía de partida para la entrevista clínica es la que se incluye a continuación. Lógicamente, y a la luz de lo detallado en epígrafes previos, insistimos en que el documento que se presenta es una guía, un protocolo, para indagar en las concepciones de los docentes. El carácter semiestructurado de la misma hace que cada entrevista sea diferente, más o menos extensa dependiendo del entrevistado, e incluso se han podido abordar otros temas de índole educativa.

ENTREVISTA CLÍNICA “ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ORAL: UN ESTUDIO DE CASOS”
<p>BIOGRAFÍA PERSONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Estudios primarios b. Estudios secundarios c. Estudios universitarios d. Otros estudios realizados e. Experiencia profesional: tiempo de servicio, ámbitos y niveles de la experiencia, especialmente en la enseñanza de Lengua y Literatura. f. Personas no docentes –esencialmente familiares– que más influyeron en sus estudios g. Profesores que han dejado huella positiva y por qué h. Profesores que han dejado huella negativa y por qué i. Razones de elección de carrera j. Materias que más le agradó estudiar y por qué k. Materias que menos le gustaron y por qué l. Experiencia como estudiante con la asignatura de Lengua y Literatura: en Primaria, Bachillerato y universidad. m. Se encuentra a gusto en el ejercicio de la carrera elegida. Razones. n. En caso contrario, razones. o. Ahora, como profesor, cómo se encuentra enseñando Lengua y Literatura.
<p>GUÍA PARA LA ENTREVISTA</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué entiende por oralidad? 2. ¿Cuáles son, en su opinión, los fines de la enseñanza de la lengua oral en la etapa de Educación Infantil? ¿Qué formación en lengua oral cree que necesitan los alumnos de Educación Infantil para poder desenvolverse de forma autónoma? ¿Conoce a fondo lo regulado al respecto en el currículum de la etapa?

3. ¿Qué objetivos y contenidos relacionados con la lengua oral añadiría o suprimiría del currículum de Educación Infantil?
4. De las habilidades relacionadas con la lengua oral (escuchar, hablar y conversar) pertenecientes al área *Lenguajes: comunicación y representación* del currículum del segundo ciclo de Educación Infantil, ¿a cuál de ellas suele dar prioridad? ¿Cómo las planifica (documentos, etc.)? ¿Cómo las trabaja en clase?
5. ¿Trabaja la lengua oral en las otras áreas del currículum de Educación Infantil? ¿Qué estrategias utiliza para ello?
6. ¿Cuánto tiempo dedica al día/a la semana a trabajar los objetivos del currículum relacionados con la lengua oral?
7. ¿Qué tipo de actividades relacionadas con la lengua oral lleva a cabo en su clase?
8. ¿Qué tipos de textos orales suele trabajar en su aula?
9. ¿Qué estrategias metodológicas le parecen más válidas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral?
10. ¿Suele trabajar la asamblea? ¿Con qué periodicidad? ¿Cómo lo hace? ¿Qué valor le parece que tiene la asamblea para desarrollar la competencia oral del alumnado?
11. ¿Qué recursos utiliza y cuáles considera necesarios para la enseñanza de la lengua oral en esta etapa?
12. ¿Cómo evalúa la lengua oral o cómo cree que debería hacerse?
13. ¿Está satisfecho con la enseñanza de la lengua oral que lleva a cabo en su aula?
14. En caso de que no trabaje la lengua oral de forma suficiente, ¿cuáles son las causas? ¿Cómo cree que debería enseñarse la lengua oral en Educación Infantil?
15. ¿Qué elementos teóricos y metodológicos le ha proporcionado su formación universitaria para enseñar lengua oral en esta etapa? ¿Y su formación posterior?
16. Como docente, ¿en qué aspecto cree que debe completar su formación para poder enseñar lengua oral?
17. ¿Puede relatar alguna experiencia docente o de investigación que haya conocido o puesto en práctica sobre lengua oral?
18. ¿Se coordina el profesorado de Infantil de su centro con el profesorado de Primaria en lo relativo a enseñanza de la lengua oral? ¿Cree que en Primaria se continúa lo iniciado en Infantil?

Se concluye la entrevista preguntando al entrevistado si quiere añadir algún comentario o realizar alguna pregunta.

Tabla n.º 19: Guía de la entrevista clínica semiestructurada. Fuente: adaptada de la guía de entrevista propuesta por Núñez (2011).

Aunque en los epígrafes previos se han detallado y especificado exhaustivamente algunos de los puntos cruciales de las entrevistas, por ejemplo, la cuestión acerca de la presencia de un mayor número de mujeres, los criterios adoptados para asegurar la confidencialidad o el consentimiento informado, entre otros, cabe evidenciar que cada una de las entrevistas cuenta con una ficha en la que se especifican los datos que

mostramos en la siguiente tabla, y las notas de campo que incluyen, entre otros aspectos, el contexto de realización de las mismas.


FICHA DE LA ENTREVISTA 	
FECHA DE LA ENTREVISTA	
NOMBRE	
EDAD	
ACTIVIDAD PROFESIONAL ACTUAL	
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	
CONTEXTO (lugar de realización de la entrevista)	

Tabla n.º 20: Ficha de la entrevista. Fuente: elaboración propia.

Podemos sintetizar, tras lo expuesto, que el modelo de entrevista utilizado en la investigación posee las siguientes características siguiendo los criterios propuestos por Latorre (2003):

ESTRUCTURACIÓN	DIRECTIVIDAD	FINALIDAD	N.º PARTICIPANTES
•Semiestructurada	•Dirigida	•Clínica	•Individual

Gráfico n.º 17: Tipo de entrevista seleccionada según diversos criterios. Fuente: adaptado de Latorre (2003).

8.1. Criterios de calidad en la entrevista

De igual forma que sucede con otros instrumentos empleados en cualquier investigación, no solo las de índole educativa, estos pueden presentar numerosas ventajas e inconvenientes. Aunque en el epígrafe que se incluye en este capítulo, 4.3.3. *Proceso de realización de una entrevista clínica*, se indican los pasos y las fases, y se ha explicado, igualmente, en qué consiste la calidad en la validación de la misma, se ha optado por aquilatar de forma más rigurosa la herramienta utilizada, para que, además, pueda servir en otro tipo de investigaciones futuras. Para ello hemos incluido, aparte del estudio piloto destinado a este fin, un análisis DAFO (*Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades*) que nos ha proporcionado una visión más amplia y exhaustiva de la guía de entrevista diseñada para la investigación. Este tipo de técnica suele utilizarse en múltiples procesos de análisis de necesidades, es por ello por lo que creemos que puede

ser un método idóneo para proporcionar una visión enriquecedora de la investigación, así como como un factor añadido que se utilice como indicador de calidad de la misma.

8.2. El análisis DAFO: ventajas y limitaciones del instrumento de recogida de datos

A través de la metodología DAFO que permite, en palabras de Ballester, Orte y Oliver (2010: 10), “comprender la situación actual de la organización y su entorno, para así poder decidir y mejorarla”, hemos analizado las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que presenta el instrumento de recolección de datos seleccionado. Benavides (2003) y Sosvilla (2008) ratifican al respecto que este tipo de análisis nutre el diseño de estrategias de mejora que refuercen el plan estratégico de trabajo, en nuestro caso, que fortalezcan la entrevista clínica que presentamos. El análisis DAFO realizado a nuestro instrumento se deriva del análisis del contenido de las entrevistas y de los factores contextuales que han influido en su realización. A partir de este tipo de análisis se propone una serie de estrategias que pueden paliar las amenazas y debilidades que se derivan del mismo, y que surgen, tal y como apuntan Hernández Sánchez y Ortega (2015), de la reflexión obtenida en la confrontación de la matriz de debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades.

La matriz DAFO está formada por dos situaciones de las que parten los factores: la situación interna que se compone de dos factores controlables (debilidades y fortalezas), y la situación externa formada por dos factores no controlables (amenazas y oportunidades) (Cutropia, 2003).

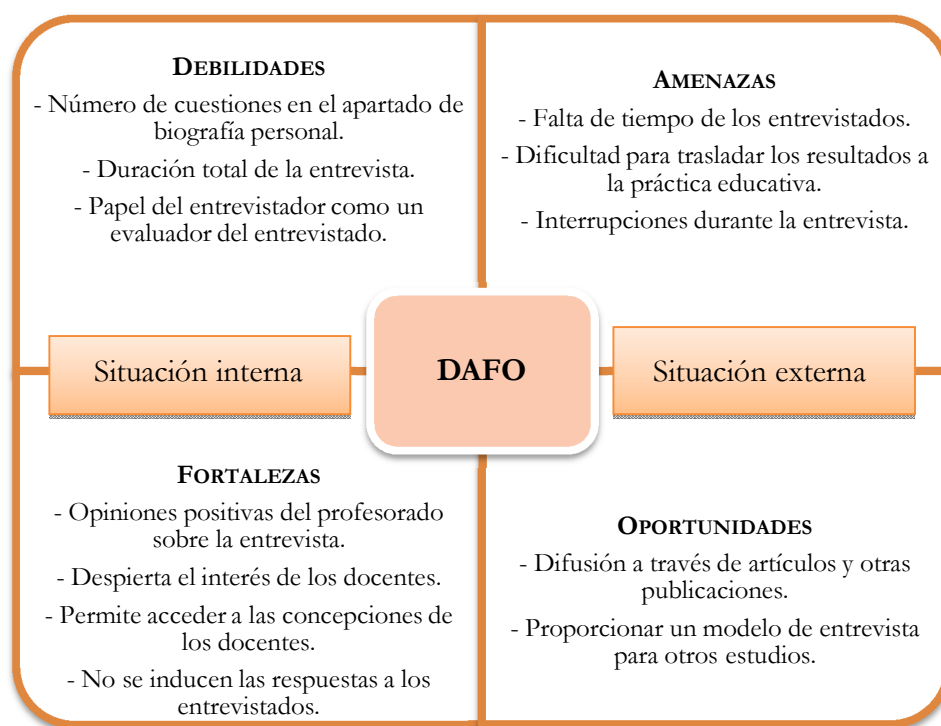


Gráfico n.º 18 : Matriz DAFO acerca del protocolo o guía de entrevista clínica utilizada en el estudio. Fuente: elaboración propia.

Algunas estrategias clave que pueden servir para solventar posibles dificultades o perfeccionar aún más el protocolo de entrevista clínica pueden ser:

- a) Si el tiempo del que se dispone para la realización de la entrevista es reducido y esta ha de llevarse a cabo en el centro escolar, normalmente es en alguna hora libre del profesorado o durante el recreo. En este caso se puede reducir el número de cuestiones de la primera parte, es decir, de la biografía personal.
- b) El entrevistador es, con bastante frecuencia, percibido como un evaluador del ejercicio profesional del entrevistado, como veremos en el análisis de las entrevistas, y esto puede ocasionar que el docente no exprese con total veracidad cuáles son sus concepciones o cómo lleva a cabo la práctica educativa. Es por ello por lo que se recomienda utilizar una fórmula de introducción en todas las entrevistas en la que se explique y detalle que la finalidad del estudio no es “calificar” al entrevistado, ni “criticar” su forma de trabajar, es decir, se propone exponer, *grosso modo*, cuál es la finalidad de la investigación y que, por supuesto, los datos personales son totalmente confidenciales.
- c) El contexto idóneo para realizar las entrevistas ha de ser en un espacio libre de interrupciones y en el que se cree una atmósfera relajada, sobre todo para el entrevistado.

- d) Una de las principales metas que intentamos perseguir con esta investigación es, entre otras, trasladar los resultados y las propuestas de mejora a la práctica educativa. Puesto que es una ardua tarea, la cual, además, no depende únicamente de nosotros, proponemos llevar a cabo acciones que amplíen la posibilidad de mejorar con los resultados obtenidos el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en Educación Infantil. Para ello daremos a conocer los resultados y las propuestas de mejora en publicaciones científicas, congresos, reuniones de diversa índole e, incluso, en centros educativos a través de grupos de trabajo, cursos de formación, etcétera.

Los resultados obtenidos a través del análisis DAFO se constituyen como un conocimiento organizativo importante para perfeccionar el instrumento utilizado y con ello asegurar una mayor eficacia en el estudio empírico, además de servir como modelo para otro tipo de investigaciones.

CAPÍTULO VII

ANÁLISIS Y CATEGORIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Introducción

Dos de los pasos de mayor envergadura en cualquier investigación, ya sea o no de carácter empírico, lo conforman el análisis y la evidencia de los principales resultados. Estos tienen como finalidad última llevar a cabo una serie de actuaciones que mejoren, en nuestro caso, la didáctica de la lengua oral en la etapa de la Educación Infantil, o dilucidar si, al menos en las situaciones que se cumplen en las conclusiones desarrolladas en este trabajo, pueden paliarse ciertos problemas, y así evitar que se anquilese el proceso de enseñanza y aprendizaje de las habilidades orales de la lengua en esta etapa educativa.

El presente capítulo tiene como finalidad detallar los dos procesos de análisis realizados, el de contenido y el del discurso. Para ello se han delimitado dos partes claramente diferenciadas: la primera precisa una breve descripción académica y formativa de los docentes entrevistados, y la segunda aglutina los resultados más relevantes de ambos análisis con su correspondiente explicación.

1. Descripción de los docentes entrevistados: formación y trayectoria profesional

La descripción detallada del perfil profesional y académico de los docentes que han participado en el estudio es un paso fundamental, sobre todo en investigaciones como la que presentamos, de carácter cualitativo, y definida como un estudio de casos. Para Stake (2005), “[...] las personas y los programas constituyen casos evidentes”, y puesto que, según hemos manifestado en el capítulo previo, no se trata de buscar el caso representativo, sino de estar atentos a lo que se puede aprender del estudio de caso concreto o del grupo de casos, es importante conocer de forma más minuciosa los estudiados. Además, y tal y como comentamos en el capítulo anterior, la indagación biográfica en la investigación educativa es una potente herramienta que, siguiendo a García Fernández (2004: 91), “nos permite conocer diversos factores que influyen en la micropolítica escolar”. En suma, creemos que es una forma de facilitar un acercamiento más individualizado de los docentes entrevistados para que sea más consecuente la lectura de los tipos de análisis realizados. Cuestiones tales como las influencias recibidas en la elección de sus estudios, las posibles huellas positivas y/o negativas de profesores que afectasen a su trayectoria académica, o las materias que más y que menos les haya agradado estudiar, cumplen, por tanto, la función básica de forjar un perfil más específico e individual de cada caso. Para ampliar la información personal de los entrevistados recogemos a continuación una tabla donde se detallan sus edades:

DOCENTE ENTREVISTADO	EDAD
1-A	29
2-B	58
3-C	52
4-D	57
5-F	27
6-G	54
7-H	47
8-I	55
9-J	55
10-K	29
11-L	44
12-M	45

Tabla n.º 21: Relación de edades de los docentes entrevistados. Fuente: elaboración propia.

Por todo ello, y antes de proceder a la delimitación de los diferentes análisis, trazaremos los aspectos académicos y profesionales de cada uno de los participantes, a partir de la información aportada por cada uno de ellos. Cabe destacar que en este epígrafe solo se describirá esta situación sin entrar en valoraciones más exhaustivas o que atañen a los análisis posteriores. Puesto que nuestro estudio posee un carácter longitudinal se analizarán las entrevistas según el momento de realización de las mismas, es decir, en orden cronológico.

1.1. Primer caso: entrevistada n.º 1-A

La primera entrevistada, de 29 años de edad, posee como estudios primarios la EGB (Enseñanza General Básica). Una vez finalizado octavo, el último curso de esta etapa educativa, realizó un módulo de Formación Profesional (FP): los dos cursos correspondientes al primer y segundo módulos de lo que, antiguamente, era “Jardín de Infancia”. Después, sus estudios se dirigen directamente a la universidad, donde cursa la diplomatura de Magisterio en la especialidad de Educación Infantil, ya que el módulo le permitía acceder directamente sin necesidad de realizar una prueba de acceso porque contaba con un buen expediente: “(...) además, dependiendo del expediente lo podías hacer directamente sin una prueba, yo como tuve el expediente bueno, pues pude acceder a la facultad, y allí, en la facultad, hice Educación Infantil tres años”.

Una vez finalizada la diplomatura, decide presentarse a las oposiciones de maestra de Educación Infantil, para lo cual realiza, movida también por intereses personales, numerosos cursos a través de entidades destinadas a tal fin. Lo evidencia en la siguiente cita:

Formación aparte porque, además, para facilitar las oposiciones tienes que hacer como máximo 600 horas de cursos, entonces a través de *Logos* o *Universita*, centros especializados que te cuenten para las oposiciones, luego aparte hice otros porque (...) no te cuentan para las oposiciones, pero luego aquí en el (*nombre de la institución*)¹, hice uno de animación sociocultural, que tuvo formación tanto de prácticas como teórico que ese también me sirvió bastante (...) luego también aparte cursos de inglés, también de primeros auxilios.

Su experiencia profesional se inicia cuando se presenta a las oposiciones, y aunque aprueba, no consigue plaza, por lo que estuvo tres años trabajando en una guardería en

¹ Los nombres de instituciones, lugares de residencia, personas, etc., no se especificarán para mantener el anonimato de los docentes entrevistados.

un pueblo, donde ejerció de maestra con alumnos de entre dos y tres años de edad. Considera que esta experiencia le fue de gran utilidad: “En el ámbito de lo profesional, me presenté a las oposiciones al no aprobar con suficiente, bueno aprobé con nota, pero no para tener lo que es la plaza, pues estuve tres años en una guardería en (*nombre del pueblo*), y bueno ahí, la verdad, es que me sirvió también”.

En el año 2009 aprobó de nuevo las oposiciones, esta vez con plaza, y desde entonces ejerce como maestra en centros de Educación Infantil. En el momento en el que se realizó la entrevista, es decir en mayo de 2012, estaba destinada en un centro de Educación Infantil en un pueblo del cinturón de Granada como maestra de un grupo de 25 alumnos de cuatro años, en el que se encontraba muy motivada y a gusto ejerciendo su profesión: “independientemente del grupo, sí estoy a gusto con ser maestra de Infantil”.

Acerca de su experiencia en cuanto a la enseñanza de Lengua y Literatura, la entrevistada señala que, de una forma u otra, siempre se trabaja la lengua oral en esta etapa, lo referencia con las siguientes palabras:

(...) yo creo que la lengua siempre se trabaja, no enfocado como concibe uno la Lengua y la Literatura en ámbitos de más mayor, pero la lengua siempre intentas trabajarla a nivel de que se expresen los niños, de la comunicación, ¿no? La Literatura, pues, siempre canciones, poesías, siempre está también reflejado en la Educación Infantil, creo yo. Entonces, creo que siempre se trabaja.

Destaca que han sido varias personas las que han influido en la elección de sus estudios, aunque apunta que desde la infancia tenía claro que deseaba ser maestra:

Pues yo es que, que recuerde, de pequeña me gustaban los niños (...). Yo siempre he estado muy vinculada porque me gustaba entretener, me gustaban mucho las manualidades, tengo mucha paciencia, bueno paciencia hay que tener, y entonces sabía desde pequeñita que me gustaba lo que era la Educación Infantil.

Las principales influencias las ha recibido de su familia, concretamente de sus padres y de su hermana, ya que esta última la animó a cursar el módulo de Formación Profesional. A lo largo de su trayectoria académica, recuerda a una profesora que impartía docencia en EGB y señala que la motivó a seguir estudiando. Asimismo, admite que otros profesores dejaron en ella una huella negativa:

(Nombre de la profesora) fue realmente la que me motivó para seguir estudiando porque veía en mí que podía. Luego hay otras profesoras que dejaron huella negativa porque me decían claramente que no, pues que si no eras la mejor, pues no te motivaban, te dejaban de las últimas, te colocaban atrás, como que daban por hecho que tú no ibas a seguir estudiando.

Acerca de las materias que más le agradó estudiar, destaca aquellas que poseían un carácter práctico, como tecnología de la educación o música:

Fueron la de tecnología las que más me agradaron, porque realmente veía cosas prácticas, cosas que tú podías llevar al aula, recuerdo que era un libro, de hecho todavía lo tengo en mi casa y lo utilizo mucho, pues para trabajar en clase, es que explica tipos de juegos que puedes utilizar, te dicen las características evolutivas que puede tener un niño de esas edad, que son cosas prácticas que tú realmente llevas a cabo, ¿no?

La psicología, sin embargo, fue la que menos le gustó, a pesar de destacar la importancia de esta, atribuyendo la posible causa a la figura del profesor en esta materia: “Pues es que es un poco contradictorio, no es porque, a lo mejor no me gustase la asignatura, sino porque no me gustó el profesor, porque psicología yo creo que es una asignatura importante, pero no me fue bien, yo creo que a lo mejor por el profesor”.

Los recuerdos que posee la entrevistada sobre la asignatura de Lengua y Literatura como estudiante son escasos pero señala que fue una experiencia agradable y bastante motivadora, destacando de nuevo los trabajos prácticos que realizaban: “la maestra la hacía muy amena, recuerdo que hicimos trabajos prácticos sobre cómo llevar el teatro a la clase”. En este sentido, apunta que le gustaba más la literatura.

1.2. Segundo caso: entrevistada n.º 2-B

La segunda entrevistada, de 58 años de edad, realizó los estudios primarios, antiguamente tres grados, y con diez años se presentó a “ingreso”, que le permitió hacer “Bachiller elemental” y “Bachiller superior”. Una vez finalizados estos estudios, se matriculó en la universidad, en Magisterio: “que, entonces, no teníamos especialidades, era Magisterio”. Se decantó por la especialidad de Matemáticas. Cuando finalizó la diplomatura de Magisterio, se trasladó un año a *(nombre de la ciudad)* y cursó la especialidad de Educación Física.

Su experiencia profesional comienza trabajando como profesora de Educación Física en un instituto, y más tarde se prepara las oposiciones de Magisterio. Imparte docencia en lo que antiguamente era ciclo medio, pero un año se le presentó la oportunidad de impartir clase en Educación Infantil, tras lo cual decidió hacer esta especialidad, lo especifica en esta cita: “un año se me ofertó que si quería dar clase en Infantil, en fin, me gustó y, entonces, decidí hacer la especialidad de Infantil”. Hasta la fecha de la entrevista, junio de 2012, llevaba 38 años de servicio, de los cuales 32 habían sido como maestra de Educación Infantil en diversos centros.

Acercas de las personas docentes y no docentes que pudieron influir en la elección de sus estudios, resalta la figura de una maestra: “la seño (*nombre de la profesora*) que la adoraba yo, y era una maestra muy dulce, que escuchaba mucho, nunca te daba un no por respuesta, si hacías algo mal, ella intentaba solucionarlo”. Aunque, en este sentido, apunta que siempre ha tenido claro que quería ser maestra incluso desde que iba al colegio: “yo es que lo tenía muy claro cuando estaba haciendo, desde el principio cuando iba a la escuela, me gustaba enseñar”.

Las matemáticas era la asignatura que más le gustaba porque, según indica la entrevistada, “las veía fáciles y tenía que estudiar poco”, aunque añade que en esta materia tuvo a un profesor que le hacía ver los contenidos con mucha claridad.

En el momento de la realización de la entrevista se encontraba ejerciendo como maestra de apoyo en una clase de Educación Infantil, con niños de cuatro años, porque por enfermedad no pudo continuar con su trabajo como tutora a tiempo completo. Se encontraba muy a gusto ejerciendo de maestra ante lo cual especifica: “sí, estoy muy a gusto, tan a gusto que tuve posibilidad de jubilarme por enfermedad y me dijeron que sí procedía la jubilación, y le dije que quería intentar trabajar, que si no podía pues, que, pero que me gusta lo que hago”.

1.3. Tercer caso: entrevistada n.º 3-C

La entrevistada número tres tiene 52 años y su carrera profesional comenzó hace 25. En el momento en el que se llevó a cabo la entrevista llevaba cinco años en el centro educativo, el cual era, según indicó la maestra, su tercer destino definitivo.

Su formación previa, los estudios primarios, incluyen la EGB, BUP (Bachillerato Unificado Polivalente), COU (Curso de Orientación Universitaria), Magisterio y Pedagogía: “Bueno, sí, lo mío fue EGB, luego hice el BUP y el COU, luego hice Magisterio y después hice Pedagogía, después me matriculé en Psicología, pero ya lo dejé, me saturé un poquito y me fui fuera”.

Durante los 25 años de ejercicio profesional no ha ejercido siempre en la etapa de Educación Infantil, lo detalla la siguiente cita:

E: ¿Cuál es tu experiencia profesional? Tiempo de servicio...

C: Tiempo de servicio 25 años, bueno, soy aparte de mi adscripción a Infantil, pues por Pedagogía también puedo estar en Pedagogía Terapéutica, puedo dar lenguaje en Secundaria.

E: Vale, de hecho, ¿tu experiencia profesional relacionada con la enseñanza de la Lengua y la Literatura específicamente?

C: Específicamente, pues estuve en los primeros años, antes de sacar oposición, como era sustitución tuve la suerte de estar en lo que era la EGB dando inglés y lengua los primeros años, te estoy hablando de los años 86-87, luego ya Infantil.

Acerca de la elección de la carrera tiene muy clara que esta depende de la vocación, por tanto, no existen personas docentes o no docentes que influyeran en su decisión:

[...] Magisterio es vocación y si no tienes vocación... Claro tú ves, observas y dices pues me gusta esto o no me gusta esto, yo supongo que ese es el proceso de niña porque yo siempre he querido ser maestra. Entonces la influencia, pues, bueno, mi madre siempre me decía: “¡Ay, yo quiero tener una niña maestra para tener gallinas y conejos en el pueblo!” (*risas*). Y yo nunca he tenido ni gallinas ni conejos, pero, en fin, que no es eso, vocación.

Aunque también sostiene que durante su escolaridad era “muy feliz” en el colegio, y esto, en parte, pudo respaldar la elección de la carrera universitaria, la entrevistada lo aclara de la siguiente forma: “Yo, en general, era muy feliz en la escuela, siempre he estado muy a gusto, entonces, no sé qué fue antes si la vocación o estar muy feliz en la escuela, o estar a gusto en la escuela y después la vocación, pero que de todo un poco”.

La materia que más le agradó estudiar fue Lengua; la respuesta a la cuestión, además, es rápida y concisa, al igual que cuando contesta sobre cuál fue la que menos le gustó estudiar, en este caso, Matemáticas. La experiencia de la entrevistada como alumna en la asignatura de Lengua durante su escolaridad fue satisfactoria y ratifica que actualmente se encuentra a gusto enseñando en Educación Infantil, y concretamente, enseñando Lengua en esta etapa educativa:

E: Vale, y ahora como maestra, ¿cómo te encuentras enseñando Lengua y Literatura?

C: Lo que más domino en Infantil.

E: De acuerdo.

C: Y creo que es lo fundamental, es la herramienta, el instrumento para todo lo demás aparte de las Matemáticas, pero como lenguaje, la lectura, la escritura, la comunicación verbal...

1.4. Cuarto caso: entrevistada n.º 4-D

La cuarta maestra entrevistada, de 57 años de edad, ejerce, en el momento de la entrevista, en Educación Secundaria, aunque había impartido docencia anteriormente en Educación Infantil, concretamente el año anterior.

Los estudios primarios con los que cuenta son los previos a la Ley General de Educación y la EGB:

Pues yo en mi época, que hace ya mucho, hice ¿qué hice?, espera, cuarto y reválida, sexto y reválida [...] antes de la EGB. Cuarto y reválida, sexto y reválida, hacíamos y luego ya sí hice COU y luego ya empecé la carrera de Magisterio tres años, y era el primer plan experimental de EGB

Posteriormente realiza Magisterio en el Plan Experimental², y la especialidad que cursa es Ciencias Humanas: “[...] hice la especialidad que era Ciencias Humanas, en ese caso que era Geografía e Historia. Tú podías elegir, o Matemáticas, Geografía e Historia o Lengua. [...] hice las instrumentales: Lengua, Matemáticas y Sociales, y yo tengo Humanas: Geografía e Historia”.

Años más tarde y como formación permanente, realiza varios cursos de índole tecnológica; lo indica la entrevistada en la siguiente cita:

Sí, cursos sí, ahora ya a nivel de empezar ya directamente con los críos, ahora ya en la etapa de Primaria, las TIC, entonces, tengo muchísimos cursillos de TIC, del Excell, del Word... De la manera de eso, manejar la pizarra digital que tenemos en la escuela y manejar, pues, que el libro

² En 1971 se pone en marcha para la carrera universitaria de Magisterio el “Plan Experimental”; Beas (2010: 11) resume de forma clara y concisa en qué consistió esta reforma:

[...] tendría su refrendo en el BOE seis años más tarde en el Plan de 1977 (Orden 13/06/1977). Estos dos planes tenían muchas similitudes. Se accedía a ellos después de haber aprobado el Curso de Orientación Universitaria (COU); los estudios duraban tres años: el primero contenía todas las materias comunes, menos una de la especialidad, servía como preparación de maestro generalista, es decir, formado profesionalmente para la Primera Etapa de la EGB; en los otros dos cursos, aunque tenían también materias comunes, predominaban las de especialización en Filología, Ciencias Humanas y Ciencias. En el Plan de 1977, se incorporarán las especialidades de Preescolar y Educación Especial. Otras características de estos dos Planes fueron que las asignaturas eran cuatrimestrales y que en el último de ellos se hacían las prácticas en los centros.

digital hay que tenerlo también con los críos, todo lo que esté relacionado con las TIC, las Nuevas Tecnologías, es de lo que tengo más cursillos.

Acerca de la experiencia profesional, la entrevistada detalla de forma exhaustiva las etapas de su carrera profesional a través de las siguientes palabras:

Pues en Infantil he estado doce años, cuando terminé de manera particular pusimos un centro de Infantil, entonces, he estado doce años de 3 a 5 años. Entonces era donde he estado más tiempo, luego ya lo interrumpí para tener a mis hijos y criarlos, y luego ya he empezado y he empezado en Primaria, estuve dos años en Infantil y luego empecé con segundo de Primaria, luego he tenido un tercero, luego he tenido cuarto, quinto y sexto, y ahora este año he tenido secundaria porque este año me han dado secundaria. Y Lengua y Literatura he dado siempre, este año estoy dando Lengua en 1.º de la ESO y el año pasado estuve dando Matemáticas, las instrumentales en cuarto, quinto y sexto. El último curso, la última parte del curso, estuve en un centro bilingüe con lo cual los especialistas se encargan de dar la materia para que se den en inglés y, entonces, yo daba las instrumentales y las daba en cuarto, en quinto y en sexto, Lengua y Literatura y Matemáticas, las que más les gustan a los críos (*risas*).

En la elección de su carrera, de Magisterio, no ha influido nadie de su entorno, aunque apunta:

[...] mi madre siempre decía que teníamos que tener una formación para ser independientes, tener independencia económica y no depender de un hombre, eso lo decía mi madre siempre, aunque no era una persona de ir mucho a la escuela, pero tenía mucha formación en mi casa le gustaba leer, estoy hablando ya de hace muchos años, que tengo ya 57 años, María (*risas*). Lo que pasa es que tengo espíritu, en mi casa se ha leído mucho, se ha escuchado música, y entonces, luego, ya te digo mis hermanas todas tienen estudios y todas son independientes, entonces, si hay alguien que más eso ha sido mi madre.

Las influencias indirectas que ha podido recibir de docentes a lo largo de su trayectoria académica han sido muy variadas, pero de forma general lo recuerda como una experiencia positiva:

Sí, pues negativa, qué te voy a decir, a lo mejor yo estudié en colegio de monjas, entonces, ahí, de todo porque la manera de decirte las cosas un poco recta al principio, a lo mejor decías “¡ay, qué estúpida!” Pero luego ves a lo largo de los años que lo hacían por tu bien, pero lo que sí he visto, a lo mejor era que ellas, las monjas en este caso, algunas en concreto como que atendían mejor a gente que tenía un poder adquisitivo más elevado, de los que económicamente pueden más, pero

porque a ellas les favorecían también, pero no en detrimento de las demás, y luego en mi época en la que yo estaba estudiando también había diferencia de la gente que tenía más dinero y la que no, yo no sé, en mi casa no hemos sido nunca ricos, pero nosotros hemos estudiado y si mis padres iban los atendían con la misma delicadeza que atendían a otros que tenían mucho dinero que llegaban con un “Mercedes” y nosotros íbamos andando, no teníamos coche. Luego maestras que eso, dos que eran muy rectas, en su sitio, y diciéndote las cosas, pero lo hacían por el bien de uno.

Acerca de las materias que más le agradaron destacan las de, palabras de la entrevistada, “memorizar”, Lengua, Geografía e Historia, entre otras. Entre las que menos sostiene que Matemáticas, aunque imparte docencia de esta y no le supone gran dificultad:

A mí siempre ha sido Lengua, y Matemáticas la que menos, la que más Lengua, Geografía e Historia, a mí memorizar, Matemáticas de razonar menos, pero mira ahora estoy dando Matemáticas, así que también, no he sido mala, he sido como que llevaba siempre la misma escala. No tenía ni unas notas muy altas ni muy bajas, sacaba, a lo mejor, un notable más o menos, pero mediana, normalita.

En el momento de realización de la entrevista, tal y como se ha indicado previamente, la maestra ejercía en Educación Secundaria, es por ello por lo que la pregunta de si se encuentra a gusto impartiendo Lengua y Literatura se realiza de la siguiente forma:

E: Vale, y, ¿actualmente te encuentras a gusto enseñando Lengua y Literatura en tu trabajo?

D: Yo sí, yo sí me encuentro a gusto, lo que pasa que la situación de la educación de los niños en Secundaria, yo es la primera vez que me encuentro con Secundaria...

E: ¿En tu experiencia con Infantil y Primaria?

D: Bien, bien, pero en Secundaria yo no sé cómo cambian los niños tanto, los primeros mucho mejor, pero los segundos hay algunos repetidores (suspira), que van a fastidiar, y entonces cuando sales del trabajo sales diciendo, pero, ¡bueno! Tengo que estar constantemente diciendo y rectificando actitudes que no tendría que ser porque yo voy a enseñar no tendría que estar todo el día diciendo “¡no te levantes, no le tires el...”, cogen el lapicero y ¡hala, se lo tiran!

Podemos constatar que la entrevistada tuvo una mejor experiencia en Infantil y Primaria impartiendo Lengua y Literatura que en Secundaria, “no sé cómo cambian los

niños tanto, los primeros mucho mejor, pero los segundos hay algunos repetidores [...]”, aunque de forma general, se encontraba a gusto en la etapa de Secundaria.

1.5. Quinto caso: entrevistada n.º 5-F

La entrevistada número cinco, de 27 años de edad, estaba finalizando la licenciatura de Pedagogía en el momento de realización de la entrevista. Su tiempo de experiencia consta de cinco años, dos con la plaza:

[...] yo hice Bachillerato, luego la diplomatura de Educación Infantil y estoy terminando Pedagogía, y, bueno, tengo 27 años, tiempo de experiencia cinco años, y ya con la plaza dos, ¿no? Y, bueno, te cuento un poco, lo que te quería decir antes, cuando te he dicho, depende un poco del tipo de centro, es porque te voy a contar un poco mi experiencia, la poca que tengo en Infantil.

De forma específica en Educación Infantil posee poca experiencia, como vemos en la cita reseñada. Es importante destacar que para esta entrevista el tiempo disponible era limitado, pues la maestra tenía una reunión, por tanto, las cuestiones de la primera parte de la guía, es decir, la biografía personal, se redujeron para abarcar, sobre todo, el contenido de la segunda parte de la entrevista, la enseñanza de la lengua oral en Educación Infantil. Es por ello por lo que las respuestas sobre las influencias de personas docentes o no docentes en la elección de la carrera universitaria son más escasas que en los casos anteriores y, además, se omitió la cuestión acerca de docentes que dejaron huella positiva y negativa.

Acerca de las influencias de su entorno la docente entrevistada es concisa y directa, aunque piensa la respuesta: “Pues, *mmm*, (*piensa*), la verdad es que no recuerdo así...escogí Magisterio porque me gustaba y ya que estaba, pues, decidí hacer Pedagogía para tener la licenciatura, y, ya sabes, poder tener más puntos para las oposiciones”.

A la cuestión de las materias que más le gustaron sostiene que aquellas que, palabras textuales, “eran más de estudiar, por ejemplo, Lengua o Sociales”, y las que menos, Matemáticas o Química.

Por último, se cierra el bloque de “biografía personal”, con la pregunta acerca de si se encuentra a gusto ejerciendo en Educación Infantil y, de forma específica, impartiendo Lengua y Literatura, a lo que la maestra indica:

A ver, yo he estado en un centro incluso marginal, considerados como zonas marginales, entonces, qué pasa, que ahí el lenguaje es vulgar, como que aprenden más de la cuenta los niños en ese sentido, y bueno, como todos los niños tienen su proceso, pues qué te voy a decir que el lenguaje, que empiezan a hablar pronto, más de la cuenta, pero no de la manera más adecuada. Eso depende de los centros, pero en un centro estandarizado, que es actualmente este, que no tengo ningún inmigrante, que el lenguaje de todos los niños es en español, que no presentan ninguna dificultad, pues, te voy a contar un poquillo cómo [...].

Vemos, además, que en la cita se pueden recoger ciertas concepciones que analizaremos posteriormente acerca de la enseñanza de la lengua oral en esta etapa educativa.

1.6. Sexto caso: entrevista n.º 6-G

La sexta entrevistada tiene 54 años y ejerce desde hace 27-28 años como docente en Educación Infantil. Su formación previa al ejercicio profesional, es decir, estudios primarios y universitarios, la constituyen:

Tengo estudios universitarios, soy profesora de EGB, hice la especialidad de Filología Francesa, las oposiciones las aprobé por Infantil, por la especialidad de Educación Infantil y estoy trabajando en Educación Infantil desde que, fue acabar la carrera y empezar a trabajar, llevaré unos 27-28 años. [...] Luego, también tengo la Licenciatura en Psicología.

Su experiencia, como se puede observar, ha transcurrido únicamente en Educación Infantil, lo que le ha permitido estar en todos los niveles:

Todos los niveles porque he pasado desde los tres hasta los cinco porque en un principio solo había cuatro y cinco años, preescolar, y cogíamos, hacíamos el ciclo completo, cogíamos cuatro y seguíamos hasta cinco. Y desde que en Educación Infantil entró los tres años, pues hacemos lo mismo, vamos es que la normativa lo contempla así, de tres a cinco años el ciclo completo.

Acerca de las influencias que pudieron afectar a la elección de su carrera universitaria, no destaca ninguna, pues, añade que siempre ha tenido muy claro que deseaba ser maestra:

E: Vale, ¿recuerdas a alguna persona no docente, familiares o amigos, por ejemplo, que hayan influido en la decisión de tus estudios?

G: No docente, *mmm (piensa)*, no.

E: ¿Y docentes?

G: Yo imagino que algún profesor mío tuvo que haber ahí, porque a mí, yo de siempre he querido ser profesora, siempre, siempre.

Aunque piensa la respuesta, finalmente indica de forma rotunda que ninguna persona influyó en la elección de sus estudios, pues sostiene, “siempre he querido ser profesora, siempre, siempre [...] porque me gustaba ser profesora”.

Sobre el punto acerca de si recuerda docentes que hayan dejado huella positiva y/o negativa, indica que posee un recuerdo positivo de varios:

¡Ah! Mira, pues, sí, positiva un profesor que tuvimos en BUP que era de Matemáticas, a mí las Matemáticas me encantan, de hecho yo hice BUP y COU por la rama de ciencias, las Matemáticas me gustaban mucho, nos las hacía entender, vamos... Y, luego, la profesora de Francés también era un primor, también me gustaba mucho.

En el punto acerca de las materias que más y menos le agradó estudiar, apunta que de forma general era buena estudiante:

Emm, (piensa), en Bachiller era Matemáticas, me gustaba muchísimo, y las ciencias, me gusta más la parte de ciencias, lo que pasa que cuando yo hice Magisterio no había empezado todavía la especialidad de Infantil, entonces, en Física a mí me gustaba muchísimo, bueno mucho trabajo entre comillas, yo era de muy buenas notas y ahí me costaba trabajo sacar nota, entonces, por no tener física, pues no hice Magisterio por la rama de ciencias. Me metí en Filología Francesa y me gustaba Lengua, me gustaban todas las áreas.

En el momento de la entrevista, la maestra afirma que se encuentra bien impartiendo Lengua y Literatura en Educación Infantil porque, “no es lengua, lengua”, por lo que no le resulta más dificultoso que otras materias:

E: ¿Te supone un reto...?

G: No, más difícil que otras áreas no, porque es que como va todo relacionado, tú no puedes decir que ahora voy a trabajar lengua y literatura y después estoy ya con plástica,

conocimiento...El reto es el reto que tiene Infantil, aunque este año, te comento, tengo un niño con un implante coclear y sí es verdad que no había tenido nunca un niño con problemas de audición, claro, a este niño le pusieron el implante a los 18 meses, entonces, ha estado 18 meses sin escuchar nada, más los nueve meses que estaba en la barriga, entonces, este niño no tiene vocabulario, bueno está cogiendo mucho vocabulario, pero, es verdad, que no se le entendía nada, digo entendía porque ahora te comentaré cómo ha evolucionado este niño rápido, y aparte de que no se le entiende lo que habla, es un niño que, claro, oye el sonido, oye lo que estás...pero no sabe relacionar el significado, tiene mucha falta de tiempo de audición. Eso sí que es verdad que es un poco reto este año.

En este sentido, aunque se analizará este aspecto con más detenimiento en los análisis del discurso y en el de contenido, la maestra asevera que lo que realmente le supone un reto es enseñar lengua a un alumno que posea Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.):

G: Porque, además, eso conlleva que el niño no tiene ninguna atención, tiene muchísima falta de atención.

E: Claro, porque en la carrera, a no ser que escojas la especialidad de Educación Especial o de Audición y Lenguaje, pocos recursos sabemos...

G: Claro, ningunos. Es verdad que lo coge el especialista de Audición y Lenguaje, entonces, el niño está avanzando muchísimo, pero, claro, en clase las pautas para trabajar con ese niño, aunque entiende, entiende ya muchísimas cosas, y se comunica; el captarle la atención, el que el niño esté, pues son falta de medios, después de tener tanta experiencia como tengo, ver cómo ese niño, conseguir captar la atención...

1.7. Séptimo caso: entrevistada n.º 7-H

La séptima entrevista se realizó, al igual que las anteriores, a una maestra en ejercicio. En este caso la docente, de 47 años de edad, ejerce la docencia desde hace 26 años.

Los estudios primarios que cursó, y su posterior formación académica, fueron, en palabras de la maestra:

Bueno, yo hice solo Magisterio, no hice Psicopedagogía, yo terminé y me dije “me voy a dar un año”, casi todas mis amigas se metieron en Psicopedagogía porque, además, había un curso puente, y yo dije “me voy a dar un año de preparación de oposiciones” y me matriculé en una academia, pues que yo recuerdo que no es como ahora que vais un día a la semana, era de lunes a viernes y yo iba como a una clase, de ocho o nueve de la mañana a dos de la tarde, y por las

tardes estudiaba, y la verdad es que aprobé a la primera, tuve mucha suerte, y ahí ya yo dije “yo ya he estudiado bastante”, después de aprobar las oposiciones, seguía soñando con las oposiciones, yo digo yo ya... Y luego, pues, ya cursos de formación y eso.

[...] E: Bueno y antes de Magisterio, hiciste...

M: BUP y COU

E: Eso, y Magisterio de especialidad ¿de Educación Infantil?

H: No, fíjate, yo hice Filología francesa, lo que pasa es que me suprimieron la plaza donde me enviaron y salió la oportunidad de hacer una especialidad nueva, y una de las especialidades era Infantil.

En la cita se puede comprobar, asimismo, que prosigue su formación permanente a través de diversos cursos de formación. La entrevistada ha ejercido en varias etapas educativas hasta que finalmente se establece como definitiva en Educación Infantil:

E: Ah, vale, o sea que primero empezaste con francés.

H: Sí, los mayores empezaron a no gustarme porque yo me sentía allí más como una guardia jurado que como una seño; pues, nada, hice lo de Infantil y la verdad es que muy bien, muy trabajado, pero muy valorada, cosa que en Secundaria es al revés, me costó porque pasar de Secundaria a Infantil es un salto muy grande, cambian muchas dinámicas, pero la verdad es que con el tiempo ya me veo yo muy ducha en mi materia, lo domino creo yo, entonces ya me decidí por Infantil, que como no tengas estrategias te amargas la vida, de hecho los de Primaria no quieren venir a Infantil nunca porque les aterroriza, y es cierto que 20-25 niños sin control es para que te dé miedo.

La docente evidencia, igualmente, que en Infantil siente que se valora más su trabajo que cuando ejercía en Educación Secundaria.

La docencia que ha llevado a cabo específicamente en la materia de Lengua y Literatura es amplia y abarca, siguiendo su trayectoria, las etapas educativas reseñadas en las citas anteriores:

E: Vale, vale, y ¿relacionada con la enseñanza de la Lengua y la Literatura en Infantil, no? Siempre en esta etapa, ¿no?

H: No, no, bueno, he estado los años de Secundaria, años que me mandaban a Primaria, a Infantil, por ejemplo, cuando me dieron mi definitiva yo tenía una unitaria que tenía tres años hasta segundo de Primaria, diez niños en total, pero tenía...

En el punto sobre las influencias de personas docentes y/o no docentes que pudieron contribuir a la elección de sus estudios la entrevistada aclara:

H: Sí, lo del francés fue por una profesora mía de francés, que lo que pasa es que los profesores te marcan también el gusto, cuando hay un buen profesor... Yo la hice, lo hice por (nombre de la profesora), que era mi ídolo como digamos, cómo enseñaba, qué hacía y yo quería ser como ella, luego ya, pues ya te digo tuve que cambiar porque no me sentía realizada.

Su experiencia como estudiante de Lengua y Literatura ha sido satisfactoria, sobre todo durante los estudios universitarios porque ha tenido a profesores que, recogemos sus palabras, “han hecho que me gustara la asignatura”.

Por último, acerca de si se encuentra a gusto impartiendo lengua, concretamente lengua oral en Educación Infantil, añade:

[...] me siento bastante bien, y sé la importancia que tiene en Infantil que es vital porque un alumno que domina su lengua tiene muchos recursos para todo, de hecho, a lo mejor hay niños más agresivos en tres años porque no dominan la lengua, el lenguaje oral, entonces cuando se sienten invadidos porque no sabe expresar “dame eso o quítate”, pues recurren a la agresividad, al empujón, al bocado, entonces yo sé que el lenguaje oral es muy importante en todas las facetas. Lo que sí me encuentro más limitada, a veces, con los niños que tienen problemas específicos, algunos fonemas que yo sé que el logopeda se maneja, yo tengo algunos truquillos, algunas poesías que recitamos, pues de ejercicios buco-faciales y eso, pero claro, yo sé que ellos son especialistas, entonces, bueno yo allano un poco el terreno, pero, y el logopeda es lo que pasa que tenemos un logopeda para “chiquicientos” centros, viene una vez a la semana y también es normal que atienda a los niños con problemas más... o mutismos selectivos, en fin, cosas ya más graves, que, a veces, nos ayuda y nos valora, pues mira esta niña tiene rotacismo o tiene esto, tiene lo otro, pero que el plan de trabajo que te pone es tan individual que en clase te da poco tiempo a hacerlo.

1.8. Octavo caso: entrevistada n.º 8-I

El caso número ocho lo compone una maestra, de 55 años de edad, y que ejercía, en el momento en el que se realiza la entrevista, desde hacía siete años como docente en Educación Infantil, pues su trayectoria profesional ha abarcado otras etapas educativas:

[...] yo estoy aquí definitiva y este es mi séptimo año en Educación Infantil en este pueblo, aprobé las oposiciones por Infantil, pero, realmente, mis años de servicio no han sido todos en Infantil, estuve primero solamente dos y al tercer año me cambié a Secundaria. Mis estudios, mi

carrera profesional, ha sido en Secundaria y allí he impartido las asignaturas de Lengua Castellana a primero y segundo de ESO, e Historia y Geografía, y un poquito de Música, lo que es la Plástica, las artes en general, y luego en Educación Infantil, y yo he estudiado Magisterio.

Los estudios primarios que posee la entrevistada son BUP y COU, y Magisterio como carrera universitaria.

En la cuestión acerca de las influencias recibidas en la elección de sus estudios, apunta que sus padres, sobre todo su padre, deseaban que sus hijos tuviesen formación académica:

[...] Mis padres, mis padres, sobre todo mi padre, mi padre siempre ha tenido una gran preocupación porque tuviéramos una formación, y aparte de ser una persona con los estudios primarios, ambos, pero mi padre todavía había tenido menos porque mi madre sí que había tenido contacto con el colegio, pero mi padre no, entonces él se encontraba vacío en ese contenido y su mayor preocupación era el salir del pueblo, yo soy de un pueblo bastante alejado de la ciudad, pero con la particularidad de que hay una...bueno, el devenir de la historia es un poco largo, y la verdad es que ese pueblo ha tenido inquietudes porque ya le venía de tiempo, es un pueblo que ha tenido una burguesía alta, y ese ha sido el motor de arranque de toda la comarca para que saliéramos de allí.

De forma concreta la entrevistada afirma que en su buena experiencia en la materia de Lengua tuvo un papel decisivo uno de los profesores que dejó, además, huella positiva en su experiencia académica:

I: Bueno, pues, yo tengo, en mi Primaria tuve un profesor de Lengua, que era profesor de todo, era un maestro, el maestro del pueblo, pero ese maestro a mí me enseñó la lengua muy bien, a mí me enseñó a nombrar las cosas, a decirlas bien, y luego, pues, hemos leído y, sobre todo, después mis primeros contactos con la sintaxis y el sujeto y el predicado, y yo recuerdo de muy pequeña que yo conocía perfectamente esas partes de la oración.

E: ¿Por eso puede ser que te guste la Lengua?

I: Me encanta, me encanta.

Por otro lado, también destaca la huella negativa de una profesora de Lengua durante el instituto:

I: Pues, luego, luego en el instituto tuve una profesora de Lengua que sabía mucho, pero que no sabía comunicarla, no sabía explicar, entonces era una señora que, aparte de que sabía mucho, nosotros lo notábamos, pero no se sabía imponer tampoco y junto con el grandísimo número de alumnos, pues, la clase no era provechosa.

En suma, en la elección de sus estudios universitarios se destacan varias influencias, entre ellas de un familiar directo y aspectos personales, como afirma la entrevistada:

Bueno, yo hice Magisterio porque me gusta la enseñanza, me gusta mucho el estar en contacto con los niños, pero, previamente a que me guste yo tengo un primo, que es precisamente, yo soy la menor de mi familia, la más pequeña, y tuve un primo que era maestro, luego hizo Filosofía, pero su primera carrera era Magisterio, se venía a mi casa los veranos y era un orador buenísimo, era una persona con una sabiduría...bueno, sabiduría adquirida con los libros y también con la experiencia de la vida, entonces, yo hablaba mucho, conversaba mucho, y yo veía que cada vez que venía me daba una alegría muy grande y que él me ayudaba en todo, entonces yo, muchas veces lo he pensado, que la elección mía, aparte de que a mí me gustara Magisterio, fue por la huella que mi primo me dejó.

En la cuestión acerca de las materias que más le gustan, la información que detalla es muy exhaustiva y detallada, como se puede constatar en la cita:

Pues, yo he sido siempre una persona de ciencias, que eso es el problema, yo era una persona de ciencias, la teoría nunca me ha gustado, entonces, a mí de letras únicamente me ha gustado la lengua, y, entonces, me aburría soberanamente y era la típica persona, la típica alumna buena, porque no he sido mala nunca, pero cuando me aburría, me reía del profesor o hacía cosas, no sé, tenía que hacer la travesura típica, pero yo tuve un problema, bueno, teníamos un profesor que daba Física, que era una persona muy violenta, era el típico, volvemos otra vez a lo mismo, el típico profesor que sabe mucho, no sabe explicar y si le preguntabas alguna duda, te mandaba por ahí, te decía de todo menos bonito, entonces, todo eso fue un cúmulo que, luego nos daba Matemáticas también, entonces, ni Matemáticas ni nada, es que yo lo único que tenía era un miedo, un pánico horrible, y cuando tuve que cambiarme, me cambié por no verlo, y llegué a Magisterio y yo no había dado nada de Física, y que yo no había dado ciertas cosas y que no podía hacerlo por ciencias, entonces me tuve que ir a letras, total que me metí en letras, pero estando en la carrera conocí a una profesora de Arte, maravillosa, que todavía me veo con ella, y esta mujer era estupenda, esta mujer me hizo a mí ser feliz en esta especialidad y cuando terminé la carrera hice la especialidad de Arte porque yo sentía el arte, yo lo sentía, hasta tal punto que cuando yo llegué a hacer tercero, pues la formación que llevaba de Arte, superaba con creces a todos los demás, o sea, no solamente lo sentía es que tenía una gran formación, de cultura, de comentar, de todo, incluso los profesores me decían que si yo había estudiado en algún sitio...

Vemos, pues, que de nuevo destaca la influencia de una profesora, en este caso de Historia del Arte, aunque de forma general considera que fue una buena estudiante, “alumna buena”, en palabras de la entrevistada.

1.9. Noveno caso: entrevistada n.º 9-J

El noveno estudio de caso lo conforma una maestra que se jubiló el mismo año de la entrevista, es decir, en 2013. De 55 años de edad, su experiencia profesional abarca varias etapas educativas, Educación Infantil y Primaria, en 31 años de servicio.

Los estudios primarios y universitarios son Bachiller elemental y Magisterio:

A ver, hice Bachillerato elemental, que tenían sus reválidas, y luego estudios universitarios que los hice (*nombre del centro*), entonces, cuando yo empecé no se necesitaba tener el Bachillerato superior, pero cuando yo empecé Magisterio pusieron el plan, que era como le llamábamos.

Sobre la elección de la carrera e influencias, la docente afirma que sus padres influyeron en esta decisión, pues no tenía claro que iba a estudiar: “al principio no tenía muy claro qué hacer, pues, mis padres me influyeron un poco en que hiciera Magisterio, así que decidí estudiarlo y luego me he alegrado de hacerlo, claro”. Sostiene, asimismo, que le gustan los niños y es una persona paciente, lo cual también influyó en su decisión: “Sí, y bueno, a mí me gustan los niños, tengo paciencia y, entonces, pues sí, y bueno la influencia de mis padres, claro, que me lo aconsejaron”.

A la cuestión sobre los docentes que han dejado huella positiva y/o negativa, la entrevistada realiza una observación clara y directa:

Pues, sobre todo huella positiva los que más me han exigido, curiosamente, han sido los que más, mejor recuerdo tengo de ellos porque es verdad que te exigían, pero luego aprendías mucho, entonces, recuerdo una profesora de Matemáticas que era muy exigente, pero aprendí mucho con ella, y luego, pues la recuerdo con cariño porque aprendí mucho, y en Lengua también recuerdo una profesora que tuve que era una persona que vivía la literatura, era una persona que sentía pasión por la literatura, entonces, a mí me influyó mucho en que me gustase la Lengua y la Literatura.

E: Vale, eso de profesores que han dejado huella positiva, ¿y recuerdas alguno que haya dejado huella negativa?

J: (*Risa*). Pues sí porque tenía una profesora de Física y Química que era todo lo contrario, exigía poco, sus clases eran muy divertidas, lo pasábamos fenomenal, pero no se aprendía y a la hora del examen te exigía también mucho en el examen con lo cual... Claro, la profesora, lo

pasábamos bien en su clase, pero luego, con el tiempo, te das cuenta que no te ayudaba ni aprendías todo lo que podías haber aprendido.

Durante su trayectoria académica como alumna, ratifica que las asignaturas que más le gustaron fueron Lengua y Literatura, Historia, Historia del Arte y Griego, y la que menos Educación Física: “[...] la que menos la gimnasia, sobre todo cuando era con aparatos, saltar el potro y todo eso, pues, yo era muy miedosa y a veces intentaba esconderme para no tenerlo que hacer, pero me pescaba la profesora y tenía que ponerme en la fila a hacerlo”. En este mismo contexto destaca que su experiencia como alumna en la materia de Lengua y Literatura fue satisfactoria:

Pues la verdad es que sí ha sido buena, siempre me ha gustado, aparte de la influencia de esta profesora que ya te he dicho, pues es que para mí, aprender a leer fue algo, pues, un descubrimiento maravilloso, entonces leía todo lo que caía en mis manos y bueno, pues, sí una experiencia muy positiva, me gustaba y estudiaba con gusto.

En la última cuestión que cierra el apartado de “biografía personal” apunta que su trayectoria como docente en general y de forma específica impartiendo Lengua y Literatura en Educación Infantil ha sido satisfactoria; lo expresa de la siguiente forma:

Sí porque a mí me gustan los niños, las vivencias con los niños, me parece que son cercanos, son afectuosos, son espontáneos y todo eso, pues, me gusta, luego también la carrera nuestra es muy creativa porque hay un abanico de posibilidades que puedes hacer para las actividades, metodología, recursos, y bueno, me parece muy creativa, igual para buscar y hacer actividades para educar en valores para hacerlos, pues eso, personas que sean solidarias, entonces esto es muy satisfactorio, me gusta mucho mi trabajo y es muy satisfactorio el educar, pues eso, en valores, en que sean mejores personas, que respeten a ellos, a los demás, a su entorno, al medioambiente, en definitiva, intentar poner un granito de arena para hacer un mundo mejor, entonces, pues, todo esto me gusta mucho.

Apunta, igualmente, acerca de la enseñanza de Lengua y Literatura en ambas etapas, es decir, en Educación Infantil y Primaria, que siempre se ha ceñido a lo establecido en el currículo educativo.

1.10. Décimo caso: entrevistada n.º 10-K

La entrevistada número diez tiene 29 años de edad, y aunque en el momento de la entrevista estaba en lista de espera como interina, su experiencia como docente, de tres años, le ha permitido estar en cinco colegios diferentes y forjar una idea sólida sobre la enseñanza en la etapa de Educación Infantil:

He tenido en mi experiencia como maestra, he trabajado durante varios años, tres en total, pero no continuamente en el mismo sitio, he estado un año completo en primer ciclo de Educación Infantil, trabajando con niños de dos años y otro año, después de presentarme a las oposiciones, entré de interina y he estado trabajando casi el año entero, desde mediados de septiembre hasta julio, en Educación Infantil de segundo ciclo, y he estado en cinco colegios diferentes, por lo tanto, he visto muchas. Creo que sé de qué va la cosa...

Posee como estudios primarios y universitarios los siguientes: “Mis estudios, bueno, yo he hecho Bachillerato y después Educación Infantil y Psicopedagogía que, vamos más adelante, he hecho un máster y ahora estoy haciendo el doctorado”.

Acerca de su experiencia profesional impartiendo lengua específicamente en la etapa de Infantil: “Bueno, la lengua como en Infantil no hay...sino que estaba todo globalizado, no daba lengua expresamente, pero sí dentro de los contenidos de Infantil se incluía la lengua”.

En la cuestión sobre los motivos que le llevaron a la elección de la carrera apunta que en su caso la profesión de docente está muy presente en su núcleo familiar:

Bueno, es que en mi caso “familiar” y “docente” va de la mano porque mi madre es maestra y mi madre ha influido mucho en mi actuación docente, dices ¿en cómo trabajar o en por qué ser maestra? [...] yo no sabía lo que iba a hacer, desde pequeña quería ser veterinaria, pero como siempre he sido mucho de mi casa, cuando tenía 18 años y tenía que irme a (*nombre ciudad*) a estudiar Veterinaria, decidí que prefería estudiar otra cosa y quedarme en (*nombre ciudad*). Me metí en Geología, desorientada totalmente, sin saber qué hacer, y estuve un año y lo dejé porque no me gustó nada. [...] Cambié por Magisterio por la influencia de mi hermana, y mi madre no quería porque decía que ella después de su experiencia profesional no me recomendaba ser maestra, pero a mí me gustaba, algunas veces de pequeña había ido con mi madre a sus clases, los niños y tal, y digo pues venga maestra y así acabo antes y tal que son tres años porque Geología eran cinco años y yo no me veía para estar cinco años más estudiando...

Sobre las huellas positivas y/o negativas que le dejaron algunos docentes a lo largo de su trayectoria académica como alumna indica:

K: Bueno, no tengo un profesor que diga, ha sido mi modelo o que me haya gustado más, bueno que me haya gustado más sí, pero no uno que tenga idealizado.

[...] El que más, digamos el que más afecto le tenía, fue el que tuve en el colegio, al maestro de Primaria porque al de Infantil no me acuerdo, que según mi abuela y mi madre lo quería muchísimo, tenía un maestro, un hombre, y lo quería mucho, pero yo no me acuerdo.

E: Vale, y el que recuerdas de Primaria, ¿por qué lo recuerdas como positivo?

K: Era un hombre, vamos esto es ya analizándolo yo, estaba casado y no tenía hijos y nosotros éramos para él como sus hijos, entonces, estaba muy pendiente de nosotros, de los alumnos, ya no solo a nivel académico sino a nivel personal, de cuidarnos, entonces claro, le teníamos cariño al maestro.

E: Vale, vale. Y, ¿al contrario? ¿Profesores que hayan dejado huella negativa? O alguno que recuerdes...

K: Sí, sí tenía uno muy malo, no me ha creado un trauma, pero era bastante malo.

E: Y, ¿en la asignatura que impartía hacia que por ese motivo no te fuese bien?

K: Sí, daba inglés y Lengua, precisamente, en Primaria, y vamos fue el año peor de lengua e inglés, vamos, no hice nada, no me enteraba de nada, el inglés lo aprobé ya al final de casualidad porque mi hermana me ayudó, pero fatal, sobre todo en inglés tuve más problemas porque la lengua la veníamos dando de más tiempo, era otra cosa, pero el inglés...empezar inglés con ese profesor fue nefasto.

E: ¿Y crees que eso lo has notado en años posteriores? Por ejemplo, el inglés actualmente, ¿es una asignatura que te guste o que...?

K: No, no me gusta, quizá, claro, porque como ya empiezas con mal pie con una asignatura, pues claro, ya la llevas...

E: Sobre todo eso porque fue el inicio, ¿no?

K: Sí porque no era exactamente los dos o tres primeros años, pero fue en Primaria y era la preparación justo antes de entrar al instituto, la preparación que necesitabas fuerte para luego enfrentarte a la ESO no la llevaba, cuando llegué a primero de la ESO al instituto, no tenía ni idea de inglés, vamos, mi hermana me dio ese verano unas clases básicas porque es que no me sabía ni el verbo ser/estar, no me sabía nada, había olvidado incluso lo que había dado en los cursos anteriores.

Comenta, como se puede constatar en la cita, que su experiencia en la asignatura que impartía el profesor que le dejó huella negativa se ha visto, posiblemente, muy afectada por ese motivo: “empezar inglés con ese profesor fue nefasto”.

Las materias con las que más disfrutó estudiando fueron:

[...] me gustaba mucho Biología, por el tema de los animales y todo esto que me ha gustado siempre mucho y me gusta, Conocimiento del Medio, que también se daban muchas cosas de la naturaleza, eso fue lo que me llevó un poco a escoger Geología, vaya, habría escogido Biología, pero como se dice que hay muchos biólogos y que no hay muchas salidas profesionales y tal, digo, bueno, pues Geología, fue esa un poco la razón, sin pensar...

Y las que menos Educación Física e Inglés. De forma específica en la asignatura de Lengua y Literatura ha sido buena en general, aunque las lecturas obligatorias en clase de Literatura eran libros que no le interesaban demasiado: “[...] eran unos libros que no me interesaban en absoluto, teníamos que leerlos a la fuerza y tampoco es que me haya interesado la lectura, aunque la asignatura sí, el hecho de leer como hobby, no me ha gustado...”.

Su experiencia como docente ha sido buena, “en unos centros mejor que en otros”, subraya, y de forma concreta enseñando lengua en Educación Infantil cree que le han faltado recursos cuando llegó nueva al centro educativo:

Bueno, al ser en Infantil casi se trabaja de forma inconsciente lo que es la lengua, entonces, vamos, no he sido consciente en ningún momento de estar dando Lengua y Literatura, aunque lo he hecho... Entonces bien, sí me faltaban recursos al principio, no sabía canciones, no sabía poesías, cuentos, canciones...ya los había olvidado todos, tuve que refrescarme con las compañeras que me contaban, me daban material, yo buscaba en la biblioteca, al principio sí me faltó, luego vas cogiendo más y más...

1.11. Undécimo caso: entrevistado n.º 11-L

El entrevistado número 11, el primer docente de sexo masculino, tiene 44 años de edad y ejerce como maestro de Educación Infantil. Sus estudios primarios lo conforman:

Pues yo hice los estudios primarios, el Bachiller, y el COU, hice Magisterio por la especialidad de francés. Entré a trabajar de interino a través de una bolsa, por aquí, por Andalucía y estuve trabajando en Primaria, en francés, incluso durante más de diez años, hasta que al final decidí presentarme, prepararme por Infantil y aprobé, y ahora, bueno, pues eso, llevo como maestro de Infantil, creo que son cinco años, eso es, Infantil y Primaria, y he alternado, bueno, porque es un semi, ¿cómo se llama? Cuando tienes Infantil y Primaria y es junto...

Realizó estudios universitarios, concretamente posee el título de Magisterio de la especialidad de francés. Su experiencia docente abarca las etapas de Educación Infantil y

Primaria, y además, los PGS (Programas de Garantía Social) para alumnado de Educación Secundaria:

He trabajado desde Infantil hasta PGS que eran, se llamaban Programas de Garantía Social, que eran grupos de niños que no habían alcanzado los objetivos de la ESO, entonces, tenían hasta 17 años, creo. Los insertaban en un grupo enfocados a un trabajo, en este caso yo un PGS en el que trabajé, en el que yo di clase era sobre electrónica, y yo daba la parte de lengua y matemáticas, y lo mínimo pues Infantil de tres años.

El entrevistado sostiene que posee una amplia experiencia docente en lengua porque, según sus palabras, es especialista de francés y de lengua:

¿De lengua? Puf un montón porque, claro, yo soy especialista de francés y lengua, entonces durante muchos años di lengua, digo muchos porque claro son 15, para mí son muchos. Di lengua en Primaria, en Secundaria y en un PGS que sería como otro nivel, ¿no? Más lengua en Infantil, he tocado todos los ámbitos.

No le supone, por tanto, una dificultad enseñar lengua en la etapa de Infantil, asevera al respecto que es lo que más le gusta, su experiencia fue positiva como alumno de esta materia, aunque en general “era un alumno mediocre”:

Ahora mismo ha sido en Infantil en los últimos años, y es lo que más me gusta, y ahora mismo parece ser que voy a ser jactancioso, que me voy a jactar, pero también me lo he currado y también los niños eran muy inteligentes, algunos, otros menos. Como me gusta mucho esa área, he machacado, lo he machacado igual que las Matemáticas, ¿eh?

Pues en general fui muy mediocre, yo fui un estudiante mediocre, pero como era un tío muy sensible con el tema de la poesía y tal, pues si había que hacer un comentario de lectura en el que había que analizar las frases yuxtapuestas, las coordinadas, o eso lo hacía peor o mejor hecho, pero le daba mucha importancia a todo el aspecto más, cómo podría decir, más artístico, entonces eso se me valoraba bastante.

Acercas de las personas, docentes o no, que influyeron en su elección de los estudios, el entrevistado afirma que su familia más cercana ha ejercido la docencia. Por tanto, ha sido una influencia de suma importancia para la elección de su vida laboral:

El problema es que toda mi familia es docente: mi padre es maestro, mis hermanas una de ellas es psicóloga, otra es pedagoga y maestra, y sus maridos respectivamente son maestros también. La única que no ejerce como tal, que ha ejercido como ama de casa es mi madre, pero que está tan involucrada como...además, de todo esto “de casta le viene al galgo”, mi padre empezó a hacer métodos de lectoescritura, hace muchos años, un método que se llama (*nombre método*), y claro a raíz de ahí, mis hermanas ya se engancharon hasta que al final todos hemos unificado un poquito y trabajamos todos siempre partiendo de este material, ¿no? Y por eso digo que han influido todos, evidentemente, en ese aspecto.

De forma externa a su entorno familiar destaca varios docentes que le dejaron huella positiva:

L: Pues, hay varios, no hay solo uno. Uno fue en Primaria, en primero de Primaria, cuando yo era chiquitillo, se llamaba (*nombre profesor*), no sé por qué, pero era un tío que yo siempre lo recuerdo con mucho cariño y que me enseñó mucho. Y recuerdo también con mucho, mucho cariño, a una persona que me dio en BUP en (*nombre del pueblo*), (*nombre profesora*), en el instituto de toda la vida, y me dio lengua, y esa mujer me dejó mucha huella también.

E: ¿Sí? ¿por qué crees...?

L: Pues no sé, era una mujer muy sensible, y yo era muy sensible, poeta y escribía, y tal, entonces pues no sé, era una mujer con un carácter más bien agrio, sin embargo a mí me dejó huella por eso, me sentía cercano a ella, quizá.

Por otro lado, también sostiene que tuvo una experiencia negativa con un profesor durante la EGB:

También. Hubo uno, pero esto fue por culpa nuestra, culpa de él. Era un profesor de también de (*pueblo de Granada*), de segundo en Química, y el hombre era la primera vez que daba clase, entonces intentábamos no dar clase, irnos a coger cerezas...y el hombre se dejó, hasta que un día, claro, le dieron el toque y dejó de dejarse, entonces nos destruyó a todos. Yo decía, bueno, cómo puede ser esto, culpa nuestra porque éramos niños, pero culpa de él que era el adulto y tenía que haber manejado la situación, pero, bueno, ese hombre me dejó mala huella, pero bueno, ya está, ninguno más.

Concluye que, aparte de la influencia familiar, decidió estudiar Magisterio por varios motivos que plasma de la siguiente forma:

Yo elegí francés, primero porque yo tenía compañeros que eran muy, eran portentos muy fuertes, yo era de los más normalitos, entonces yo quería destacar en algo, y decía, “en qué puedo destacar que ellos no destaquen”, francés, porque ellos eran de inglés, y además me gustaba el idioma, simplemente por eso. Yo quería ser maestro de lo que fuese, pero me gustaba el francés, me gustaba la lengua también y ese fue el motivo.

Entre las materias que más le agradaron subraya Lengua y Biología, y las que menos Matemáticas, Química, Latín y Física. Apunta al respecto: “puede ser que como mi padre de chico me obligaba a hacer cuadernos “Rubio” de estos de Matemáticas y yo los odiaba, [...] o simplemente que yo no estaba preparado para esas materias, entonces las odiaba con toda mi alma”.

1.12. Duodécimo caso: entrevistado n.º 12-M

El último entrevistado, el número 12, tiene 45 años de edad y es maestro de Educación Infantil desde hace 15 años, aunque en el momento de la entrevista ejercía como maestro de apoyo:

Mira, yo mis etapas han estado siempre en Educación Infantil he estado de tutor 15 años, y tres años de maestro de apoyo a la integración con niños de necesidades educativas especiales, y estoy, en eso he cambiado un poquito con niños más grandes, y tal, pero sobre todo con niños de Educación Infantil.

Sus estudios primarios los conforman la EGB, Bachillerato y COU y sus estudios universitarios, en palabras del docente: “Hice Magisterio, era diplomado en profesor de EGB, como las menciones que hay ahora, la especialidad era preescolar, luego hice Psicopedagogía y actualmente estoy haciendo el Grado en Ciencias Religiosas”. Por tanto, posee una amplia experiencia académica, también tiene, además, estudios en la rama sanitaria: “Sí, también, tengo otros estudios en la rama sanitaria, auxiliar de enfermería que ejercí un tiempo”.

Destaca que su experiencia como docente es amplia y para él la enseñanza de la lengua y la literatura ha tenido siempre una carga muy importante: “[...] pues yo creo que el lenguaje oral es fundamental, eso es fundamental”.

Acerca de las influencias que ha recibido en la elección de sus estudios sostiene que, aunque en su familia hay algún antecedente de personas que han ejercido la docencia, se decantó por estudiar Magisterio porque siempre le ha gustado trabajar con niños: “A mí

me ha gustado siempre trabajar, desde jovencillo, con niños, ¿no? Y tener esa experiencia de estar con niños [...]. No ha habido influencia, es que es un ámbito que te gusta, y dices, pues voy a tirar por aquí”.

Durante sus estudios académicos recuerda profesores que le han dejado huella positiva, destaca a un profesor de Educación Primaria que le marcó por su forma de enseñar: “[...] me acuerdo cómo nos enseñaba el refranero español, las canciones populares [...]”, y durante sus prácticas como estudiante de Magisterio una maestra, docente en el mismo centro de trabajo que el entrevistado, que le ayudó a forjar su perfil como futuro educador: “Y era maestra de Infantil, es, y bueno, pues eso, cómo trabajaba con los niños, cómo les enseña, cómo se dirigía, la asamblea, en fin, todo un poco, y ya fue el impulso”.

Concluye que su experiencia como estudiante de la asignatura de Lengua y Literatura ha sido muy satisfactoria porque, además, era una de las materias que más le gustó estudiar: “Me fue bien, primero no me costó estudiarla y me gustaba, yo creo que ahí la motivación hacía bastante [...] A mí me gusta leer, me ha gustado leer desde siempre, entonces, tampoco me ha costado”. Destaca al respecto un profesor durante sus estudios universitarios que les enseñaba literatura de una forma muy diferente a la que, según el entrevistado, estaba acostumbrado: “[...] y luego sí tuve suerte también en la carrera, en ese sentido, con (*nombre del profesor*), que me abrió también un mundo a la literatura como distinto, ¿no? [...]”.

2. Principales resultados: descripción y análisis de los estudios de caso

Se han realizado doce entrevistas con una duración total de 445 minutos y 64 segundos, distribuidas de la siguiente forma:

DOCENTE ENTREVISTADO	DURACIÓN	FECHA DE LA ENTREVISTA
N.º 1-A	46,61 minutos	Mayo de 2012
N.º 2-B	22,36 minutos	Junio de 2012
N.º 3-C	25,77 minutos	Junio de 2012
N.º 4-D	29,16 minutos	Febrero de 2013
N.º 5-F	32,41 minutos	Marzo de 2013
N.º 6-G	26,07 minutos	Febrero de 2013
N.º 7-H	37,19 minutos	Febrero de 2013
N.º 8-I	46,65 minutos	Mayo de 2013
N.º 9-J	27,14 minutos	Mayo de 2013
N.º 10-K	44,33 minutos	Febrero de 2014
N.º 11-L	68,51 minutos	Julio de 2015
N.º 12-M	39,44 minutos	Febrero de 2016

Tabla n.º 22: Claves de los docentes entrevistados, duración y fecha de la entrevista. Fuente: elaboración propia.

Se ha procurado obtener una muestra significativa, por ello los docentes entrevistados poseen diferentes trayectorias profesionales, son de distintas edades y sexos, y, además, pertenecen a diferentes ciudades de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Si atendemos a la experiencia profesional podemos establecer la siguiente clasificación:

Mayor trayectoria profesional (a partir de diez años)	Menor trayectoria profesional (menos de diez años)
2.º-B	1.º-A
3.º-C	5.º-F
4.º-D	10.º-K
6.º-G	11.º-L
7.º-H	12.º-M
8.º-I	
9.º-J	

Tabla n.º 23: Clasificación de los docentes entrevistados según los años de trayectoria profesional. Fuente: elaboración propia.

Los análisis desarrollados, el de contenido y el del discurso, este último con el añadido de las perspectivas *etic* y *emic*, se han realizado a través de la descripción y la reflexión de la información obtenida en las entrevistas. El análisis de contenido se ha apoyado en la distribución del mismo en metacategorías y categorías de análisis, obtenidas, tal y como se ha expuesto en el capítulo anterior, de forma inductiva y que se

han organizado con el programa informático de análisis cualitativo *QDA Miner*. En ese mismo capítulo se ha presentado la tabla que recoge las metacategorías y las categorías utilizadas para el análisis de contenido, tabla n.º 16 y a ella remitimos.

El primer paso del análisis de contenido ha consistido en la lectura exhaustiva y detallada de todas las entrevistas que, partiendo de las metacategorías y categorías utilizadas en el estudio piloto, nos ha permitido obtener la tabla definitiva de estas, las cuales se han aplicado a las entrevistas a través del programa informático seleccionado, *QDA Miner*. Las imágenes que se recogen a continuación pueden aclarar este proceso:

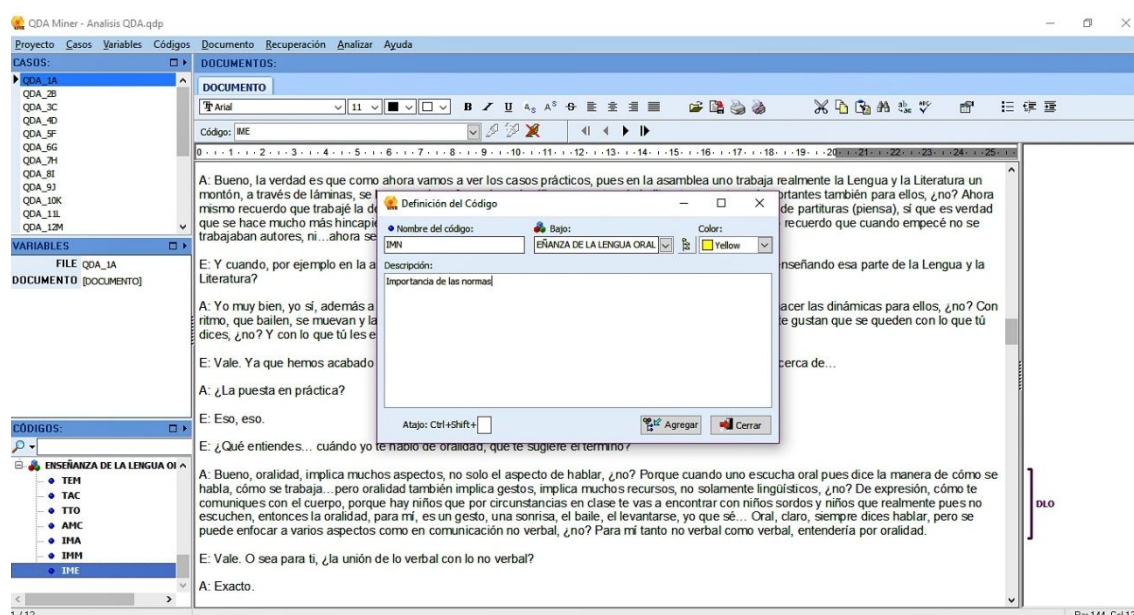


Imagen n.º 2: Definir las metacategorías, categorías y códigos del análisis de contenido en *QDA Miner*. Fuente: *QDA Miner*. Pronalis Research.

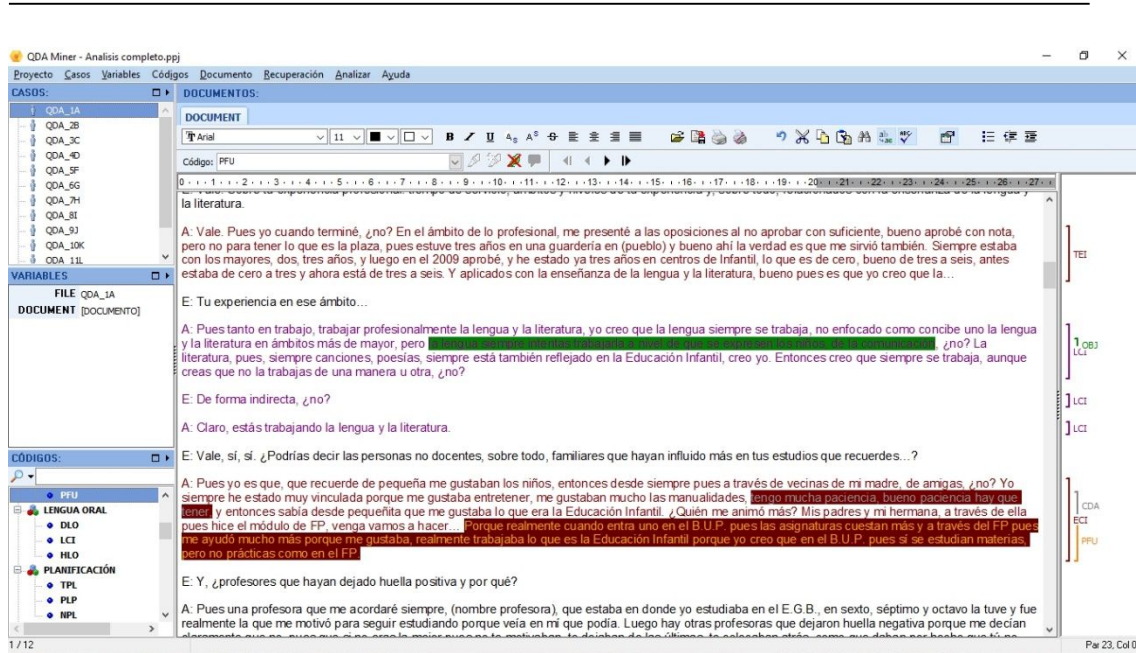
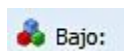


Imagen n.º 3: Aplicación de los códigos de las metacategorías y categorías de análisis. Fuente: QDA Miner. Provalis Research.

Como se puede comprobar en las imágenes, la interfaz que utiliza el programa informático es sencilla y de fácil manejo. En la parte superior izquierda de la imagen aparecen los casos, es decir, las entrevistas realizadas, representadas con el icono de un muñeco azul. Seguidamente y en la parte inferior, aparece la ventana, “Vista de variables”, en ella, se muestra el documento en el que nos encontramos en ese momento; en el caso de la captura de pantalla que se presenta, “FILE QDA_1”, es decir, la primera entrevista. Seguidamente y en la parte final del lateral izquierdo, podemos ver la ventana de códigos. En ella aparecen agrupadas las metacategorías de análisis de las que se derivan las categorías descritas a través de los códigos:



Bajo: **Metacategoría:** recibe el nombre de “Bajo”, para indicar que “bajo” el título de la metacategoría se recogen las categorías en forma de códigos.

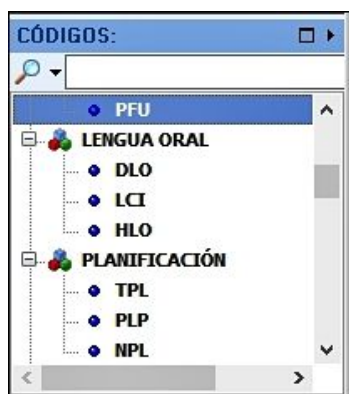


Imagen n.º 4: Introducción de las metacategorías, categorías y códigos de análisis en QDA Miner. Fuente: QDA Miner. Provalis Research.

Para la introducción de los códigos de análisis, pertenecientes a las diferentes metacategorías y categorías, basta con hacer uso de la pestaña códigos y agregar uno nuevo. La ventana que aparece para definir los parámetros del código es la siguiente:

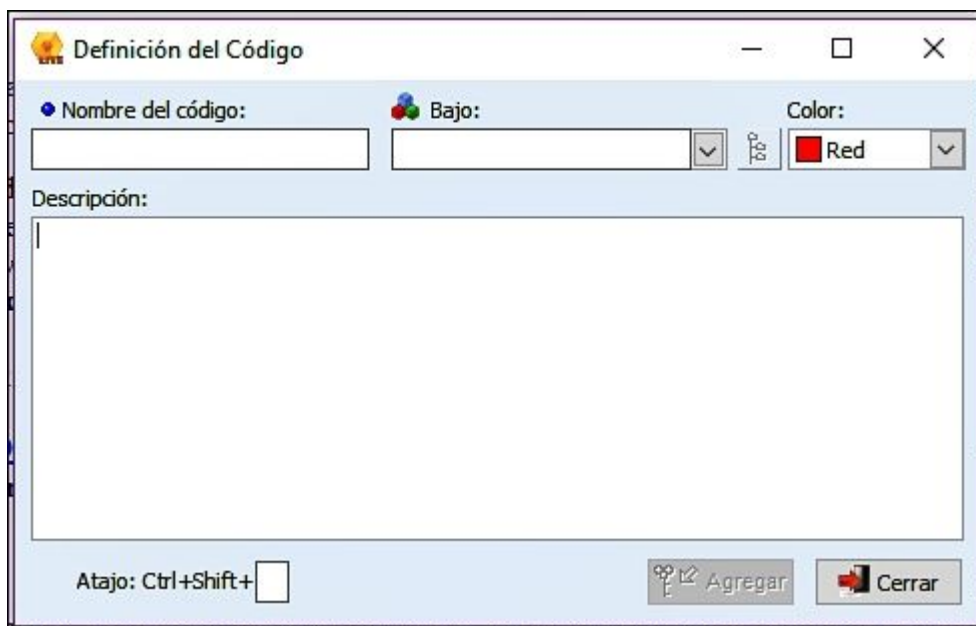


Imagen n.º 5: Definición del código. Fuente: QDA Miner. Provalis Research.

Tal y como se aprecia en la imagen, nos permite introducir el nombre del código, en nuestro caso de la categoría. Se muestran, además, la pestaña, “bajo”, que hace referencia a la metacategoría, el color que deseamos utilizar para resaltar el texto que se categorice, imagen número tres, y una descripción del código.

Una vez organizada y analizada la información a través de las categorías establecidas y obtenidas inductivamente –como ya se ha señalado– procedemos a la presentación de los resultados obtenidos mediante una descripción del contenido, destacando los aspectos más significativos relativos a cada una de las metacategorías y categorías fijadas, así como los puntos más relevantes extraídos con el segundo análisis, el análisis del discurso. En el siguiente capítulo se detallarán las conclusiones alcanzadas tras ambos análisis, así como la perspectiva investigadora, entre otros temas de cierre.

Para establecer una descripción del análisis de contenido más organizada, estructuraremos cada caso con arreglo a las metacategorías utilizadas, y presentaremos la ficha de la entrevista de cada una de ellas. Cabe destacar, con respecto a la primera metacategoría, es decir, *Formación*, que no se ahondarán en todos los aspectos que la conforman, puesto que anteriormente hemos indicado la formación previa y continua de cada docente entrevistado. Indicaremos, asimismo, los códigos recogidos en cada fragmento de texto que consideremos como relevantes o que muestran las concepciones y/o saberes que poseen. Es importante destacar en este sentido que se mostrarán entre paréntesis todos los códigos que se recogen en ese fragmento de texto, aunque no corresponda a la categoría que se esté tratando en el epígrafe en cuestión.

2.1. Estudio de caso entrevistada n.º 1-A

FICHA DE LA ENTREVISTA	
FECHA DE LA ENTREVISTA	Mayo de 2012
NOMBRE	Entrevistada n.º 1-A
EDAD	29 años
ACTIVIDAD PROFESIONAL ACTUAL	Maestra de Educación Infantil. Grupo de cuatro años y 25 alumnos.
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	46,61 minutos
CONTEXTO (lugar de realización de la entrevista)	Casa de la entrevistada.

Tabla n.º 24: Ficha de la entrevistada n.º 1-A. Fuente: elaboración propia.

2.1.1. Resultados del análisis de contenido

1. FORMACIÓN

La entrevistada sostiene que la Formación Profesional (FP) le ha proporcionado más elementos teóricos y metodológicos para enseñar lengua oral que la universidad; lo evidencia de la siguiente forma (FPR, FCT, NFL, NFC, ACF)³:

[...] a través del FP pues me ayudó mucho más porque me gustaba, realmente trabajaba lo que es la Educación Infantil porque yo creo que en el BUP pues sí se estudian materias, pero no prácticas como en el FP.

[...] **E:** Sobre los elementos teóricos y metodológicos que te ha proporcionado tu formación universitaria para enseñar lengua oral en esta etapa, ¿crees que has tenido suficientes elementos teóricos y metodológicos con tu formación universitaria o que no...?

A: Yo creo que más que en la universitaria fue en el FP donde...más práctico porque, bueno, formación teórica sí la puedes buscar en un libro, pero realmente la práctica a mí me formó más y me ayudó más lo que es el FP porque en la carrera había asignaturas sí que eran muy motivantes de prácticas, pero realmente pocas, eran más bien teóricas.

E: Y que te enseñasen sobre cómo enseñar lengua oral, ¿más también en FP que la universidad?

A: Sí, en FP más.

E: ¿Cómo docente qué aspecto crees que debe completar tu formación para enseñar lengua oral, qué te falta como conocimientos o que necesites alguna estrategia metodológica en tu formación para poder enseñar lengua oral?

A: Hombre, claro que siempre se puede trabajar...es que, bueno, decimos sí creo que está bien, pero siempre puedes, además, cuando va uno, cuando yo he ido por ejemplo a cursos del CEP o de formación realmente son prácticos porque los que los imparten son maestros, entonces ellos ven cómo son otras clases, ¿no? Porque tú te ciñes a tus clases, a lo que ves, pero luego hay grupos muy homogéneos y muy heterogéneos que tú dices “¿ahí cómo podría yo presentar si hay niños con necesidades...?”. Realmente no estamos formados, yo no estoy formada, cuando me vinieron niños como cuando me entró uno en una clase con parálisis cerebral, otro con problemas de visión y...

Resalta en numerosas ocasiones la importancia de la formación permanente, continua, del profesorado, hecho que debería de promover la propia escuela, en su caso, ella asiste a diversos cursos del Centro del Profesorado (CEP) o de formación los cuales considera muy prácticos (FCT, ACF):

³ Códigos de las categorías tratadas en el texto citado. De ahora en adelante se indicarán entre paréntesis antes de cada cita textual.

[...] cuando yo he ido por ejemplo a cursos del CEP o de formación, realmente son prácticos porque los que los imparten son maestros, entonces ellos ven cómo son otras clases, ¿no? Porque tú te ciñes a tus clases, a lo que ves, pero luego hay grupos muy homogéneos y muy heterogéneos que tú dices, ¿ahí, cómo podría yo presentar si hay niños con necesidades...? [...]

Concluye al respecto que no se siente formada y extiende la percepción de forma general, “realmente no estamos formados”. Considera que la escuela debería motivar a los profesionales de la enseñanza para trabajar las debilidades que poseen, en su caso, ella procura realizar cursos que la ayuden y que contengan, sobre todo, casos prácticos (NFC, ACF, PDE):

Yo porque, bueno, prácticamente veo que en esos aspectos tengo problemas o siempre intento buscar cursos que me ayuden, y casos prácticos, y casos de las compañeras mismas que también siempre tienen más experiencia, y te pueden orientar, pero que realmente hace falta que nos formen más en esos aspectos.

En la cuestión acerca de los docentes que han dejado en ella huella positiva y/o negativa cabe destacar la apreciación que realiza sobre cómo este aspecto puede influir en la motivación del alumnado (ECI, ACF, IMM):

[...] Pues una profesora que me acordaré siempre, (*nombre profesora*), que estaba en donde yo estudiaba en el EGB, en sexto, séptimo y octavo la tuve y fue realmente la que me motivó para seguir estudiando porque veía en mí que podía. Luego hay otras profesoras que dejaron huella negativa porque me decían claramente que no, pues que si no eras la mejor pues no te motivaban, te dejaban de las últimas, te colocaban atrás, como que daban por hecho que tú no ibas a seguir estudiando, entonces, pues fue esta profesora la que sacó de mí que siguiera adelante [...].

Como aspectos claves en la formación resalta a lo largo del discurso varias concepciones basadas, sobre todo, en la importancia de la práctica (ACF, PFU, ESE):

Las materias que yo recuerdo tanto de FP como de Magisterio fueron la de tecnología, las que más me agradaron, tecnología porque realmente veía cosas prácticas, cosas que tú podías llevar al aula, recuerdo que era un libro de hecho todavía lo tengo en mi casa y lo utilizo mucho pues para trabajar en clase, es que explica tipos de juegos que puedes utilizar, te dicen las características evolutivas que puede tener un niño de esa edad que son cosas prácticas que tú realmente las

llevas a cabo, ¿no? Porque luego hay otras asignaturas pues que realmente las recuerdas; recuerdas sociología, recuerdas asignaturas, pero eran muy teóricas y no se llevaban a la práctica.

En este mismo contexto, pero de forma específica sobre el papel que posee la formación universitaria, sintetiza que aprendió más en el módulo de FP que en la universidad, además, lo confirma sin titubeos: “Sí, en FP más”.

2. LENGUA ORAL

La concepción que posee la entrevistada acerca de la enseñanza de la lengua oral en esta etapa repercute de forma directa en la enseñanza de la misma en la escuela. La lengua oral, a su entender, implica diversos aspectos verbales y no verbales (DLO):

Bueno, oralidad, implica muchos aspectos, no solo el aspecto de hablar, ¿no? Porque cuando uno escucha oral pues dice la manera de cómo se habla, cómo se trabaja...pero oralidad también implica gestos, implica muchos recursos, no solamente lingüísticos, ¿no? De expresión, cómo te comuniqués con el cuerpo, porque hay niños que por circunstancias en clase te vas a encontrar con niños sordos y niños que realmente pues no escuchan, entonces la oralidad, para mí, es un gesto, una sonrisa, el baile, el levantarse, yo que sé... Oral, claro, siempre dices hablar, pero se puede enfocar a varios aspectos como en comunicación no verbal, ¿no? Para mí tanto no verbal como verbal, entendería por oralidad.

Acerca de la presencia que tiene y/o ha de tener la lengua oral en el currículo de Educación Infantil, la entrevistada considera que no se trabaja específicamente en esta etapa, puesto que, citando sus palabras, “la lengua siempre se trabaja”, aunque el docente no sea consciente de ello, es decir, la trabaja de forma indirecta (LCI, OBJ):

Pues tanto en trabajo, trabajar profesionalmente la lengua y la literatura, yo creo que la lengua siempre se trabaja, no enfocado como concibe uno la lengua y la literatura en ámbitos más de mayor, pero la lengua siempre intentas trabajarla a nivel de que se expresen los niños, de la comunicación, ¿no? La literatura, pues, siempre canciones, poesías, siempre está también reflejado en la Educación Infantil, creo yo. Entonces creo que siempre se trabaja, aunque creas que no la trabajas de una manera u otra, ¿no?

Entiende que la lengua oral en el currículo debe servir, principalmente, para dotar al alumnado de herramientas que le permitan desenvolverse de forma autónoma. En esta

misma línea, considera que las normas son el instrumento fundamental para ello (URU, IMN, IFL, LCI):

[...] normas a través porque también se trabajan para el lenguaje oral porque todos quieren hablar a la vez, hay que marcar unas normas pues de que para usarla hay que levantar la mano a la hora de hablar, y la forma de expresarse, los niños algunos tienen una forma de expresarse que ya escuchan en casa, a lo mejor no es la correcta, pues la forma de expresarse, de pedir las cosas por favor, dar las gracias... Más bien normas relacionadas también no solamente con el lenguaje oral sino para la vida rutinaria porque ellos sepan desenvolverse bien en ese sentido, ¿no? En las normas y rutinas.

El conocimiento que posee de las habilidades de la lengua oral, es decir, *escuchar*, *hablar* e *interaccionar*, se ciñe de forma específica a lo que se presenta en el currículo. En este sentido le otorga una mayor prioridad a trabajar la comprensión oral, es decir, a la escucha, considera, en suma, que primero es fundamental que el alumnado escuche al docente para poder saber qué van a trabajar durante el día, entre otros aspectos. Insiste, asimismo, en la importancia que posee el lenguaje no verbal (IME, CDA, HLO):

¿Prioridad? Hay que escuchar primero porque puede que se te planteen que los niños estén llorando, ¿no?, por algo y tienes que escucharlos a ver qué es lo que les pasa para que, para dar pie a su necesidad, ¿no? A lo que realmente le está sucediendo al niño, y luego, pues, intentas hablar con él, razonar, bueno razonar, hablar más bien, convencer de... Yo es que estoy ahora, me estoy acordando de los primeros días, en el periodo de adaptación que es una locura, entonces, debes tú primeramente hablar, que te vean, lo que hemos dicho antes del lenguaje no verbal, ¿no? Tanto verbal como no verbal, entonces que se sientan cómodos, yo le doy prioridad también...

3. PLANIFICACIÓN

Durante el discurso, la entrevistada evidencia en algunas partes que el desarrollo de la clase es rutinario (NPL, PLP): “Sí, yo antes de empezar a trabajar las fichas, bueno tenemos la programación diaria todos los días, entonces ya sabes lo que te va a tocar trabajar ese día, pues lo programas en la asamblea”, planifica los contenidos acorde con lo indicado en la programación diaria.

De forma específica a la cuestión de si planifica previamente las actividades de lengua oral que lleva a cabo en el aula apunta (TPL, PLP): “Sí, nosotros tenemos, los martes a lo mejor tenemos tutorías, si no tenemos con padres, tenemos horas libres para prepararnos nosotros las clases”. Se puede constatar, igualmente, que la planificación suele realizarla en horas libres en el centro educativo.

4. ELEMENTOS CURRICULARES

Las actividades que lleva a cabo para trabajar la lengua oral en el aula consisten, en su mayoría, en utilizar algunos textos orales, canciones, poesías, cuentos, en el momento de la asamblea, aunque también hace uso de las fichas del libro de texto utilizado en clase. Podemos encontrar esta información en varias partes de la entrevista:

1. (TTO, ACT, RCS, CDA):

[...] a los niños es lo que más les gusta, aprender poesías, canciones, además, hacer las dinámicas para ellos, ¿no? Con ritmo, que bailen, se muevan y la verdad es que me motivo mucho porque ellos aprenden cosas que luego te gustan que se queden con lo que tú dices, ¿no? Y con lo que tú les estás enseñando.

2. (NPL, PLP, RCS, ACT, ESE, TAC, CDA, IMM, PDA):

Sí, yo antes de empezar a trabajar las fichas, bueno tenemos la programación diaria todos los días, entonces ya sabes lo que te va a tocar trabajar ese día, pues lo programas en la asamblea. Si, por ejemplo, ahora trabajas, el otro día estábamos trabajando el sentido del gusto, pues le pones como una especie de rincones, yo es que tengo la caja de los sentidos, y cada mesa tiene un sentido, entonces lo haces, como vas a trabajar la del gusto que ya ha llegado la primavera y quieres trabajar los sabores nuevos de la fruta o de lo que realmente es la ficha, lo que se ve en la ficha, en esa era del dulce y del salado, pues, entonces, lo vas haciendo de manera dinámica para ellos. Entre todos vamos haciendo como un circuito, vamos pasando por los diferentes sentidos, pero haciendo hincapié en el dulce y en el salado y la fruta de la primavera. Y, luego solamente es ya la ficha, como ya la hemos trabajado de manera dinámica, por así decirlo, como realmente les gusta a ellos porque realmente lo que aprenden ellos es vivencial porque mi grupo también lo requiere, es un grupo muy dinámico, y como los sientes directamente y les expliques las fichas es que al final no... Entonces, hay que hacerlo más dinámico y es realmente como... que participen en los juegos, pues si trabajamos alguna parte del cuerpo que la actividad lo requiere, pues a través de juegos, canciones... Los números: pues se van poniendo diferentes números en la clase, van bailando y cuando se para la música, ellos van. Siempre hacerlo muy dinámico.

3. (TAC, TTO, ACT):

[...] pues, mira ahora estamos con el apartado de la primavera que estamos conociendo el entorno, y ahí es que trabajas la lengua oral porque yo les estoy enseñando la canción de la primavera, la poesía de la primavera, estamos cuidando plantas que han traído a la clase, siempre, ¿no? Se trabaja la lengua oral y la literatura también, ¿no?

Conoce los elementos curriculares de la etapa de Educación Infantil porque, tal y como hemos indicado en epígrafes previos, se presentó al examen de oposiciones hace poco tiempo, aunque durante la entrevista consulta los documentos oficiales del currículo de esta etapa, y que se indica a través una nota de campo. [*En la mesa hay varios documentos, entre ellos el currículo de la Educación Infantil, y le echa un vistazo para “recordar” cuáles son los objetivos de la etapa*].

En este sentido afirma que la finalidad principal no es que se adquieran los objetivos propuestos en el currículo, sino, insiste, el punto primordial es que el alumnado sepa expresarse y desarrollarse de forma autónoma (IFL, OBJ, CDA, LCT, IFL):

[...] es que en tres años lo que más se intenta no es que el niño aprenda una serie de objetivos, sino que se exprese y que sea autónomo y con esa autonomía que exprese que tiene ganas de ir al servicio, que tiene mocos, que...¿no? A los niños hay que muchas veces intentar escucharlos, ¿no? aunque no los entiendas, y entonces, pues para mí no está marcado que...bueno ahora se está haciendo mucho hincapié en que los niños de Infantil aprendan a leer y para mí no es un objetivo primordial en Educación Infantil porque realmente es en Primaria donde tienen que... simplemente pues ya hay muchos niños que están motivados, pues realmente lo aprenden, pero para mí lo que es la lengua oral en Infantil, que el niño exprese sus deseos, sus motivaciones, sus necesidades, y se comuniquen y que libremente pues que sea más autónomo. Para mí es el fin de la lengua oral en la etapa de Infantil. Que sea más autónomo.

Ratifica, igualmente, que lo importante no es la cantidad de objetivos que se especifiquen en el currículo, puesto que siempre hay varios que son los que se deben trabajar más:

Están los generales y los específicos (*piensa*). La verdad es que siempre hablas de objetivos y trabajas muchos objetivos, pero para mí los objetivos no porque sean muchos, ¿no? Siempre se centran más... además en Educación Infantil no te puedes poner demasiados objetivos, siempre, además cuando yo estudiaba siempre lo decían, que cuatro o cinco objetivos son los que debes de trabajar más. Bueno siempre es verdad que hay algunos objetivos que se cumplen (*piensa*).

Aunque, siguiendo una de las citas anteriores, la meta principal en esta etapa ha de ser el desarrollo de la autonomía, no suprimiría ni añadiría ningún objetivo de los definidos en el currículo, además, afirma, varios de ellos se complementan (OBJ):

E: ¿Hay alguno que tú creas que es menos necesario, o que quitarías y añadirías otro?

A: No, porque, por ejemplo, los que trabajan aspectos de la cultura, es bueno trabajar porque donde yo, por ejemplo, estoy hay muchos niños musulmanes, vamos que hay muchas culturas y te tienes que centrar un poco en trabajar aspectos de lengua extranjera. Yo, la verdad, es que no hay ninguno que diría...hay algunos, pues que se complementan, ¿no? Que se pueden complementar con otros, pero...

En el caso de los contenidos la entrevistada detalla, únicamente, que en su opinión los que se describen en el currículo de la etapa son los adecuados (CNT): “Hombre yo creo que cuando están puestos es porque son importantes todos, ¿no?”

El punto que versa sobre las estrategias de enseñanza es quizá, el más amplio, junto con el de recursos, puesto que a lo largo del discurso se evidencia qué conocimientos y/o concepciones posee al respecto. De forma general, las estrategias de enseñanza pueden entenderse como los procedimientos que utiliza el docente para llevar a cabo la práctica educativa, en nuestro caso, la enseñanza de la lengua oral. La entrevistada hace uso, principalmente, de la asamblea como recurso imprescindible (IMA, ESE, RCS, TAC):

[...] pues en la asamblea uno trabaja realmente la Lengua y la Literatura un montón, a través de láminas, se hace mucha referencia en los libros aspectos de la literatura y autores importantes también para ellos, ¿no? Ahora mismo recuerdo que trabajé la de los “Girasoles”, trabajamos temas de pintores, trabajamos también obras de partituras (*piensa*). Sí que es verdad que se hace mucho más hincapié en la literatura y de obras también literarias que antes; antes no, antes yo recuerdo que cuando empecé no se trabajaban autores, ni...ahora se intenta trabajar un poco más lo que es aspectos literarios...

Considera que se debe estructurar la clase en un ambiente propicio que despierte la motivación del alumnado. Utiliza también como estrategia de enseñanza la introducción de cambios o aspectos innovadores que varíen, dentro de lo posible, la rutina establecida (CDA, URI, PLP, IMA, ESE, RCS):

[...] entonces están motivados en la asamblea, los motivas de esa manera, porque si les llevas a hacer todo igual, canciones las mismas de los buenos días, ellos se aburren, eso lo puedes trabajar a lo mejor los primeros meses, luego tienes que ir innovando y metiendo cosas relacionadas con lo que estás trabajando, pues dar los buenos días no solamente con la mano, “pues, vamos a bailar dándonos los buenos días con otra parte del cuerpo”, dentro de eso, pero que no sea siempre igual. Y, bueno la asamblea sí va enfocada también porque luego trabajamos lo que se vaya a trabajar en la ficha, pues ya lo hago dinámico, a través de algún juego, si sé que se va a trabajar...

En la siguiente cita concreta, de forma más exhaustiva, los recursos y las estrategias de enseñanza que utiliza para desarrollar la lengua oral en los estudiantes:

[...] yo antes de empezar a trabajar las fichas, bueno, tenemos la programación diaria todos los días, entonces ya sabes lo que te va a tocar trabajar ese día, pues lo programas en la asamblea. Si, por ejemplo, ahora trabajas, el otro día estábamos trabajando el sentido del gusto, pues le pones como una especie de rincones. Yo es que tengo la caja de los sentidos, y cada mesa tiene un sentido, entonces lo haces, como vas a trabajar la del gusto que ya ha llegado la primavera y quieres trabajar los sabores nuevos de la fruta o de lo que realmente es la ficha, lo que se ve en la ficha, en esa era del dulce y del salado, pues, entonces lo vas haciendo de manera dinámica para ellos. Entre todos vamos haciendo como un circuito, vamos pasando por los diferentes sentidos, pero haciendo hincapié en el dulce y en el salado y la fruta de la primavera. Y, luego, solamente es ya la ficha, como ya la hemos trabajado de manera dinámica, por así decirlo, como realmente les gusta a ellos, porque realmente lo que aprenden ellos es vivencial porque mi grupo también lo requiere, es un grupo muy dinámico, y como los sientes directamente y les explicas las fichas es que al final no... Entonces, hay que hacerlo más dinámico y es realmente como... que participen en los juegos, pues si trabajamos alguna parte del cuerpo que la actividad lo requiere, pues a través de juegos, canciones... Los números: pues se van poniendo diferentes números en la clase, van bailando y cuando se para la música, ellos van. Siempre hacerlo muy dinámico.

Como se puede comprobar, la entrevistada hace bastante hincapié en la importancia que posee para ella propiciar un ambiente dinámico, es decir, que los niños participen en los juegos o en las propuestas de textos orales: juegos, canciones. Destaca, asimismo, el valor que posee la música al respecto. La asamblea, las fichas y el uso de rincones se erigen, para la entrevistada, como pilares fundamentales que guían su práctica docente.

A lo largo del discurso, la entrevistada evidencia los conocimientos que posee acerca del currículo de Educación Infantil, por ejemplo, habla de objetivos generales y específicos, de la finalidad principal de la etapa e, incluso, sostiene que uno de las metas que se ha introducido recientemente, el aprendizaje de la lectoescritura, no es para ella un objetivo primordial, pues, las características del alumnado a esta edad hacen que sea más significativo el desarrollo de aspectos tales como la expresión o la comprensión orales (IFL, OBJ, CDA, LCT): “[...] bueno ahora se está haciendo mucho hincapié en que los niños de Infantil aprendan a leer, y para mí no es un objetivo primordial en Educación Infantil porque realmente es en Primaria donde tienen que...”

5. ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Una de las principales características que posee, en palabras de la entrevistada, el alumnado de esta etapa educativa es la inquietud, para lo cual, apunta, es imprescindible tener bastante paciencia (CDA): “[...] tengo mucha paciencia, bueno, paciencia hay que tener”. Asimismo, ratifica que lo que realmente les motiva es participar en actividades tales como cantar, bailar, realizar tareas dinámicas (TTO, ACT, RCS, CDA):

[...] a los niños es lo que más les gusta, aprender poesías, canciones, además hacer las dinámicas para ellos, ¿no? Con ritmo, que bailen, se muevan y la verdad es que me motivo mucho porque ellos aprenden cosas que luego te gustan que se queden con lo que tú dices, ¿no? Y con lo que tú les estás enseñando.

Atendiendo a estos rasgos que suelen estar presentes en la mayoría de los infantes de esta etapa, la maestra n.º 1-A aboga por otorgarle una mayor importancia a la expresión oral para que, entre otros fines, puedan desenvolverse con total autonomía (CDA, OBJ, IFL): “[...] que se exprese y que sea autónomo y con esa autonomía que exprese que tiene ganas de ir al servicio, que tiene mocos, que... ¿no? A los niños hay que muchas veces intentar escucharlos, ¿no?”

Considera que la participación del alumnado es crucial para fomentar, precisamente, esta motivación y con ello asegurar un óptimo proceso de aprendizaje. Por ello, sostiene, que en la mayoría de las actividades procura que participen todos, como se observa, por ejemplo, cuando detalla cómo estructura el tiempo dedicado a la asamblea.

A lo largo del discurso, señala la importancia que posee para ella la formación en lengua oral para el alumnado de Educación Infantil. En las siguientes citas que recogemos a continuación detalla esta idea (IFL):

[...]Más bien normas relacionadas también no solamente con el lenguaje oral sino para la vida rutinaria porque ellos sepan desenvolverse bien en ese sentido.

[...] es que en tres años lo que más se intenta no es que el niño aprenda una serie de objetivos, sino que se exprese y que sea autónomo y con esa autonomía que exprese que tiene ganas de ir al servicio, que tiene mocos, que...¿no? [...] pero para mí lo que es la lengua oral en Infantil, que el niño exprese sus deseos, sus motivaciones, sus necesidades, y se comunique y que libremente pues que sea más autónomo. Para mí es el fin de la lengua oral en la etapa de Infantil. Que sea más autónomo.

Recalca, nuevamente, que la lengua oral es el instrumento que permite que los niños de esta edad se desenvuelvan con autonomía, que expresen sus deseos, motivaciones, necesidades. En palabras de la entrevistada, “es el fin de la lengua oral en la etapa de Infantil”:

6. ENSEÑANZA DE LA LENGUA ORAL

De forma específica, y a la cuestión acerca de cuánto tiempo dedica a trabajar contenidos relacionados con lengua oral, la entrevistada concreta (TEM, TAC, TTO):

Bueno, en el día está planteado lo de la asamblea, trabajo individual, posteriormente viene el trabajo en los rincones, y realmente ahí ya se expresan libremente.

[...]Sí, y luego, por ejemplo, cuando llegamos después del recreo se relajan un poquito, y también trabajo la lengua oral a través de cuentos, a través de teatros, yo los dejo a ellos, como les gusta mucho los cuentos, pues ellos mismos son los que saben el cuento que toca y lo representan ellos, elijo cada uno el que cuente el cuento y lo cuenta ellos; las poesías lo mismo, salen ellos, cogen un micro y se ponen a cantar. Una vez que tienen interiorizadas las canciones de la unidad o de lo que se trabaje, ellos son los que lo realizan.

Vemos, pues, que hay dos momentos principales en los que se trabaja, siguiendo a la entrevistada, la lengua oral en su clase: durante la asamblea, y en el trabajo por rincones, que se realiza al finalizar el recreo.

Los tipos de actividades que lleva a cabo para trabajar los contenidos y las habilidades de la lengua oral son, sobre todo, lectura en voz alta de cuentos, uso de canciones, representaciones teatrales, algunas fichas que vienen con el libro de texto, o mediante el trabajo por rincones en el que el alumnado se expresa libremente (TEM, TAC, TTO, ACT, IMA):

[...] y ahí es que trabajas la lengua oral porque yo les estoy enseñando la canción de la Primavera, la poesía de la Primavera, estamos cuidando plantas que han traído a la clase, siempre, ¿no? Se trabaja la lengua oral y la literatura también, ¿no?

Sí, y luego, por ejemplo, cuando llegamos después del recreo se relajan un poquito y también trabajo la lengua oral a través de cuentos, a través de teatros, yo los dejo a ellos, como les gusta mucho los cuentos, pues ellos mismos son los que saben el cuento que toca y lo representan ellos, elijo cada uno el que cuente el cuento y lo cuenta ellos; las poesías lo mismo, salen ellos, cogen un micro y se ponen a cantar. Una vez que tienen interiorizadas las canciones de la unidad o de lo que se trabaje, ellos son los que lo realizan.

E: Entonces, el tipo de actividades sobre lengua oral que llevas a cabo en clase, son las que me has comentado, ¿no?

A: Sí, la asamblea.

E: La asamblea, cuando hacéis actividades más dinámicas para explicar las fichas, a través de los juegos, de poesías...Vale.

A: Sí.

En estas mismas citas y en las que detallamos seguidamente, se puede constatar que los principales textos orales que utiliza para llevar a cabo la enseñanza de la lengua oral son: canciones, cuentos o poesías (TTO, TAC, TPP, RCS, ESE, AMC):

E: Y, ¿los tipos concretos de textos orales los que me has dicho? Poesías, etcétera.

A: Sí, es que están relacionados con la unidad que te toque. La primavera, pues canciones de la primavera, poesías de la primavera, el método trabaja ya sean obras artísticas algún autor, por ejemplo, los “Girasoles” de Van Gogh, que ellos ya dentro del método también lo relacionan con... yo porque trabajamos con un método, pero bueno hay gente que no trabaja método, trabaja por proyectos o de otra manera y también hacen referencia al lenguaje oral.

[...] La del baile este... ellos se saben todas las canciones, entonces, a ellos les gusta mucho bailar, y pues eso es otro recurso que utilizo. También las poesías las hago muy visuales a través de pictogramas que dejo en la clase, ellos ya saben, también me sirve para la lectoescritura, ¿no? Los pictogramas vienen lo que es las letras, ¿no? Entonces ellos ya lo relacionan cada página o cada viñeta a lo que dice porque yo se lo he contado una y otra vez como los *bits* de inteligencia, entonces, ya ellos prácticamente no... a ver no leen, pero ya lo identifican: “bueno empieza la /p/”. Pues ya saben panadero que estaba... y parece que como que lo van leyendo. Entonces, la decoración mucho de la clase, la motivación visual, les motiva mucho, las canciones, las marionetas, a lo mejor utilizo el encender y apagar la luz para llamarles la atención, recursos ya para que te escuchen.

En esta última cita se constata, igualmente, que el ambiente de clase es otro recurso que utiliza la maestra entrevistada para motivar al alumnado: “la decoración de la clase, la motivación visual, las marionetas”, etcétera.

La herramienta principal que utiliza la docente para desarrollar los contenidos y las habilidades de la lengua oral es, sin duda, el uso de la asamblea. Durante todo el discurso la presencia de esta es continuada (IMA, ESE, RCS, TAC, URI, CDA, PLP, URU, IME, IMN):

[...] pues en la asamblea uno trabaja realmente la Lengua y la Literatura un montón, a través de láminas, se hace mucha referencia en los libros aspectos de la literatura y autores importantes también para ellos, ¿no?

[...] Las asambleas es que suelen ser muy rutinarias, la asamblea es muy rutinaria, siempre marcas el tiempo, quién falta, la fecha, donde yo también distribuyo los rincones, hago los encargados de la semana, que a ellos les gusta mucho ver quién va a ser el encargado, entonces, están motivados en la asamblea, los motivos de esa manera, porque si les llevas a hacer todo igual, canciones las mismas de los buenos días, ellos se aburren. Eso lo puedes trabajar a lo mejor los primeros meses, luego tienes que ir innovando y metiendo cosas relacionadas con lo que estás trabajando, pues, dar los buenos días no solamente con la mano, “pues, vamos a bailar dándonos los buenos días con otra parte del cuerpo”, dentro de eso, pero que no sea siempre igual. Y, bueno, la asamblea sí va enfocada también porque luego trabajamos lo que se vaya a trabajar en la ficha, pues ya lo hago dinámico, a través de algún juego, si sé que se va a trabajar.

[...] **E:** Entonces, el tipo de actividades sobre lengua oral que llevas a cabo en clase, son las que me has comentado, ¿no?

A: Sí, la asamblea.

[...] **E:** Bueno, sobre la asamblea ya nos has hablado, ¿la trabajas todos los días, no?

A: Sí, todos los días, a lo mejor alguna mañana no la trabajo porque tienen a lo mejor a primera hora inglés o tienen religión.

E: A primera hora siempre la asamblea, si la trabajas, ¿no?

A: Sí, siempre a primera hora. Ellos ya sabe, cuando llegan cuelgan las mochilas y van directamente a sentarse.

E: Y, ¿cuál crees que es el valor que tiene la asamblea para desarrollar la competencia oral en tus alumnos?

A: Pues yo creo que es muy importante porque ahí es donde marcamos muy bien las normas para escuchar, yo utilizo una canción, ¿no? “Para escuchar, tu mano has de levantar” o cosas así, entonces, ellos ya tienen concebido que cuando quieren hablar, hablan, tienen un rato de hablar todos, ¿no? Cada uno como he dicho y luego tienen el de escuchar y el de conversar, ¿no? Pues que tú les preguntas y quieres también que te den una respuesta cuando les preguntas, entonces, es muy importante. Para mí las asambleas es lo más importante de la Educación Infantil. Además como es que es donde trabajo en las asambleas, yo que sé es que para mí la asamblea... Hay maestros que no ven la asamblea directamente y empiezan a trabajar.

La entrevistada asevera y confirma que para ella la asamblea “es lo más importante de la Educación Infantil”. La mayor parte del trabajo diario lo realiza durante la asamblea, y tiene establecido como rutina iniciarla justo a primera hora de la mañana. De hecho, aparte del uso de rincones, y la asamblea, no estructura el aula de otra forma.

Sostiene que, aparte de las rutinas, las normas son imprescindibles para el correcto funcionamiento del aula de Infantil, no solo relacionadas con la lengua oral, sino, palabras de la entrevistada, “para la vida rutinaria” (URU, IM, IFL):

Aparte de las rutinas, les enseñaría normas porque las normas es lo que se funciona en el aula, normas, a través, porque también se trabajan para el lenguaje oral porque todos quieren hablar a la vez, hay que marcar unas normas, pues, de que para usarla hay que levantar la mano a la hora de hablar, y la forma de expresarse. Los niños algunos tienen una forma de expresarse que ya escuchan en casa, a lo mejor no es la correcta, pues, la forma de expresarse, de pedir las cosas por favor, dar las gracias... Más bien normas relacionadas, también, no solamente con el lenguaje oral sino para la vida rutinaria porque ellos sepan desenvolverse bien en ese sentido, ¿no? En las normas y rutinas.

Acerca de la introducción de la lectoescritura en Educación Infantil posee una idea clara y rotunda al respecto (IFL, LCT, OBJ, CDA):

[...] bueno, ahora se está haciendo mucho hincapié en que los niños de Infantil aprendan a leer, y para mí no es un objetivo primordial en Educación Infantil porque realmente es en Primaria donde tienen que... simplemente, pues, ya hay muchos niños que están motivados, pues, realmente lo aprenden, pero para mí lo que es la lengua oral en Infantil, que el niño exprese sus deseos, sus motivaciones, sus necesidades, y se comunique y que libremente pues que sea más autónomo.

En suma, para la entrevistada el aprendizaje de la lectura y la escritura no es un fin primordial en la etapa educativa que nos ocupa.

El último punto que cierra este bloque hace referencia a la coordinación que existe con el profesorado de la etapa posterior a Infantil, es decir, la Educación Primaria (CEP, NFL, PFU):

A: Yo en este centro no porque estoy en un centro de Infantil, pero cuando he estado en el de Primaria, realmente la Educación Infantil nos dejan aparte de la Primaria, no nos tienen... La Educación Infantil está en un módulo aparte y la Primaria está en otro. Es más, si tú no vas a lo mejor al módulo de Primaria, es que ni ves a los maestros de Primaria. Relación suele haber muy poca, por lo menos en mi caso práctico no he visto mucha relación con los de primaria.

[...]

A: Sí, no hay mucha relación, de hecho, yo hice un curso en el CEP de un grupo de trabajo que hablaba de lo que era la lengua, bueno, aspectos de la lengua escrita y oral, y claro, se apuntaron maestros de Primaria y vimos que no había relación, que el método que nosotros trabajábamos, cómo enseñábamos las letras, ellos eran totalmente diferente, y las maestras nos decían: “pero bueno, ¿cómo enseñáis esta letra, a lo mejor, con los enlaces? El enlace inicial y si ellos no, pues, cuando lleguen a Primaria... Realmente tendríamos que estar unidos en ese aspecto porque

cuando llegan a Primaria los niños, nosotros les hemos enseñado de una manera y en Primaria van a ver las letras de otra. Realmente se descolocan, yo me acuerdo de esta maestra que decía “es que yo trabajo por colores”, entonces, cada letra tiene un color, las minúsculas rojas y las mayúsculas azules, y entonces, eran unas cosas que decías, “pero bueno, y esto, ¿por qué no se habla en una reunión y se dice: bueno en el centro se trabaja así, tú vienes nuevo tienes que trabajar así?” porque en primaria no, y la verdad que yo me quedé... No hay, no hay ningún tipo de...y lo que te dicen en la carrera de cuando terminen cinco años que luego como que hay unión. Yo me acuerdo que cuando terminaba la carrera decía, “bueno en Educación Infantil, en cinco años, siempre los maestros van a hacer una visita a primaria, y están relacionados con los maestros...” Pero eso realmente no se ve en los colegios, tú no ves allí que vayan los maestros de Infantil a los de Primaria y les digan: “mira estamos trabajando así, vosotros... este método así o estamos trabajando *letrilandia* o vamos a hacerlo...” Que va, en Primaria no saben muchas veces qué es lo de *letrilandia*, ni que...Nosotros lo hacemos con cuentos, les cuentas una historia, el panadero es...entonces ellos están muy motivados y los míos es como están aprendiendo este año, y hablas del lechero y dirá la maestra: “qué es esto del lechero, el panadero...” No saben ni siquiera.

E: O sea que, ¿no hay una continuación de lo que se inicia en Infantil?

A: No, para nada, por lo menos en ese primer año. Cuando estuve yo en (*nombre del pueblo*), cuando estuve en Primaria y en Infantil, que luego es que ha coincidido que solamente he estado en Infantil.

Afirma, como se puede apreciar en las citas, que no existe una continuación entre el aprendizaje iniciado en Infantil y el que se desarrolla en Educación Primaria, lo que, para la entrevistada, es una situación que debería solventarse: “tendríamos que estar unidos en ese aspecto”.

7. EVALUACIÓN DE LA LENGUA ORAL

Acerca de la evaluación de la lengua oral que realiza la docente entrevistada, cabe destacar varios puntos:

1. La principal herramienta que utiliza para ello es la observación directa.
2. Al finalizar cada unidad emplea, también, un “examen” que le permite evaluar los conceptos que han adquirido los niños.
3. Hace uso de otros recursos, tales como juegos y dinámicas.
4. La presencia de la maestra de apoyo le sirve de ayuda para saber qué estudiante necesita refuerzo.

En las siguientes citas se desarrollan los puntos detallados (TEV, PEV, IEV, HEV):

A: Ah, bueno yo cuando más o menos vaya a terminar la unidad, y bueno diariamente los observas, ¿no? Los objetivos, si saben esto, si lo aprenden...Pues yo como un examen, que les digo: “el examen”, es un juego, ¿no? Que tengo como si fuera una especie de oca o de parchís que ellos tiran el dado, entonces, evalúo los conceptos que han adquirido en esa unidad y el lenguaje también, porque a lo mejor les digo: “¿Qué canción es la que hemos trabajado?” Pues la cantan ellos, además, hemos trabajado mucho lo que es canciones, como un programa de televisión donde ellos son los espectadores y el público, y luego unos encargados, entonces, ahí hablan mucho, ellos quieren hablar en todo momento, entonces, ahí es donde realmente les hago yo preguntas y ellos contestan. Entonces me sirve, ellos están de juego, pero me está sirviendo para evaluar...

E: Entonces, esa evaluación, la llevas a cabo personalmente, que no es que te la... ¿Es realmente como tú crees que debería de hacerse?

A: En el método hay muchos tipos de evaluaciones, pero diariamente los estás evaluando, ¿no? Sabes si este niño sabe, si no sabe o lo ha aprendido o no lo ha aprendido...Y, luego, pues, a través de juegos y de dinámicas que a ellos les gusta y estás evaluando.

E: ¿Utilizas mucho la observación en ese sentido?

A: Sí, sí, claro. Dentro de cuando están trabajando individualmente tú vas viendo lo que tiene uno, lo que no tiene el otro, vas reforzando... También hay una maestra de apoyo, pues, con esa maestra le dices “a este niño hay que reforzarle tal”. Eso te sirve también pues cuando lo estás viendo lo estás trabajando diariamente.

En suma, insiste, en que la evaluación se realiza diariamente porque el docente sabe si ha aprendido los contenidos y ha alcanzado los objetivos propuestos, todo ello a través, sobre todo, de la observación directa.

2.1.2. Resultados del análisis del discurso

El discurso de la primera entrevistada es amplio, la grabación tiene 46,61 minutos de duración.

La maestra se muestra indecisa en algunos aspectos. En la segunda intervención concretamente, introduce uno de los marcadores discursivos-conversacionales del que hará uso en el resto de la entrevista: “¿no?”. Este demuestra principalmente la constante necesidad de reafirmación de las ideas que está transmitiendo y que precisa la entrevistada, espera, incluso, en algunos momentos a que la entrevistadora asienta si lo que está contando es o no correcto o adecuado.

Algunas preguntas, sobre todo las que están relacionadas con su formación, suele contestarlas directa e inmediatamente, por ejemplo, a la cuestión acerca de por qué decidió estudiar Magisterio de Educación Infantil, no duda al responder que: “Pues es que lo tenía claro desde pequeña, siempre decía que iba a hacer Magisterio de Educación Infantil de pequeña”.

Si nos centramos primeramente en las categorías lingüísticas (recursos gramaticales, marcadores), cabe destacar el uso del pronombre personal, “yo”, en aquellas frases en las que expresa algo positivo o da a conocer su opinión (relación entre el contexto y el texto): “[...] yo como tuve el expediente bueno, pues pude acceder a la facultad”, “[...] es el Jardín de Infancia donde más aprendí yo”, “[...] yo creo que la lengua siempre se trabaja”, “[...] la literatura, pues, siempre está reflejado en la Educación Infantil, creo yo”. Utiliza, por otra parte, la tercera persona del plural cuando da a conocer ideas que considera generales o no aplicables a su caso: “[...] pues los maestros prácticamente no sabían qué decreto era el de ahora [...] no estaban muy informados”, “no se hace en las aulas y en el colegio no se fomenta y no se trabajan las cosas nuevas que hay, ni los decretos, ni órdenes...”. Precisamente en esta afirmación se puede constatar la perspectiva *emic* de la entrevistada al respecto, no mantiene actualizada su formación porque en el centro educativo no se fomentan ni se trabajan estos aspectos del currículo. Si bien es cierto que cada centro educativo establece la formación permanente del profesorado, desde la perspectiva *etic*, como investigadores del tema en cuestión, podemos ratificar que la entrevistada puede buscar esa formación fuera del centro. Las administraciones educativas, por ejemplo, ofertan diversos cursos de formación permanente para el profesorado. En este contexto cabe reseñar, igualmente, que de forma específica a la cuestión, “¿crees que debes completar tu formación para enseñar lengua oral?”, la docente no responde directamente, es decir, asocia la cuestión a la formación que necesita en aspectos tales como las necesidades educativas del alumnado: “Realmente no estamos formados, yo no estoy formada, cuando me vinieron niños como cuando me entró uno en una clase con parálisis cerebral, otro con problemas de visión y...”. En ningún momento refiere que precise formación específica sobre contenidos y conocimientos para enseñar lengua oral.

Otro de los fragmentos que puede analizarse desde esta perspectiva es el siguiente: “[...] en Educación Infantil no te puedes poner demasiados objetivos, cuando yo estudiaba siempre lo decían, que cuatro o cinco objetivos son los que debes de trabajar más. Bueno siempre es verdad que hay algunos objetivos que se cumplen”. Desde la perspectiva *emic*, a la cuestión de si trabaja los objetivos propuestos en el currículo, la docente no responde directamente, “hay algunos objetivos que se cumplen”, y argumenta que durante su formación inicial una de las directrices que daba el

profesorado (“siempre lo decían”), era que se trabajasen cuatro o cinco objetivos aunque en el currículo aparezcan más. La maestra de forma indirecta, y aquí se puede constatar una teoría implícita, ratifica que en su caso no trabaja todos los objetivos que se incluyen en el currículo porque estima que hay algunos más importantes que deben desarrollarse de forma primordial. Sin embargo, no quitaría ni añadiría ningún objetivo: “hombre, yo creo que cuando están puestos es porque son importantes todos, ¿no?”

Finaliza el discurso con una amplia reflexión acerca de la importancia que posee la coordinación entre el profesorado de Educación Infantil con el de Educación Primaria. Aunque corrobora que no se suele llevar a cabo en los centros, cree que es un aspecto que tendría que trabajarse: “Realmente tendríamos que estar unidos en ese aspecto porque cuando llegan a Primaria los niños, nosotros les hemos enseñado de una manera y en Primaria van a ver las cosas de otra”.

2.2. Estudio de caso entrevistada n.º 2-B


FICHA DE LA ENTREVISTA 	
FECHA DE LA ENTREVISTA	Junio de 2012
NOMBRE	Entrevistada n.º 2- B
EDAD	58 años
ACTIVIDAD PROFESIONAL ACTUAL	Maestra de apoyo en Educación Infantil por prejubilación.
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	22,36 minutos
CONTEXTO (lugar de realización de la entrevista)	Sala de profesores del colegio en el que trabaja la maestra entrevistada.

Tabla n.º 25: Ficha de la entrevistada n.º 2-B. Fuente: elaboración propia.

2.2.1. Resultados del análisis de contenido

1. FORMACIÓN

La entrevistada n.º 2-B afirma que la mayor parte de su formación la ha adquirido a través de la experiencia, del trabajo diario, de una estancia que realizó en el extranjero, y a través de cursos, lo que demuestra que ha mantenido, *grosso modo*, actualizada su formación (NFL, NFC, FPR):

Pues, mira, yo creo que en la carrera aprendes poquito. Donde yo más he aprendido ha sido la experiencia, lo que yo he ido haciendo, muchos cursos, los compañeros, tuve una experiencia buenísima que fue que me fui al extranjero, he estado seis años trabajando en (*nombre ciudad*), y, entonces, había gente con muchas inquietudes los que se van por ahí, y, entonces, ahí aprendí

muchísimas cosas, ¿qué he aprendido más? Con los compañeros o con cursos, pero con cursos no de los que te montan, sino con un grupo de gente que te une “mira vamos a hacer esto”. Yo recuerdo que, ahora ya todo el mundo tiene pictogramas de poemas, yo, pero eso ya está extendido, ya está, pero yo hace 25 años, vi un curso y empezaron con los pictogramas con cosas sencillas para que los niños hiciesen frases, digo “¡Uy, pero esto es muy bonito para las poesías!”, y yo mis poesías tienen ya muchísimos años, ya están viejas, lo que pasa es que tampoco soy muy de guardar, yo cada año me gusta inventarme otras cosas, y ya te digo lo aprendí en un curso con una maestra que estuve y me dijo que para enseñar a leer con pictogramas, y me gustan a mí para los poemas, y para las canciones, entonces, siempre he tenido eso en cuenta, que he aprendido más fuera que lo que es dentro de la carrera. Y luego las necesidades que te creas, estás enseñando y tú dices, “pues esto lo podría mejorar, y cómo lo podría mejorar”, te metes y buscas informaciones.

E: Entonces, que, en realidad, ¿crees que la carrera no te enseñan realmente conocimientos acerca de la lengua oral o cómo enseñar lengua oral en Educación Infantil?

B: Y en mis tiempos menos, en mis tiempos menos, allí eran los maestros, los profesores, poco creativos, y creo que eso también lo tendrían que enfocar así la carrera de Infantil, de Magisterio, todo, enseñar de otra manera, que no sé ahí contenidos, contenidos, pero en fin.

Evidencia, asimismo, que ha realizado varios cursos para mejorar “las necesidades que te creas”, en palabras de la entrevistada, por tanto, hay una clara necesidad de formación lingüística y en el centro, una vez que se han finalizado los estudios universitarios.

2. LENGUA ORAL

La definición que hace de lengua oral es escasa aunque, a lo largo del discurso, se puede ir completando con las concepciones y saberes que evidencia sobre la misma (DLO): [a la pregunta: ¿qué entiendes por lengua oral?] “Pues la capacidad para comunicar cosas”. En esta misma línea sostiene que la finalidad primordial que persigue la enseñanza de la lengua oral en esta etapa ha de ser la de (LCI): “[...] que el niño sepa comunicarse tanto con sus iguales como con los mayores, expresar sus sentimientos, sus deseos”. Para lo cual aboga por trabajar, sobre todo, la expresión del alumnado de Infantil (LCI, CNT, IFL, IMA):

E: Y, ¿qué formación necesitarían los alumnos para desenvolverse de forma autónoma en cuanto a la lengua oral?

B: Yo creo que lo más importante para esto es la asamblea que está muy institucionalizada en Infantil, pero una asamblea en un principio, la primera parte de la asamblea donde ellos expresen libremente lo que quieran o lo que sea, y luego, reconducir un poquito esa asamblea para en

función del trabajo que vayas tú a hacer enfocarla y que el niño, ahí a nivel de todo el grupo con todo el grupo, llegue a expresar sus dudas de lo que tú y que tú te quede, que al maestro le quede muy muy claro que el niño o la mayoría de los niños porque siempre habrá alguno que se te quede fuera, “descolgaillo”, capte lo que tú “subterráneamente” has querido hacer.

Según la entrevistada, conoce los aspectos que se regulan en el currículo, puesto que ha tenido que estudiárselos para realizar los diseños curriculares, y, en su opinión, es bastante completo en lo que respecta a la enseñanza de la lengua oral en Educación Infantil (LCI, CEI):

E: Vale. ¿Conoces a fondo lo regulado en el currículo de la etapa de Infantil?

B: Claro, nos hemos tenido que estudiar para hacer los diseños curriculares, o sea que, precisamente el año, pasado tuvimos que modificar todo el diseño curricular.

E: Vale, y sobre los objetivos y contenidos que recuerdes en el currículo de Infantil relacionados con la lengua oral, ¿añadirías o suprimirías alguno?

B: Pues, la verdad es que en cuanto al oral creo que está demasiado completo, lo que pasa es que es muchas veces difícil de llegar a conseguir todo lo que está escrito, es que a nivel de escrito hay muchas cosas luego a la hora de llevarlo a la práctica cuesta un poquito más.

La habilidad de la lengua oral a la que otorga una mayor importancia es a la expresión oral, es decir, hablar (HLO, PDA, CNT, ESE, RCS):

Este año es que estoy de apoyo, entonces puedo trabajar poco, pero yo que siempre me ha gustado mucho trabajar la oralidad, entonces sí le doy mucha importancia a la expresión del niño, mucha, mucha, y si corrijo, corrijo de manera directa sin que el niño se dé mucha cuenta, pero no sé, me conjuga mal un verbo a la hora de expresarse, yo se lo repito bien para que intente repetirlo sin decirle “te has equivocado”, es decir, que me baso mucho en lo suyo, sus producciones propias más que en lo que, hombre, que también tienen que escuchar, de vez en cuando digo una frase, digo: “tenemos dos orejas, hay que escuchar más, y una sola boca, hay que hablar menos” (*nisa*). Pero que no me gusta a mí la frase esa de: “niño, calla y siéntate”, procuro desterrarla de... porque es que si el niño está callado y sentado, poco va a producir.

Aunque podemos constatar que la escucha, comprensión oral, también la incluye como aspecto importante en el aula, pero, parafraseando las palabras de la maestra, que el niño produzca, que hable y se exprese.

3. PLANIFICACIÓN

La entrevistada apunta, acerca de la planificación en la práctica (PLP) y el tiempo dedicado a la planificación (TPL), que no la realiza porque, en el caso de la asamblea, el espacio que utiliza principalmente para trabajar la lengua oral, es algo muy rutinario, y además, es algo que ya está programado (TPL, PLP, PDA):

E: Y, ¿cómo la llevas a cabo, la planificas antes o antes de que empiecen hablar haces otro tipo de actividad?

B: No, hacemos *mm (piensa)*, la asamblea siempre empezamos con la rutina del día, que me sirve primero para que vayan memorizando el día, para que contextualicen el tiempo, para los números... Sacan muchas cosas de lo que es el día de la semana, y cuando ya hemos analizado el día que es y hemos llegado a la conclusión de si el tiempo está bueno, si está malo, ya empezamos: “bueno, ¿qué hay que contar hoy? ¿Tenéis algo especial?” Normalmente ya con las familias les cuento que los niños tienen que estar en casa y que tienen que llevar alguna expectativa de algo que tienen que contar, y cuando ellos ya terminan y quieren participar tampoco es obligatorio, y tú qué me vas a contar, cuando terminan ya todos los que quieren hablar, ya empiezo yo a meter en la asamblea aquellos temas que yo quiero hablar ese día, que, por supuesto, está programado porque yo tengo la programación de lo que voy a trabajar en el día, y, entonces, en función de lo que vaya a trabajar ya enfoco yo la asamblea.

En suma, vemos que posee la programación de los contenidos que va a trabajar ese día, por tanto, no realiza cambios significativos que requieran una planificación previa.

4. ELEMENTOS CURRICULARES

Acerca de los conocimientos y concepciones que posee sobre los elementos que estructuran el currículo de Educación Infantil, podemos detallar varios puntos más relevantes. Sobre las actividades en general suele hacer uso, sobre todo, de las fichas que se incluyen en la unidad del libro de texto, aunque utiliza otros recursos para apoyar la explicación, por ejemplo, utiliza pictogramas (ESE, ACT, TAC, RCS, TTO):

Todo lo que el niño va a hacer o va a producir de ficha antes se trabaja de forma oral, y el niño tiene que contar si ha comprendido lo que va a hacer, incluso cuando lo está haciendo, luego y le pregunto: “¿por qué has hecho eso?”, yo intento siempre sacarle, sacarle, incluso a la hora de una palabra que está leyendo que llegan a leer palabras, bueno, “y qué dice”, “y qué significa eso”, y cuando hay palabras que tienen doble significado, procuro buscarle los dos significados. Y ¿qué más? Luego uso de manera siempre en cada una de las unidades que voy a presentar, siempre

buscamos una canción, siempre buscamos un poema, y, bueno, por supuesto el cuento, pero que lo sistemático es la canción y el poema y todos los niños se aprenden la canción y el poema. Uso pictogramas para memorizar lo que son en tres, cuatro y cinco años, y en cinco años le voy metiendo la letra debajo.

Como estrategia podemos constatar suele emplear la interacción con el alumnado, cuando pregunta, “¿y qué dice?”, “¿qué significa eso?”, o cuando una palabra tiene dos significados, procura enseñarlos en clase. También suele repetir cuando conjugan mal los verbos, o se expresan de forma incorrecta, y utiliza frases para llamarles la atención (PDA, CNT, ESE, RCS):

[...] y si corrijo, corrijo de manera directa sin que el niño se dé mucha cuenta, pero no sé, me conjuga mal un verbo a la hora de expresarse, yo se lo repito bien para que intente repetirlo sin decirle te has equivocado, es decir, que me baso mucho en lo suyo, sus producciones propias más que en lo que, hombre, que también tienen que escuchar, de vez en cuando digo una frase, digo: “tenemos dos orejas, hay que escuchar más, y una sola boca, hay que hablar menos”.

Acerca de los contenidos concretos que cree deberían de tratarse en Infantil, le otorga una mayor importancia a la expresión oral (CNT, HLO): “[...] sí le doy mucha importancia a la expresión del niño”.

Sobre el uso de recursos, la entrevistada evidencia que el principal para estructurar el proceso de enseñanza y aprendizaje en general, y de la lengua oral en particular, el medio que se erige como una herramienta muy potente (ESE, RCS):

El recurso que yo utilizo es, según donde esté, el medio donde está el niño, lo uso muchísimo. Te voy a contar mi ejemplo: yo estaba en (*nombre del pueblo*), es que ahora estoy aquí en comisión de servicio, y vivimos en una barriada muy marginal, se llama (*nombre de la barriada*), pues eso me ha servido a mí para que el niño conozca el nombre de su calle, quién era su poeta, he implicado al niño y he implicado a la familia porque yo le sacaba de internet cosas para que los niños fuesen... es decir, que procuro donde estoy y los momentos puntuales de lo que hay, ahora me voy pues ya llevo en mente que como ya los poetas los hemos estudiado y el barrio y todas esas cosas, nos vamos a ir a la prehistoria con las cuevas de (*nombre del pueblo*), que siempre procuro usar el medio donde están los niños, buscar lo que yo puedo estudiar de allí para que les sea más cercano a ellos y les interese más, motivarlos más, que la motivación ya está presente, no tienes que ir a buscarte una nueva.

Afirma que conoce el currículo de Educación Infantil porque ha tenido que estudiárselo, el profesorado del centro, para elaborar las programaciones didácticas (CEI, LCI):

E: ¿Conoces a fondo lo regulado en el currículo de la etapa de Infantil?

B: Claro, nos hemos tenido que estudiar para hacer los diseños curriculares, o sea, que precisamente el año pasado tuvimos que modificar todo el diseño curricular. [...] el currículo de Infantil yo creo que es de los más completos que hay, de los más “avanzaillos”, porque ahora en Primaria se está intentando trabajar la oralidad, pero yo cuando me cuentan mis compañeras, digo, pero ¡si eso en Infantil ya lo estamos trabajando hace muchísimo tiempo!

5. ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Tal y como se ha constatado en las metacategorías anteriores, la entrevistada le otorga bastante importancia a la expresión del alumnado, en suma, a su participación. El peso que posee la lengua oral en esta etapa radica, siguiendo a la docente, en que permite que el infante exprese sus deseos, sus sentimientos, “ellos expresen libremente lo que quieran o lo que desean”.

6. ENSEÑANZA DE LA LENGUA ORAL

La entrevistada sostiene que trabaja “la mayor parte del tiempo” las habilidades de la lengua oral en el aula. Y en el caso de la asamblea, la lleva a cabo todos los días de la semana.

Los tipos de actividades que emplea para trabajar la lengua oral y las habilidades orales, son: escenificaciones, trabajar el significado de las palabras con las fichas, aprender canciones, poesías, que luego recitan o dramatizan, y dialogar en la asamblea (TAC, ESE, TTO, RCS, IMA):

Luego uso de manera siempre en cada una de las unidades que voy a presentar, siempre buscamos una canción, siempre buscamos un poema, y, bueno, por supuesto el cuento, pero que lo sistemático es la canción y el poema y todos los niños se aprenden la canción y el poema. Uso pictogramas para memorizar lo que son en tres, cuatro y cinco años, y en cinco años le voy metiendo la letra debajo.

[...] Todos los cuentos los escenificamos, si luego son poesías también, y luego siempre que hay una fiesta, cualquier cosa, el día de la cruz, todo eso, hay una representación donde los niños actúan, pero siempre con mi ayuda porque muchos niños cuando los sacas al escenario y están solos se pierden [...].

[...] la asamblea siempre empezamos con la rutina del día, que me sirve primero para que vayan memorizando el día, para que contextualicen el tiempo, para los números... sacan muchas cosas de lo que es el día de la semana, y cuando ya hemos analizado el día que es y hemos llegado a la conclusión de si el tiempo está bueno, si está malo, ya empezamos: “bueno, ¿qué hay que contar hoy? ¿Tenéis algo especial?”

Se evidencia, igualmente, que la asamblea posee un papel indispensable en su clase, la trabajan todos los días, y se enmarca dentro de la rutina diaria: “me sirve primero para que vayan memorizando el día, para que contextualicen el tiempo, para los números...”.

No hace uso de rincones o proyectos de trabajo, pero sí utiliza internet (uso de las TIC), aunque únicamente como recurso para obtener información e imágenes que pueda llevar luego al aula (TIC, ESE, RCS): “[...] he implicado al niño y he implicado a la familia porque yo les sacaba de internet cosas para que los niños fuesen [...]”. Sostiene, y se constata en esta misma frase que, siempre que puede, implica a las familias en algunas actividades.

Acerca de la introducción de la lectoescritura en Infantil afirma:

B: Hombre... Últimamente, como se le está dando mucha importancia a la lectura y a la escritura, que es que hemos tenido unos años que donde los niños lo que los tenías que hacer sueltos y que sean investigadores, motivarlos, pero ahora como te pinchan mucho con la lectoescritura, pues me estoy planteando trabajar un poquito más la lectoescritura, y yo creo que si me dedico a eso van a perder parte de la movida que yo tengo con ellos con la oralidad.

E: Con la lengua oral, y en ese sentido, ¿qué crees que es mejor hacer, introducirlo con la lectoescritura o seguir con la lengua oral hasta que...?

B: Mira, yo soy partidaria de que se introduzca porque siempre lo he introducido, pero para aquellos niños que están maduros, que están motivados y quieren hacerlo, pero si tú los fuerzas, que es lo que se pretende últimamente, que el niño termine leyendo y escribiendo en Infantil, pues la verdad es que pierden mucho en lo oral, en la oralidad, que es lo que de verdad, porque yo muchas veces digo en muchos cursos a los que voy, si es que hay gente que no sabe leer ni escribir un idioma, pero sabe comunicarse, y nosotros antes de nada los niños tienen que saber comunicarse, lo primero, pero en fin que ahí está, yo procuro llevarlo de la manera...

E: Ahora se demanda más...

B: Se demanda más la lectoescritura.

La entrevistada es rotunda en sus afirmaciones, cree que lo más idóneo es introducir la lectoescritura cuando el alumnado esté preparado para ello; asimismo, asevera, el hacerlo antes de ese momento causaría una disminución en el tiempo que

dedica a trabajar la lengua oral: “[...] van a perder parte de la movida que tengo yo con ellos con la oralidad”.

El último punto considerado en esta metacategoría, es decir, acerca de la enseñanza de la lengua oral, atañe a la coordinación existente entre el profesorado de Educación Infantil y de Primaria. En este sentido la entrevistada concreta que es algo que se procura llevar a cabo en el centro, pues, para ella, es un aspecto muy importante y necesario para el proceso educativo (CEP, TEV):

B: Hombre, aquí, pues, se procura, es que yo en este no te puedo hablar mucho de, pero yo siempre que he estado en otros colegios que yo he sido profesora, he tenido una coordinación estrecha muy estrecha, en (*nombre del pueblo*) y en (*nombre del pueblo*), es que yo he estado muchos años en (*nombre del pueblo*), entonces, ahí teníamos una coordinación buenísima todos los maestros de Infantil, y con los de Primaria, en (*nombre de la ciudad*) pasa una cosa, primero y segundo no lo quiere nadie, entonces, el último que llega es el que le da, entonces, es muy difícil coordinarte con el que sea, y en (*nombre del pueblo*) llegamos a una conclusión, lo poquito que les enseñábamos a los niños de lectoescritura, sobre todo de escritura, procurábamos ponerle en papel pautado, en cuadrícula y libre, para que así el que llegase pudiese usar el método que quisiera, lo hacíamos muy... y ahora cuando he estado en (*nombre del pueblo*), como es muy chiquitito el colegio, sí estoy con el de primero a lo que él me dice, y de hecho en cinco años ya procuro, como hay una prueba de evaluación inicial, la conozco y los voy yo enfocando para que cuando lleguen más o menos respondan a lo que...

E: Porque, ¿crees que es necesario?

B: Es muy importante, muy necesario, y también que cuando lleguen a primero los de primero sean un poquito comprensivos que los niños vienen de Infantil, que no los sienten uno detrás de otro y en silencio que también los niños tienen que estar...

Comenta, asimismo, que esta coordinación depende principalmente del centro. Insiste en que esta coordinación es fundamental en el caso de la lectoescritura, y por ello aboga por utilizar un mismo patrón para que, posteriormente, “el que llegase pudiese usar el método que quisiera”.

7. EVALUACIÓN DE LA LENGUA ORAL

Acerca de la evaluación que lleva a cabo de la lengua oral en el alumnado, detalla que suele realizarla “en función del niño, la capacidad que tiene”, a lo que añade una evaluación inicial que, según el discurso, parece ser obligatoria en el centro (TEC, PEV): “y de hecho en cinco años ya procuro, como hay una prueba de evaluación inicial, la conozco y los voy yo enfocando para que cuando lleguen más o menos respondan a lo

que...”. Por tanto, esta prueba de evaluación inicial, o diagnóstica, sí se programa previamente.

2.2.2. Resultados del análisis del discurso

El discurso de la entrevistada n.º 2.-B es uno de los más breves del estudio de casos, 22, 36 minutos, debido, en parte, a que la entrevista tuvo que realizarse en el tiempo de recreo.

Si atendemos primeramente a las categorías lingüísticas, podemos destacar varios aspectos. Por una parte, el uso reiterado de determinados marcadores discursivos: “muchacha, muchísimo, mucho”, durante toda la entrevista que le sirve para demostrar seguridad en el tono del discurso. De hecho es una de las características de la entrevistada, muestra bastante seguridad en sus respuestas, en gran parte, por la amplia trayectoria profesional con la que cuenta y que recalca en varias partes del discurso. Por otra parte también hace un uso reiterado de los pronombres personales, “yo” y “nosotros”. Este último con carácter inclusivo ([-mos]) para indicar que ella pertenece a ese grupo y forma parte de su éxito: “[...] pero yo cuando me cuentan mis compañeras, digo, ¡pero si eso en Infantil ya lo estamos trabajando desde hace muchísimo tiempo!”.

Acerca de las categorías contextuales, es importante resaltar algunas de las ideas que se erigen como concepciones y teorías implícitas de la entrevistada y que guían su práctica docente en el aula. Destacan en varias partes del discurso que recogemos a continuación.

Introduce, antes de llegar a la cuestión, el tema de la iniciación en la lectoescritura en el aula de Infantil. Aunque no es partidaria de trabajar estos contenidos muy pronto, puesto que, en palabras de la entrevistada, “si me dedico a eso van a perder parte de la movida que yo tengo con ellos con la oralidad”; sostiene que se lo está planteando porque, “te pinchan mucho con la lectoescritura” (imposición externa). Desde la perspectiva *emic* asevera que está a favor de la introducción de la lectura y la escritura en esta etapa siempre y cuando, “los niños estén maduros, motivados y quieran hacerlo”. Si contrastamos esta idea desde el punto de vista *etic* podemos confirmar que, aunque considera que para introducir la lectoescritura el alumnado ha de estar “maduro” y “motivado”, no refiere en ningún momento el necesario trabajo de los prerrequisitos lectores.

Por otra parte, afirma que la formación universitaria no es suficiente para llevar a cabo una práctica educativa eficaz, expresa esta idea de forma general, lo que implica que para la entrevistada este hecho sigue siendo así: “yo creo que en la carrera aprendes

poquito, donde yo más he aprendido ha sido con la experiencia, lo que yo he ido haciendo, muchos cursos”. En esta misma frase evidencia que hace bastantes años, 25 especifica en el discurso, realizaba cursos para mejorar su formación, pero no en la actualidad. La perspectiva *emic* de la entrevistada acerca de este tema evidencia que habría de seguir actualizando su formación: “[...] yo mis poesías tienen ya muchísimos años, ya están viejas”, “[...] y luego las necesidades que te creas, estás enseñando y tú dices, pues esto lo podría mejorar, y cómo lo podría mejorar”; sin embargo no ha continuado trabajando esta formación permanente porque, en parte, y desde el plano *etic*, encuentra recursos que le permiten salir adelante: “te metes y buscas informaciones”. Propone para solventar esta situación que se enfoque de otra forma la carrera universitaria de Magisterio de Educación Infantil: “lo tendrían que enfocar así la carrera de Infantil, de Magisterio, todo, enseñar de otra manera, que no sea ahí contenidos, contenidos, pero, en fin”.

Cabe destacar como conclusión que concede una especial importancia a la lengua oral en esta etapa, pero en diversas partes del discurso y sin ser cuestiones específicas, recalca el papel de la enseñanza de la lectoescritura, demuestra, por ejemplo, que implícitamente es uno de los contenidos clave para la entrevistada. La última parte de la entrevista muestra esta idea: [sobre la coordinación del profesorado de Educación Infantil con el de Primaria] “[...] llegamos a una conclusión, lo poquito que le enseñábamos a los niños de lectoescritura”.

2.3. Estudio de caso entrevistada n.º 3-C


FICHA DE LA ENTREVISTA 	
FECHA DE LA ENTREVISTA	Junio de 2012
NOMBRE	Entrevistada n.º 3-C
EDAD	52 años
ACTIVIDAD PROFESIONAL ACTUAL	Maestra de Educación Infantil. Grupo de cuatro años y 26 alumnos.
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	25,77 minutos
CONTEXTO (lugar de realización de la entrevista)	Centro de trabajo de la entrevistada. Patio del colegio.

Tabla n.º 26: Ficha de la entrevistada n.º 3-C. Fuente: elaboración propia.

2.3.1. Resultados del análisis de contenido

1. FORMACIÓN

La tercera entrevistada posee, además de Magisterio, la licenciatura en Pedagogía, por tanto, afirma que puede impartir Pedagogía Terapéutica y, citando sus palabras, “puedo dar lenguaje en Secundaria”.

Acercas del papel que posee la formación universitaria y los aspectos claves que considera deben tener los programas de formación de maestros, indica que la experiencia es, posiblemente, el punto clave en este sentido (NFL, NFC, FLG, PFU, ACF):

Yo me he ido formando con la experiencia, yo he ido desechando cosas y cogiendo cosas, eso es así, y de las compañeras y de la experiencia, y con un grupo de niños me ha ido bien una cosa, con otro grupo de niños no, y en función del número de niños actúas de una forma o actúas de otra, pero a mí ha sido la experiencia. Yo cuando aprobé la oposición...

[...] Sí, sí, ha sido la experiencia la que ha ido, claro, yo he tenido que tener una base de contenidos, tengo que tener una *sapientza*, pues eso, unos contenidos, esto, esto y esto, y esto puedo con estos niños y esto no puedo, una psicología, unos contenidos, un proceso de maduración, eso tengo que saberlo, y eso lo he sabido yo por las carreras, la teoría está ahí, ahora eso tengo yo que aplicarlo, y el aplicarlo de una forma u otra, tantas teorías de que si el método global que si método sintético que si el constructivismo, yo creo que todos carecen de algo, entonces cada maestrillo tenemos nuestro librito, entonces, la misma escuela llevando el mismo método, cada uno lo aplica y le pone su personalidad, no es una matemática de dos más dos son cuatro y no hay más “narices”, y la suma vertical se pone así, y se pone así porque es así, y es una norma aceptada por todos; en la escuela es distinto, pero claro hay lógica, si un niño tiene tres añitos no le voy a meter la minúscula, o lo le voy a meter que me diga “supercalifragilísticoespialidoso”, ¿estamos? Entonces, dentro de lo que sabemos del proceso madurativo de los niños, y que cada niño es un mundo y que le dan muchas vueltas mil veces, pues, tú vas adaptando y a unos les exiges más y a otros les exiges menos, a unos les borras hasta aquí y al otro se lo borras entero, y a otro no se lo borras y le dices: “Anda, cariño mío, me doy por satisfecha”.

Afirma, del mismo modo, que los contenidos teóricos que se tienen que adquirir para poder aplicarlos los ha obtenido durante sus estudios universitarios, aunque, insiste, esa teoría que posteriormente ha de trasladarse a la práctica dependerá, en gran parte, de cada docente: “entonces, la misma escuela llevando el mismo método, cada uno lo aplica y le pone su personalidad”.

2. LENGUA ORAL

A la cuestión acerca de qué entiende por oralidad, se destacan dos aspectos relevantes: por una parte afirma no haber escuchado nunca ese concepto, y por otra, cuando se le aclara, detalla que para ella es todo lo que esté relacionado con la comunicación oral (DLO):

E: Vale, entonces vamos a pasar a...esto ha sido un poco la biografía personal, pasamos en profundidad a la entrevista. Si te digo, ¿qué entiendes por oralidad?

C: ¿Oralidad?

E: Sí, oralidad.

C: Pues no la he oído yo muchas veces esa palabra.

E: Pero, ¿qué te sugiere?

C: Oral, oral, comunicación oral.

La presencia que posee para ella la lengua oral en la etapa de Educación Infantil es clave porque, según la entrevistada (LCI): “Y creo que es lo fundamental, es la herramienta, el instrumento para todo lo demás aparte de las Matemáticas, pero como lenguaje, la lectura, la escritura, la comunicación verbal...”.

A lo largo del discurso habla de las habilidades de la lengua oral como instrumentos que permiten, sobre todo, que el alumnado se desenvuelva de forma autónoma (IMN, CNT, IFL, IMA):

[...] comunicación, comprensión, fundamentalmente comprensión, la expresión como parte de la comprensión, y de la expresión es que una sin la otra es que para mí no existe [...]

Vocabulario, mira, vienen con bastante vocabulario por regla normal, y ya he notado un aumento de unos años hacia acá, he notado que los niños vienen con más vocabulario, con más expresiones verbales ya hechas de casa, ¿no? Otra cosa es ya que las usen en el momento adecuado, que respeten unas normas a la hora de estructurar la frase, o que respeten unas normas a la hora de comunicarnos, tú has visto: “Seño, seño, yo primero”, “Tú primero, vale”. Pero, en general, vienen hablando relativamente bien, con vocabulario, entonces nosotros lo que hacemos es en la asamblea que es la parte fundamental del trabajo en Infantil del lenguaje oral, estructurar, sistematizar y habituar, aparte de, yo por ejemplo a los niños no les hablo de “tumbado” o “tumbado/de pie”, les hablo de “vertical” y “horizontal”, o sea yo directamente voy al lenguaje, a la palabra específica, que no utilizo un lenguaje infantilizado, no; “vertical” y “horizontal”, “oblicuo”, “semicírculo”, “paralela”, “línea discontinua”, “línea continua”... [...]

Insiste en que la función principal que posee la escuela es el de “estructurar, sistematizar y habituar” las habilidades orales que el alumnado incorpora y posee de su experiencia, por ejemplo, con sus entorno familiar.

3. PLANIFICACIÓN

Sobre la planificación, únicamente añade que “no es mucho de redactar” y como todo está muy sistematizado desde principio de curso, “no tiene que leerlo para hacerlo” [se refiere a las actividades y el planteamiento del día]. En esta cita que mostramos a continuación clarifica esta idea (PLP, NPL, OBJ):

[...] yo ya no hago programación, yo tengo sistematizado mi trabajo y no hago programación, ahí la tengo la que hice y sobre la marcha, o sea, que no sé si lo que hago yo está escrito ya o no está escrito ya. Los objetivos están muy claros, que yo creo que están bien, ¿vale? Pero nosotros trabajamos más de lo que hay escrito.

Recalca, asimismo, que suelen trabajar más contenidos y objetivos en la práctica que los que realmente se contemplan el currículo de Educación Infantil.

4. ELEMENTOS CURRICULARES

Desconoce cuáles son los objetivos concretos de la etapa, “tendría que tenerlos delante escritos porque yo ya no hago programación”, pero de forma general recuerda que “están muy claros, que yo creo que están bien”. En esta misma cita detalla, asimismo, que sucede lo mismo con los contenidos y que, además, siempre se trabajan más, tal y como se ha comentado previamente, en la práctica diaria (OBJ, CNT, FLO, HLO):

Ahora mismo tendría que tenerlos delante escritos porque yo ya no hago programación, yo tengo sistematizado mi trabajo y no hago programación, ahí la tengo la que hice y sobre la marcha, o sea que no sé si lo que hago yo está escrito ya o no está escrito ya. Los objetivos están muy claros, que yo creo que están bien, ¿vale? Pero nosotros trabajamos más de lo que hay escrito, los contenidos son más de los que hay escritos, y cuando nosotros estamos hablando de letras, estamos hablando de palabras, estamos hablando de singular y de plural, estamos hablando de femenino y de masculino, lo estamos diciendo y estamos usando el “él y el la”, y ellos tienen que deducir por qué sí y por qué no, y todo eso se va haciendo, si es “la” es uno y si es “las”, ¿por qué? Porque cuando llevo “las” es más de uno, o sea que todos esos conceptos se van asociando, y a lo mejor no están escritos, pero se van trabajando. Se trabaja mucho más, ahora especificarse

yo no soy capaz de ponerme ahora a escribir porque es que no me gusta, ponerme a redactar algo, yo soy de lengua oral: concisa, clara, esto, sistematizada, ¿vale?

Independientemente de si los contenidos y objetivos que ella desarrolla en el alumnado están o no en el currículo de la etapa, tiene claro que son los que se han de trabajar (OBJ, CNT, TEV):

Pero no soy de redactar, y se nos escapan, de hecho cuando le ponemos las notas a los niños la posdata es: y mucho más, y más que no hemos escrito. Si yo, por ejemplo, ahora mismo te cojo la programación que tenemos, las editoriales son todas buenísimas, muy bien redactado todo, muy bien especificado, por eso me hace gracia cuando nos piden a nosotros que volvamos a escribir lo que ya está hecho, eso es una... Pero bueno, donde manda patrón no manda marinero.

Se considera una maestra “tradicional”, “yo soy maestra de lápiz, de goma, y de escribir, y de escuchar y de contar, y de rectificar”, “yo directamente voy al lenguaje, a la palabra específica, que no utilizo un lenguaje infantilizado, no; vertical y horizontal, oblicuo, semicírculo, paralela, línea discontinua, línea continua... Entonces, yo por lo menos en ese sentido soy muy conservadora” (RCS, ESE). En este sentido utiliza también el lenguaje gestual o las variaciones de tono para indicar si una palabra, por ejemplo, va entre signos de exclamación: “[...] Los signos de admiración saben lo que significan es que mi voz tiene que ser más fuerte por eso, el signo de interrogación es porque te estoy preguntando, es que es todo”.

En suma, no suele utilizar demasiados recursos, fichas en todo caso, o la pizarra: “pero luego tú has visto con las fichas, estamos explicando, estamos haciendo las fichas y hay que decir: “No, no, te has equivocado”, tienen que saber que se han equivocado con lo cual ya vienen diciendo: “Seño, bórrame”, “[...]se sientan mirando todos en la misma dirección a la pizarra, la derecha y la izquierda por el efecto espejo, no sé si lo sabes también” (RCS, ESE).

5. ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

De forma general, y durante el desarrollo de la entrevista, la maestra evidencia algunas características que posee el alumnado de Educación Infantil. La participación constante de la mayoría, la inquietud en la forma de actuar, hacen que, según la entrevistada, en el aula de Infantil se procure que todo sea hábito y rutina, pero,

recogiendo sus palabras, “rutina cargada de mensaje”, es decir, como trampolín para trabajar los contenidos que considera como fundamentales en esta etapa.

6. ENSEÑANZA DE LA LENGUA ORAL

Cuando se le pregunta específicamente el tiempo dedicado a trabajar la lengua oral, dice que es un trabajo que se realiza durante el horario escolar completo (TEM, TAC):

30 horas, 30 horas. El lenguaje oral no solo se utiliza para lengua. Si estamos escuchando una música, el otro día con Vivaldi, y estamos: “Seño, pues no que parece que ahora estamos en otoño, parece que está la música más triste”, pues ellos solos empezaron a hablar de esto, y: “Seño, vamos a hacer un garabato mágico, a ver qué...”. Es que es continuamente hablando en Infantil, si es que la comunicación oral es fundamental. y por eso pasa lo que pasa, claro hay veces que dices “no hablo más”, todo, ahora han venido, ¿es que en el patio estamos callados? No estamos callados, o sea que la comunicación oral sistematizada es hora de asamblea, hora de explicación, pero luego tú has visto con las fichas, estamos explicando, estamos haciendo las fichas y hay que decir: “No, no, te has equivocado”, tienen que saber que se han equivocado con lo cual ya vienen diciendo: “Seño, bórrame”.

En esta misma cita comprobamos, nuevamente, que para la entrevistada la “comunicación oral es fundamental” y que no se trabaja únicamente en las actividades específicas de lengua.

Los tipos de actividades específicas que desarrolla en el aula para trabajar las habilidades orales de la lengua son, sobre todo: fichas, actividades para aprender vocabulario y para trabajar las letras a través de los *bits* de inteligencia (TEM, TAC):

[...] con el objetivo de que hablen bien, ampliar el vocabulario, que formen bien las frases, que respondan a la pregunta que se les pide, que organicen bien... Es que desde el primer momento que entran por la puerta, ya están usando el lenguaje oral, terminamos este momento calendario para situarnos en el día para que ellos controlen en qué día estamos, dónde estamos, alguna canción, sobre todo con los pequeñitos los días de la semana para ir situándose, y luego empezamos presentación del trabajo, ¿vale? Un día toca cuento, otro día toca bits de inteligencia, otro día toca libro, como ha tocado hoy... Pues cada día empezamos el trabajo de una forma, pero todo verbal, la poesía, por quincena tenemos también poesías de cada centro de interés, entonces memorización, lenguaje oral, entonación, ¿eh?

Los textos orales que suele utilizar son cuentos y poesías, aunque trabaja también con los textos que se incluyen con las fichas.

En el discurso no trata específicamente el ambiente de clase o la importancia que posee la motivación al respecto, pero se deriva del mismo que es importante mantener la atención visual y auditiva del alumnado (IMA, IME, AMC): “Entonces la capacidad de atención auditiva y visual, porque no solamente yo hablo con la boca, hablo con la cara y hablo con la expresión de las manos, ¿no?”

La asamblea es para la entrevistada el momento principal para trabajar de forma concreta la lengua oral en Infantil (IMN, CNT, IFL, IMA):

[...] nosotros lo que hacemos es en la asamblea, que es la parte fundamental del trabajo en Infantil del lenguaje oral, estructurar, sistematizar y habituar, aparte de, yo por ejemplo a los niños no les hablo de “tumbado” o “tumbado/de pie”, les hablo de “vertical” y “horizontal”, o sea yo directamente voy al lenguaje, a la palabra específica, que no utilizo un lenguaje infantilizado, no; “vertical” y “horizontal”, “oblicuo”, “semicírculo”, “paralela”, “línea discontinua”, “línea continua”... Entonces, yo por lo menos en ese sentido soy muy conservadora.

A lo largo del discurso ratifica de nuevo la idea previamente detallada:

Entonces, el momento de la asamblea que para mí es fundamental, está la parte de escuchar en la que hay presentación de trabajo, la presentación en la que hacemos el calendario, en el que cada niño expresa lo que ha hecho el día de antes, ¿vale? Ahí estamos escuchando y hablando a la vez, cuando yo estoy explicando me están escuchando, entonces qué va antes o qué va después, yo primero escuchar.

Aunque, tal y como hemos señalado previamente, la entrevistada asevera que trabaja la lengua oral durante todo el horario escolar, la asamblea, en suma, se erige como el momento clave para ello.

La habilidad oral de la lengua a la que otorga un mayor protagonismo es la comprensión oral, es decir, a la escucha (IME, IMN, TAC):

Aquí estamos escuchando y hablando a la vez, cuando yo estoy explicando me están escuchando, entonces qué va antes o qué va después, yo primero escuchar.

E: Primero escuchar.

C: Primero escuchar. Los niños no aprenden, de que les viene por ciencia infusa, dice la gente “¡ay! No que el niño haga la figura humana...” No, el niño tiene que saber cómo se hace la figura humana y el modelo tengo que darlo yo, y ahora cada niño va a plasmar su personalidad en esa

figura humana, pero el niño tiene que organizarse, su organización espacial tiene que estar basada en algo, la mente se va formando y sola no. Hay una maestra, (*nombre de la maestra*), que nos dio, cuando estábamos preocupadas por qué método de lectura era el más adecuado... Ella decía: “Que no os preocupéis, eso os lo dará la experiencia, os lo va a dar el grupo de niños, y a pesar vuestra, los niños aprenden, entonces lo que intentamos hacer en la escuela hacedlo de la mejor manera posible para facilitar ese aprendizaje”, para aumentar ese vocabulario, para aumentar esa función verbal, para que los niños sepan normas de convivencia y fórmulas de cortesía, también hay que aprenderlas, ellos las oyen, pero no saben que tienen que decirlas; no, es que yo te voy a pedir que cuando entres a un sitio me digas buenos días y cuando te vayas me digas adiós, ¿no? O sea que es todo, tienes que escuchar, después de escuchar hablar, y luego, hablando respetando el turno, respetando las palabras, esperando a que el otro termine porque a veces respetan el turno que no hablan, pero antes de que termine el otro ya está empezando, ¿no? Entonces, primero el escuchar porque somos el modelo, e inmediatamente hablar, y el conversar es lo que se produce en la asamblea.

Acerca de las normas en clase, tal y como se constata al final de la cita previa, indica que el alumnado de esta etapa debe conocer normas de convivencia y fórmulas de cortesía. Este punto lo retoma en varias ocasiones a lo largo de la entrevista (IMN): “Otra cosa es ya que las usen en el momento adecuado, que respeten unas normas a la hora de estructurar la frase, o que respeten unas normas a la hora de comunicarnos [...]”. “[...] pero el niño tiene que organizarse, su organización espacial tiene que estar basada en algo, la mente se va formando y sola no”. Ratifica, en conclusión, que el alumnado de esta etapa necesita un orden que le ayude a estructurar las frases para poder comunicarse, que le ayude a respetar las normas de convivencia y, en suma, que le permitan desarrollarse eficazmente en la sociedad.

En este mismo contexto y acorde con la idea que sostiene previamente la entrevistada, insiste en que en el aula de Infantil el uso de rutinas es fundamental (URU, CDA, IMA, ESE, RCS):

La entrada es, además, también en Infantil es la rutina, rutina y hábito, pero ese hábito está cargado de mensaje, y esa rutina está cargada de mensaje, ellos saben que entran, cuelgan la mochila, bajan la silla, se sientan en el corcho, y además, al principio yo los sentaba en círculo que me gusta mucho sentarlos en círculo, pero lo uso más para contar cuentos, pero en asamblea lo que es asamblea en el que hay sistematización de lenguaje oral, de lenguaje escrito, de explicación de matemáticas, de explicación de contenidos [...].

En esta cita queremos destacar la expresión que utiliza la docente sobre la lengua oral, parafraseando la cita, “en la asamblea hay sistematización de lenguaje oral, de lenguaje escrito, de explicación [...]”, se constata, pues, que para la entrevistada el

momento en el que se trabajan de forma específica los contenidos, en nuestro caso, de lengua oral, es en la asamblea. Aparte de este espacio, no utiliza otro tipo de actividades para trabajar las habilidades orales de la lengua.

Seguidamente recogemos las citas en las que la entrevistada detalla su opinión acerca de la introducción de la lectoescritura en esta etapa:

C: Sí, estoy satisfecha, pero eso no quiere decir que sea agoniosa de querer más, ¿vale? Porque de hecho ya hay niños que están leyendo y escribiendo, ¿no?

E: O sea que tú trabajas a la vez la lengua oral y la escrita, ¿no?

C: Sí, la oral y la escrita. Empezamos con mayúsculas, pero antes de hacer las mayúsculas, ya sabemos qué dirección es para arriba, para abajo, para la derecha, se va trabajando todo a la vez porque al niño al hacer la [P] es para abajo y barriguita o para hacer la [M] para arriba y para abajo, para arriba y para abajo, ¡Contra! ¡Que me ha salido una letra, pero sí es una letra! ¿Vale? Es una asociación continua de contenido y trabajo, por eso te digo que las cosas no salen de la nada, y al niño se le dice “Venga el puntito de la letra para dentro”, la referencia del puntito es muy importante para la escritura, pero es que va todo unido porque... “Seño, es de la [M] de Manolo”, claro, pues ya estás trabajando lectura, escritura, fonética.

C: [...] yo creo que es así, donde se trabaja la lengua oral, ¿vale? Es en Infantil, fundamentalmente, o sea que cada uno tenemos una función, jamás, hasta ahora, si los compañeros de Primaria han protestado es porque los niños no van escribiendo, o no van leyendo la mayoría, que no es obligatorio en Infantil, pero está dentro de las capacidades, entonces de lo que jamás han dicho falta es sobre lenguaje oral, jamás, han podido decir que no han escrito en cuadrícula, que no leen, ¿no?

La entrevistada especifica que enseña lengua oral y escrita de forma simultánea, aunque, sostiene, “no es obligatorio en Infantil”. En este sentido concreta, asimismo, que algunos compañeros de la etapa siguiente, es decir, de Educación Primaria, han protestado, incluso, porque el alumnado de Infantil finaliza la etapa, de forma general, sin saber leer y escribir, pero nunca por el trabajo que se realiza acerca de la lengua oral. En este contexto, y sobre la coordinación que se mantiene entre ambas etapas, la docente asevera que no existe coordinación específica y planificada (CEP):

No hay coordinación específica, lo que estamos intentando es, por ejemplo, que nosotros estamos trabajando con SM, es la misma editorial porque sigue la misma pauta, el proceso a la hora de introducir contenidos.

E: Pero, ¿no hay a lo mejor que los profesores se reúnan para ver qué se ha trabajado en lengua oral...?

C: No, no, no, bueno sí, eso lo hacemos a final de ciclo, pero cuando mis niños de cinco años pasan a primero, yo con el maestro o la maestra de primero hablamos, y no específicamente hablamos de lengua oral, hablamos de los niños, van así o van “asao”, mirad han trabajado esto o no han trabajado esto, han hecho o no han hecho esto.

E: Pero, previamente, ¿no se habla para ver que...?

C: No, no, no, teóricamente, yo creo que es así, donde se trabaja la lengua oral, ¿vale? En Infantil, fundamentalmente, o sea, que cada uno tenemos una función, jamás, hasta ahora, si los compañeros de Primaria han protestado es porque los niños no van escribiendo, o no van leyendo la mayoría, que no es obligatorio en Infantil, pero está dentro de las capacidades, entonces de lo que jamás han dicho falta es sobre lenguaje oral, jamás, han podido decir que no han escrito en cuadrícula, que no leen, ¿no? Pero jamás que los niños no tengan buena comunicación oral, de lo que yo he vivido en mis 25 años, ¿eh?

Aunque no existe coordinación específica entre el profesorado de ambas etapas, intentan trabajar con la misma editorial para continuar, al menos, la pauta de trabajo propuesta.

7. EVALUACIÓN DE LA LENGUA ORAL

La información sobre la evaluación de la lengua oral no es amplia, debido, en gran parte, a que la entrevistada hace uso de una evaluación basada en la observación directa y no utiliza otro tipo de herramientas de evaluación para registrar lo observado ni la programa previamente.

2.3.2. Resultados del análisis del discurso

El discurso de la entrevistada n.º 3-C, de 25,77 minutos de duración, es en términos generales directo, y en él la docente demuestra seguridad frente a la entrevistadora. El léxico, las estructuras y la manera de expresar las ideas evidencian un conocimiento de la enseñanza en Educación Infantil derivado, sobre todo, de la experiencia.

En las categorías lingüísticas (recursos gramaticales y marcadores) hace uso, en ocasiones, de palabras poco técnicas y más coloquiales: “poquillo”, “[...] Entonces la influencia, pues, bueno, mi madre siempre me decía: ¡Ay, yo quiero tener una niña maestra para tener gallinas y conejos en el pueblo!”. La entonación y ciertos marcadores discursivos, de carácter deóntico, en ocasiones, evidencian la confianza que posee sobre su trabajo; utiliza expresiones del tipo: “Te voy a explicar...”, “¿vale?”, “¿estamos?”, “mira”. Esto se confirma de forma específica en la respuesta que da a la pregunta sobre si está satisfecha con la enseñanza de la lengua oral en su clase: “Sí, estoy satisfecha,

pero eso no quiere decir que no sea agoniosa de querer más, ¿vale? Porque de hecho ya hay niños que están leyendo y escribiendo, ¿no?”. En este mismo contexto cabe destacar que una de las principales teorías implícitas que posee es que la enseñanza de la lengua oral en esta etapa conlleva el aprendizaje de la lectoescritura; varias partes del texto evidencian esta idea: “Es asamblea en el que hay sistematización de lenguaje oral, de lenguaje escrito, de explicación de Matemáticas, de explicación de contenidos [...]”. “Sí, la oral y la escrita. [...] Es una asociación continua de contenido y trabajo [...]”. Se constata, asimismo, en esta cita que la asamblea no se erige para la docente como una única actividad para trabajar la oralidad.

En la mayor parte del discurso utiliza el pronombre personal, “yo”, únicamente cambia al impersonal, “se”, o a la primera persona del plural, “nosotros” en algunas respuestas que explica como generalidades: “[...] desde el primer momento se está trabajando”, “nosotros estamos trabajando con la misma editorial porque sigue la misma pauta [...]”.

Le concede una importancia crucial a la lengua oral en la etapa de Infantil, “la lengua oral la trabajo 30 horas, 30 horas”, pero no realiza actividades específicas para trabajar las habilidades orales de la lengua: “**E:** [...] no es que lleves a cabo actividades concretas, sino que... **C:** No, no, desde el primer momento se está trabajando [...] el objetivo es desarrollar lo que tú quieres el lenguaje oral, con el objetivo de que hablen bien, ampliar el vocabulario [...]”. En estas afirmaciones demuestra, desde su perspectiva *emic*, y lo corrobora en sendas partes del discurso, que la lengua oral es muy importante, pero no son necesarias actividades específicas puesto que en Infantil la mayoría de los intercambios que se realizan son orales y con eso se aprende lengua oral. Si observamos esta afirmación a través del enfoque *etic* cabe reseñar, apoyándonos en la fundamentación teórica que estructura la base de esta investigación y adelantándonos a una de las conclusiones finales de la misma, que se han de desarrollar las habilidades orales de la lengua a través de tareas y actividades específicas que permitan que el alumnado alcance los conocimientos y contenidos fundamentales para dominar su propia lengua y la competencia en comunicación lingüística.

2.4. Estudio de caso entrevistada n.º 4-D


FICHA DE LA ENTREVISTA 	
FECHA DE LA ENTREVISTA	Febrero de 2013
NOMBRE	Entrevistada n.º 4-D
EDAD	57 años
ACTIVIDAD PROFESIONAL ACTUAL	Actualmente es profesora en Educación Secundaria, pero ha ejercido en Infantil y Primaria.
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	29,16 minutos
CONTEXTO (lugar de realización de la entrevista)	Casa de la entrevistada.

Tabla n.º 27: Ficha de la entrevistada n.º 4-D. Fuente: elaboración propia.

2.4.1. Resultados del análisis de contenido

1. FORMACIÓN

La entrevistada está a gusto con su situación profesional actual, y de forma específica impartiendo Lengua y Literatura en Educación Secundaria, pero sostiene a lo largo de la entrevista que le resultaba más fácil en Educación Infantil y Primaria (NFL):

Bien, bien, pero en Secundaria, yo no sé cómo cambian los niños tanto, los primeros mucho mejor, pero los segundos hay algunos repetidores (*suspira*), que van a fastidiar, y entonces cuando sales del trabajo sales diciendo, pero, ¡bueno! Tengo que estar constantemente diciendo y rectificando actitudes que no tendría que ser, porque yo voy a enseñar, no tendría que estar todo el día diciendo “¡no te levantes, no le tires el...”, cogen el lapicero y ¡hala, se lo tiran!

El papel que considera que posee la escuela en la formación personal y académica del alumnado es importante para que adquiera normas de convivencia y, en palabras de la docente, “un poquito de educación” (PDE, IMN):

Entonces, les faltan normas, aceptar normas y un poquito de educación que es lo que, entonces algunas veces te sientes molesta, pero de todas formas sales cabreada, pero al día siguiente estás normal porque es que a mí me gusta, entonces, intentas superarlo eso, pero que la verdad es que sí, y, luego, a nivel de familia y de alumnos y de todo, la valoración de los maestros ahora... que va, que no, que no, y si el maestro te dice ahora algo, “¿qué se cree el maestro, por qué me dices eso y por qué me vas a hablar a mí así?” Sí, eso te lo dicen en Secundaria, en Primaria no ha llegado el caso y yo he estado en (*nombre ciudad*) en zonas más conflictivas.

Acerca de los aspectos que estima como fundamentales en la formación de los docentes de Educación Infantil y, de forma específica, el papel que posee la formación universitaria al respecto indica (FPR, ACF, PFU, RCS, IMN):

[¿Crees que has tenido suficientes elementos teóricos o has necesitado complementarlo?] No, sí hay, lo que pasa es que te dan mucha y a lo mejor, luego, no la pones en práctica por falta de experiencia, por miedo al principio, por lo que sea, la verdad es que yo creo, creo, que con lo que nos, a lo mejor es que yo también me conformo con poco, pero que yo creo que tenemos elementos suficientes, lo que hay que llamar también es la atención, crear un poquito de motivación, de interés por los temas que se estén haciendo, pero en todos los niveles y en todas las etapas, motivar a los niños, tener el hacer entre ellos no competencias, pero, “venga, vamos a ver quién es capaz de esto”, aunque sean más pequeños o más grandes, si son más grandes les pones puntos o vas haciendo otras cosas, ¿no? Luego te voy a dar un incentivo, un regalo de, si vas a la biblioteca y te lees diez libros, pues algún incentivo tendrás que tener, por cada cinco o por cada se le da un “eso” de poner de pasapáginas de esos, un marcapáginas, o se le da otra cosa, entonces, eso también la motivación va haciendo, va haciendo mucho, pero que yo creo que tenemos elementos suficientes lo que pasa es que tampoco, al principio a lo mejor no sabes utilizarlos, y luego algunas veces no los crees necesarios. Hombre, algunas veces la teoría no es la práctica, con lo cual tú tienes mucha teoría, pero luego dices “aquí qué hago yo por mucha teoría que tengo”, entonces, te ves superada, pero que a lo mejor eso es dos meses, los dos primeros meses que es hasta que no eso, pero luego tú vas marcándote unos objetivos, unos contenidos, tú vas cogiendo tu pauta.

En suma, afirma que sí hay suficientes elementos teóricos en la formación universitaria, pero la dificultad reside, siguiendo sus palabras, en llevarlos a la práctica diaria, para lo cual la experiencia posee un papel fundamental. Opina, asimismo, que se cuenta con elementos suficientes para impartir la docencia, lo que se ha de hacer es motivar y fomentar el interés en el alumnado. De forma concreta afirma que no ha realizado cursos para actualizar sus conocimientos sobre lengua, la mayoría de los que ha cursado han sido sobre TIC.

2. LENGUA ORAL

A la cuestión acerca de qué entiende por oralidad, la entrevistada responde (DLO): “Pues algo que se dice de manera verbal, a través de la palabra que se expresa”.

Le otorga mayor importancia a la expresión oral, se puede apreciar en la siguiente cita, en la que también se comprueba cuál es la finalidad principal que tiene para ella la enseñanza de la lengua oral en esta etapa educativa (HLO, LCI, IFL, OBJ):

E: Vale, y en tu opinión, si recuerdas, ¿cuáles son los fines de la enseñanza de la lengua oral en la etapa de la Educación Infantil? O sea, para qué se enseña lengua oral en Infantil.

D: Yo, para mí, para saber expresarse, para saber pedir, para saber llegar... para saber expresarse, sobre todo, es la expresión normal de una persona cuando básica, para tener comunicación con los demás, para socialización entre los demás, con el resto de compañeros en la clase, con su maestra, con el resto de amigos, y, por supuesto, en la familia y en la casa. Es el medio de comunicación principal, para mí, el oral en Infantil y si ampliamos que sepan inglés también, pues se puede empezar a hablar no solo en castellano, en inglés empiezan los niños porque tienen más facilidad, entonces, yo creo que es la manera de expresión mejor y la manera de socialización mejor también, de comunicación, el medio de comunicación más básico que tenemos, empezamos a nacer y lloramos, con lo cual ya estamos diciendo algo. Son signos de comunicación, entonces, lo oral para mí es fundamental.

Insiste, como vemos, en la importancia que poseen el lenguaje corporal, los gestos, y la escucha para el alumnado de Educación Infantil; para la entrevistada es “el primer signo de comunicación que tenemos” (IME, HLO, IMN):

Pues, necesitamos saber escuchar porque los niños empiezan “maestra, yo, maestra, yo”, levantan todos la mano y quieren hablar, sobre todo, porque saber expresarse saben muy bien, yo no sé por qué, pero desde chicos saben, además, me ven y me dicen “seño, yo sé quién eres”, este en concreto, tiene un hermano que le estoy dando yo segundo, “sé que eres la seño de mi hermano”, saben expresarse, ahora querían hablar todos a la vez, entonces, tienen que respetar, saber escuchar y el turno de palabra. Ahí, eso para ellos es muy difícil, lo que pasa es que con tiempo y eso, vas enseñando, pero yo, para mí, lo fundamental es que aprendan a escuchar porque doy por supuesto, a no ser que tengan alguna dificultad, saben expresar muy bien lo que sienten, además, mucho mejor de lo que nos creemos, de lo que pensamos, algunas veces te sorprendes “¡madre mía, cómo ha estructurado la oración y la manera de decirlo, perfectamente hecho!” Y tú, a lo mejor, estás dando vueltas a ver cómo se lo vas a decir, y ellos, sin embargo, te lo dicen con una claridad que dices, “¡madre mía! Estoy yo pensando cómo se lo voy a decir para que me comprenda y él se expresa correctamente”, entonces, para mí, saber escuchar es muy importante.

[...] para mí la expresión oral es fundamental porque es el primer signo de comunicación que tenemos, los gestos hacen mucho también.

En suma, sostiene en esta cita que la expresión oral se ha de trabajar siguiendo una serie de normas que incluyen respetar el turno de palabra y aprender a escuchar al resto. El papel de la escuela al respecto es inculcar estos aspectos actitudinales y sociales en el alumnado.

3. PLANIFICACIÓN

Hace hincapié en varias ocasiones en la importancia que posee la planificación para estructurar y organizar la enseñanza en Educación Infantil; en la siguiente cita se especifica esta cuestión (URU, TPL, NPL, PLP):

Pues, qué te digo yo (*piensa*), sobre todo tienes que planificar y, a lo mejor, qué te digo yo, todos los días y a la misma hora, en un momento determinado, “pues vamos a hacer hoy esto y esto, y esto es necesario para saber lo que cada uno pensamos...” y sobre un tema, pues, sobre la fruta o la manzana o lo que sea y cada día una fruta, por ejemplo, diferente y “vamos a hablar y vemos lo que cada uno opina”, entonces es saber escuchar lo que el otro dice, entonces, en un momento determinado al día, todos los días haces una actividad, es lo que estamos diciendo para saber guardar el turno de palabra y escuchar a los compañeros. De hecho se hace, ¿eh?

El alumnado de esta etapa necesita, en palabras de la maestra entrevistada, que se siga una rutina a lo largo del horario escolar, además, es importante que sepan qué van a trabajar en cada actividad. Cabe destacar que en varias ocasiones sostiene que la programación no se lleva tal y como se estructura en los documentos.

4. ELEMENTOS CURRICULARES

De forma general podemos afirmar que la entrevistada posee ciertos conocimientos sobre los elementos curriculares, pero no son muy amplios sobre los que específicamente estructuran la etapa de Educación Infantil (CEI, CDA, OBJ):

Pues, yo en mis tiempos es que no se estructuraba tan... me sé el de Primaria (*risas*), pero que me imagino que tendrá unos contenidos mínimos, unas competencias básicas, lo que estamos diciendo, que sepan relacionarse, que puedan ser un poquito independientes, entonces, todo eso. El otro día estuve en cinco años, y mira quisiera que vieras, estaban dibujando un cuadro, es que no me acuerdo ahora de quién era el cuadro, pero era un autor andaluz, pero ahora no sé quién era, bueno, y entre ellos sabían ellos explicar lo que era, lo que quiero decir es que las competencias entre ellos son fundamentales, que sepan que están en Andalucía, en qué provincia estamos, entonces, aunque sean muy pequeñitos, pero empiezas a decirle, pues, “estamos en Granada”, entonces, todo eso son competencias que ellos necesitan para expresarse.

Considera que hay ciertas competencias que son fundamentales en la etapa de Infantil, aquellas, por ejemplo, que permiten que el alumnado conozca su entorno más inmediato.

Los objetivos que considera como imprescindibles en esta etapa son, insiste, que los infantes sepan expresarse correctamente y atendiendo a normas de cortesía, respeto, etcétera.

Los recursos y las estrategias de enseñanza de los que hace uso no son, según la entrevistada, demasiados, ni muy pretenciosos (ESE, RCS):

Tampoco necesito grandes materiales, materiales básicos, dibujo de los niños, sus colores, los niños tienen, en Infantil tienen de todo y, además, lo comparten, su cajoncito con su nombre y lo respetan; lo rompen porque son críos y lo rompen y si uno tiene el lápiz más largo se lo quita al otro y le dice “es que ese es mío porque me lo has quitado”, a lo mejor, no, “seño, que no, que es mentira”, a todo el mundo nos gusta el lápiz más largo, pero, luego, materiales que sean capaces de recortar, tijeras, papel, que sean capaces de hacer una corona con una luna, si estamos hablando de las ranas, pues de las ranas, y de lo que estemos hablando y así ellos van adquiriendo conocimientos que parece que no, pero que sí. Entonces, materiales básicos, pues: tijeras, papel, su pegamento, sus colores... Pegamento ya si tienen cinco años, sí los dejamos que usen, y ya está, y luego si son más pequeñitos, pues, simplemente con plastilina se van haciendo ellos las figuras, si es que material tampoco es muy complicado.

En suma, no posee un conocimiento muy amplio sobre el currículo que estructura la etapa, además, apunta que hace algunos años no se recogían de forma tan detallada los contenidos, objetivos o finalidades, “no seguíamos a rajatabla la programación”, debido, en gran parte, según su discurso, a que al principio se cuenta con demasiados elementos teóricos que se proporcionan durante los estudios académicos; la dificultad, tal y como hemos apuntado anteriormente, reside en aplicarlos a la práctica, pero, con el paso del tiempo, la experiencia se encarga de ir perfeccionando esa formación.

5. ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Para la entrevistada las principales características que posee el alumnado de Educación Infantil son (CDA):

[...] de tres a cinco años, son como muy egoístas, las normas las tienen ellos, son pequeños, entonces no saben, entonces, necesitan saber el tiempo, medir el tiempo, saber que en cada momento hay que hacer una cosa, que no pueden hablar todos a la vez, que tener un orden, entonces, necesitan unas normas básicas que, a lo mejor, sean cuatro, pero que las desarrollen y que con esas cuatro vayan funcionando y teniendo un orden entre la comunicación que hay entre ellos primero, contigo, por supuesto, pero luego entre ellos, y luego ya eso que lo lleven a los padres, claro, que se desenvuelvan. [...] entonces, aunque sean muy pequeñitos, pero empiezas a

decirle, pues, “estamos en Granada”, entonces, todo eso son competencias que ellos necesitan para expresarse.

Sostiene que el alumnado necesita saber en todo momento qué van a hacer, medir el tiempo, esto es, precisan de explicaciones detalladas de qué actividades van a realizar en clase.

Apunta que, aunque de forma general el alumnado de esta etapa es inquieto y participativo, también (CDA):

[...] luego te encuentras con niños que también son muy tímidos y otros al revés, entonces, que si uno va a hablar le empuja y lo echa para atrás, entonces, tiene que haber un equilibrio; críos que te ven por primera vez y lloran, en tres años es difícil, hasta que ellos se adaptan y, sobre todo hay críos que están acostumbrados a estar en la casa, hay los dos extremos, niños que están acostumbrados desde que nacieron porque los padres trabajan fuera o niños que les cuesta más, en cuatro y en cinco años también, pero hay que ver el carácter de cada niño, entonces, a lo mejor consigues con uno que es tímido muy poquito, pero para ti es más que con el que es muy expresivo, entonces hay que medir las características de cada niño, eso hay que tenerlo en cuenta también, unos que son dicharacheros y te dicen mucho y otros que no y luego los problemas que tienen, y si ves algún problema en la dicción también decirlo y que empiecen con las correcciones correspondientes porque si no, luego eso se va agravando.

El docente debe, según la entrevistada, adaptarse a las características que posee el alumnado y, sobre todo, propiciar su interés y la motivación.

6. ENSEÑANZA DE LA LENGUA ORAL

El tiempo dedicado a trabajar contenidos de lengua oral, es, como mínimo, una vez todos los días de la semana, aunque la entrevistada no sabe especificar la duración concreta (TEM, TAC, URU, IMN):

Uf, eso no sé, en teoría todos los días hay que hacer alguna actividad relacionada, aunque no sea mucho rato por la capacidad de ellos...Habíamos entrado el otro día del recreo y ya querían jugar, a los diez minutos, entonces, les tuve que cantar una canción que ellos se quedaron alucinados con la canción, y luego, después, ya sí empezamos con lo del cuadro porque les captas la atención con lo cual también tendrías que determinar el momento más adecuado, pero yo creo que sí que todos los días... Yo creo que sí, no sé si es lo más correcto, pero yo creo que sí porque con las normas y con el hábito se van adquiriendo las costumbres, somos animales de

costumbres, entonces, se va adquiriendo y se va perfeccionando, que ves que has conseguido un objetivo, pues te pasas a otro.

[...] Con la escucha, el turno de palabra, todos los días a lo largo de la semana, haríamos una puesta en común de lo que pensamos todos o de lo que hemos visto, de lo que hemos dibujado, cada día haciendo una actividad diferente y expresándolo, luego, de manera oral.

Los tipos de actividades que lleva a cabo para trabajar la lengua oral son, sobre todo: asamblea, fichas, cantar canciones y lectura de cuentos (IMA, TAC):

Se hacen, se hacen actividades, las asambleas de Infantil que se hacen por la mañana. [...] luego hacíamos actividades también y hacían sus fichas y coloreaban, y tenían sus libros que eso no quiere decir que... pero como más casero. Yo no llevaba una programación a rajatabla, nosotros teníamos las fichas que creíamos que eran más convenientes, ¿sabes lo que te digo?

[...] Canciones muchísimas, canciones es lo que más se hace, en esas edades es lo que más se hace, pero yo también haría lo que te estoy diciendo, expresar cada uno sobre algo que fuese para todos en común y que cada uno lo dijera, que no solo sea una canción...

La asamblea es, en definitiva, la principal actividad en la que trabaja la lengua oral en el alumnado (IMA): “Se hacen, se hacen actividades, las asambleas de Infantil que se hacen por la mañana”.

No hace uso del trabajo por proyectos ni estructura el espacio por rincones u otro tipo de organizaciones del aula. Utiliza, principalmente, fichas y libros de texto. Hace, nuevamente, un especial hincapié en el papel clave que poseen las rutinas y las normas en Infantil (URU): “con las normas y con el hábito se van adquiriendo las costumbres, somos animales de costumbres, entonces, se va adquiriendo y se va perfeccionando, que ves que has conseguido un objetivo, pues te pasas a otro”.

Comenta que en el centro en el que se encuentra ha recibido varios cursos sobre el uso de las TIC, aunque estas suelen utilizarse en etapas posteriores, no en Infantil (TIC):

Sí, cursos sí, ahora ya a nivel de empezar ya directamente con los críos, ahora ya en la etapa de Primaria, las TIC, entonces, tengo muchísimos cursillos de TIC, del Excell, del Word... De la manera de eso, manejar la pizarra digital que tenemos en la escuela y manejar, pues, que el libro digital hay que tenerlo también con los críos, todo lo que esté relacionado con las TIC, las Nuevas Tecnologías, es de lo que tengo más cursillos.

En Primaria, en el centro donde yo estoy, sí. En segundo ciclo, en primer ciclo no, en segundo y en tercero, y en Secundaria en todos.

Acerca de la introducción de la lectoescritura en Educación Infantil apunta que para ella no es un objetivo primordial en esta etapa, pues la finalidad principal de la misma ha de consistir en “saber expresarse y comunicarse con los demás”.

En el punto sobre la coordinación del profesorado sostiene que durante su experiencia sí ha existido, aunque en algunas cuestiones tendría que existir una puesta en común más constante y sistemática (CEP):

Yo creo que sí, en los centros en los que he estado es verdad que sí y, además, participan mucho también, se van con Primaria y les ponen el libro viajero, por ejemplo, y lo exponen ellos y van de un libro que les gusta lo exponen, un crío chico que, a lo mejor, qué te digo yo “Blancanieves”, pero de esos que vienen que tienen cuatro letras y que tienen poco escrito y van y lo explican a Primaria, yo creo que sí, depende de los centros, yo he coincidido que en los centros en los que he estado hasta ahora sí. Hombre, tampoco es que estén todo el día visitándose, ¿no? Pero que luego sí, se suelen, se suelen, luego relaciones depende de los centros, ya te digo, yo en este último va muy bien entonces hacen eso que estamos diciendo, una vez al mes van pasando los pequeñitos le van diciendo a los grandes “me he leído este libro, me ha gustado”, y lo exponen, el de cinco años le dice al de primero de Primaria el libro que le ha gustado y a lo mejor se lo lleva o el dibujo sobre el libro que se ha leído, y luego, al revés, sobre todo con primer ciclo de Primaria, ya con tercer y segundo ciclo ya no, ahí como que menos, pero, sobre todo de cinco años que van a pasar luego a primero.

E: O sea, ¿los profesores suelen comentarse, “pues a estos niños yo les he enseñado esto”?

D: Sobre todo si se van a quedar en el centro, si no te quedas como que pasan un poquito más...

E: Sí, sí.

D: Si tú te vas a quedar en el centro y vas a coger los cinco años, es normal que te impliqués, entonces, en este centro se va bien.

E: Entonces que es, por ejemplo, suele pasar también que a lo mejor los maestros en Infantil al final ya de la etapa enseñan a escribir un poco, pero les enseñan de una forma el trazo y a lo mejor en Primaria les dicen que es de otra forma, ¿eso se habla?

D: Eso también puede ser, eso también puede ser que pase. Yo a lo mejor te digo la cuaderna vía, luego tú llegas y le pones la cuadrícula chica. Entonces, algunas veces, en eso sí tenía que haber más coordinación, en el trazo, en la escritura y eso, y en todo, que hubiera más fluidez de eso, pero que de todas maneras, normalmente, en cinco años y en primero hay buena, yo en los sitios que he estado, siempre hay preocupación también por el equipo directivo, sobre todo si continúan, y si no continúan mucha preocupación por primero que es un curso fundamental, primero y segundo son claves, entonces quien coge primero quiere que termine con ese segundo también, que le lleve marcado por él mismo para que los niños vayan cogiendo la base que es lo que luego vamos a desarrollar después, con lo que esa etapa cinco, seis y siete son, normalmente, van coordinadas, luego pasa como todo, María, hay quien quiere coordinación y hay algunos maestros que dicen, “pues yo lo hago así y ya está”, entonces que también depende... Pero que,

luego, comunicación en general sí he visto y, sobre todo en este cole hay mucha, y preocupación por el que va a seguir y va a coger los cinco años, luego está primero y segundo, con lo cual se implica en cualquier actividad.

Detalla, como puede apreciarse, que esta coordinación se lleva a cabo, sobre todo, si el docente va a continuar con el mismo grupo de estudiantes el año siguiente, “se implica más”. En suma, esta coordinación depende principalmente del centro y del ambiente que se establece entre el profesorado según sea provisional o definitivo, no es, por tanto, una toma de decisiones sistemática y planificada.

7. EVALUACIÓN DE LA LENGUA ORAL

La evaluación que realiza la entrevistada consiste, citando sus palabras, “en una observación directa y continuada”, que le permite comprobar si el alumnado avanza poco a poco (TEV, IEV, PEV, HEV, CDA, HLO):

Una observación directa y continuada, entonces, tú vas anotando también todos los días lo que cada uno va avanzando, luego te encuentras con niños que también son muy tímidos y otros, al revés, entonces que si uno va a hablar le empuja y lo echa para atrás, entonces, tiene que haber un equilibrio; críos que te ven por primera vez y lloran, en tres años es difícil, hasta que ellos se adaptan y, sobre todo hay críos que están acostumbrados a estar en la casa, hay los dos extremos, niños que están acostumbrados desde que nacieron porque los padres trabajan fuera o niños que les cuesta más, en cuatro y en cinco años también, pero hay que ver el carácter de cada niño, entonces, a lo mejor consigues, con uno que es tímido muy poquito, pero para ti es más que con el que es muy expresivo, entonces, hay que medir las características de cada niño, eso hay que tenerlo en cuenta también, unos que son dicharacheros y te dicen mucho y otros que no, y luego los problemas que tienen, y si ves algún problema en la dicción también decirlo y que empiecen con las correcciones correspondientes porque si no, luego eso se va agravando. Yo en segundo tengo a uno que tiene todavía problemas y se atranca y va todavía a ELE, Audición y Lenguaje, porque es que lleva desde el principio y si te das cuenta al principio pues se va corrigiendo más fácil, pero que para mí la expresión oral es fundamental porque es el primer signo de comunicación que tenemos, los gestos hacen mucho también.

Según la explicación que ofrece, esta evaluación tiene en cuenta las características de cada discente, “luego te encuentras con niños que también son muy tímidos y otros, al revés [...] tiene que haber un equilibrio [...] consigues con uno que es tímido, muy poquito, pero para ti es más que con el que es muy expresivo”, es un aspecto importante según la entrevistada, al igual que la situación personal de cada uno de ellos que puede afectar a su desarrollo académico.

2.4.2. Resultados del análisis del discurso

La entrevistada n.º 4-D posee un discurso fluido, conciso y directo. La duración del mismo, 29,16 minutos, evidencia estas características.

El lenguaje utilizado es coloquial en la mayor parte de la entrevista; se constata en el uso de expresiones del tipo: “críos”, “fastidiar”, ciertos diminutivos o el uso como vocativo del nombre de la entrevistada para apoyar determinadas cuestiones: “ya es que son muchos años, María”, “[...] luego pasa como todo, María [...]”. Utiliza, igualmente, marcadores de modalidad deóntica que reflejan la actitud de la maestra frente a la entrevistadora, “bueno”, “bien”, “verás”, entre otros.

Si atendemos a las categorías conceptuales, destacan varios puntos que evidencian determinadas concepciones de la docente acerca de la enseñanza de la lengua en Educación Infantil. Las recogeremos como enumeración puntos para estructurar la información:

- Concede una especial importancia a la enseñanza de la lengua oral en Infantil: “es el medio de comunicación principal”, y hace hincapié en la introducción del inglés en la etapa: “pues se puede empezar a hablar no solo en castellano, en inglés empiezan los niños porque tienen más facilidad”. Como actividad destinada a ello destaca únicamente las asambleas.
- Sostiene que la planificación es crucial, pero en la práctica no concreta actividades específicas y planificadas para desarrollar las habilidades orales de la lengua, únicamente las asambleas: “[...] sobre todo tienes que planificar [...]”, “Se hacen, se hacen actividades, las asambleas de Infantil que se hacen por la mañana”.
- Apunta que es de suma importancia tener en cuenta las diferencias individuales del alumnado: “tiene que haber un equilibrio [...] hay que medir las características de cada niño, eso hay que tenerlo en cuenta también”.

El punto de vista *emic* de la entrevistada acerca de los elementos teóricos que proporcionan los estudios universitarios de Magisterio permite constatar que para ella, de forma general hay suficiente formación, pero los educadores no saben ponerla en práctica: “[...] sí la hay, lo que pasa es que te dan mucha y a lo mejor, luego, no la pones en práctica [...]”; aunque para que todo el peso no recaiga en la actuación docente apunta seguidamente “a lo mejor es que yo también me conformo con poco, pero que yo creo que tenemos elementos suficientes [...] y a lo mejor no sabes utilizarlos”. Acerca de esta idea, y aunque se retomará en el siguiente capítulo, es importante señalar,

desde la perspectiva *etic*, que si bien es cierto, tal y como se ha visto en el capítulo V, que la formación inicial universitaria de Magisterio en España cuenta, en general, con elementos teóricos y conocimientos que procuran que los docentes lleven a cabo su labor educativa de forma eficaz, los contenidos de lengua oral en las materias del Grado de Maestro de Educación Infantil son muy escasas y dispares. Es por ello, entre otras razones, por lo que las prácticas educativas en lo tocante a la oralidad en las aulas de Infantil están anquilosadas y los docentes no disponen de elementos que aseguren un proceso de enseñanza y aprendizaje óptimo al respecto (Santamarina y Núñez, en prensa).

2.5. Estudio de caso entrevistada n.º 5-F


FICHA DE LA ENTREVISTA 	
FECHA DE LA ENTREVISTA	Marzo de 2013
NOMBRE	N.º 5-F (le corresponde el E, pero utilizamos la siguiente letra para distinguirla de la entrevistadora).
EDAD	27 años
ACTIVIDAD PROFESIONAL ACTUAL	Maestra de Educación Infantil. Grupo de cuatro años y 25 alumnos
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	32,41 minutos
CONTEXTO (lugar de realización de la entrevista)	Aula vacía en el centro educativo en el que trabaja la entrevistada.

Tabla n.º 28: Ficha de la entrevistada n.º 5-F. Fuente: elaboración propia.

2.5.1. Resultados del análisis de contenido

1. FORMACIÓN

La entrevistada 5-F apunta, acerca de la formación previa recibida, en su caso, formación universitaria, que los elementos teóricos han sido escasos en determinados aspectos como, por ejemplo, los que conciernen a la enseñanza de la lengua oral porque, según sus palabras, “se centran más en la lectoescritura”. En suma, evidencia la necesidad de formación lingüística y didáctica, concretamente para enseñar lengua oral en Infantil (NFC, NFL, PFU, ACF):

A ver, no te voy a decir ni muchas ni pocas, pero si tuviera que decir para arriba o para abajo, te diría que para abajo porque se centran más en la enseñanza de la lectoescritura que en el resto del lenguaje oral. El lenguaje oral es tan o más importante porque es la comunicación básicamente, y poco a poco lo que he ido es haciendo cosas, sobre todo con el maestro de Audición y Lenguaje,

y bueno, las actividades que han ido surgiendo y más con los niños que lo necesitan, sobre todo porque es lo que te he dicho antes si tuviera un aula con niños inmigrantes que lo que es el español no lo tienen adaptado, tendría que estar insistiendo mucho más. Este año estoy con un niño que tengo que seguir observando porque diría que si puede tener, no soy especialista, un retraso madurativo en el lenguaje, pero, claro, para el nivel que estamos y la media que debería de tener, pues no, pero, bueno, vamos poco a poco.

Se encuentra satisfecha impartiendo específicamente lengua oral, pero le gustaría tener más apoyo e implicación por parte de las familias (IFL, NFL):

Lo que me gustaría, y te lo voy a decir, es que hubiese más apoyo de las familias porque lo que no podemos hacer es trabajar con los niños tanto aquí y luego llegan, les plantan el chupete, les dan papilla y “apaga y vámonos”, y llegan los lunes y era impresionante, como me pasaba en tres años, que se iban el fin de semana y los entendías y llegaba el lunes y nada, si han estado todo el fin de semana con el chupe o con el dedo en la boca. Lo que me gustaría realmente es que hubiera una mayor coordinación entre familia y escuela en este tema porque esto son indicaciones que se dan a principios de curso, pero, claro, los padres lo hacen un día, pero si luego el niño llora por la noche o lo que sea...

Para la maestra entrevistada este punto es fundamental porque se deben continuar en el hogar las indicaciones y los aprendizajes iniciados en la escuela; sintetiza al respecto, “lo que me gustaría realmente es que hubiera una mayor coordinación entre familia y escuela”.

De forma concreta la entrevistada sostiene que durante la carrera universitaria, Magisterio, algunas de las asignaturas eran demasiado teóricas y no les ha encontrado aplicación práctica en el aula (PFU):

Bueno, no peor, ni mejor, pero que me pudiera gustar más o menos, más que nada porque no lo entendía, que era “Organización escolar”, yo no sé en realidad para qué servía, como mucho una clase, pero cuando empezaban hablando de los niveles de concreción y tú no has ido nada más que uno o dos meses a un colegio donde vas miras, observas y haces dos o tres actividades culturales, entonces la asignatura es verdad que la vas a utilizar a lo largo de tu vida, pero en ese momento, pues, yo no... Y, bueno, luego te voy a decir una cosa, lo que es “Didáctica General” yo la estudié en primero, y yo llegaba nueva y claro, objetivos, contenidos, y yo ahí me costaba la vida... Quizá a hacer unidades didácticas, sí, porque es más concreto, pero a programar jamás, en las oposiciones que es cuando te dicen una programación, es en la academia donde aprende uno a programar, lo que es plan en la carrera, no.

Ratifica, asimismo, que en la academia de preparación de oposiciones es donde realmente se aprende a programar, lo cual no sucede en la carrera universitaria.

Aunque también “culpa” de esta situación a los futuros docentes porque “nos acostumbramos [...] a que venga todo mascado” (ACF, PFU):

¿Sabes lo qué pasa? Que también nos estamos acostumbrando a ser un poco vagos y vagas porque viene ya todo tan mascado, es que si en realidad tú coges una programación y no hace falta ni siquiera que seas maestra, tú puedes aplicar lo que está escrito, pero tú vas a llegar a un centro donde no hay libro de texto, como este centro que te he dicho, el constructivista, porque los niños no tenían recursos para los libros de texto, entonces hacíamos fotocopias, pero yo tenía que tener mi programación, saber cómo iba a ir enseñándoles cosas, entonces, ahí es donde uno aprende, en las situaciones, que los colegios creemos que son todos grandes, con niños estándar y no, para nada, es que hay de todo. Yo llevo en este colegio dos años y, claro, en los años de interina es cuando vas conociendo muchos colegios de diferentes sitios con diferente tipo de alumnado y, claro, vas viendo un poco y comparando, tienes que estar preparada para todo.

Una de las soluciones que propone es que se cambien aspectos de la formación universitaria de los docentes, por ejemplo, preparar a los futuros docentes en aspectos y contenidos más prácticos (ACF, PFU):

La facultad lo que tendría que hacer, a raíz de esta pregunta, es prepararte, prepararte, no solamente tanta teoría, más práctica, y ahora te digo una cosa que sí que es verdad, yo sigo en la facultad actualmente después de diez años haciendo ahora Pedagogía, y ahora sí es verdad que veo más trabajos de programaciones, más unidades didácticas y también considero que desde 2003 a ahora que sigo todavía en la facultad, creo que algo más sí que se da... Pero claro eso tiene que ser desde el principio, si tanto se habla de competencias que enseñen a hacer realmente...

Destaca que se han hecho cambios en los contenidos que estructuran esta formación universitaria, pero han de realizarse más modificaciones, sobre todo que atañan a cómo estructurar, qué son o cómo trabajar en el aula las “competencias clave” que conforman el actual sistema educativo.

2. LENGUA ORAL

La entrevistada otorga un rol crucial a la enseñanza de la lengua oral en esta etapa, podemos constatar esta idea en varias partes a lo largo del discurso (LCI): “el lenguaje oral es tan o más importante porque es la comunicación básicamente”.

De las habilidades orales de la lengua, hace mayor hincapié en la comprensión oral, la escucha, que debe trabajarse prioritariamente y atendiendo a las características del alumnado (HLO, OBJ, IMN, TAC, RCS, IMN, AMC, URU, CNT):

Mira, para enterarnos de lo que los niños hablan, prioritariamente hay que aprender a escuchar. Aquí lo primero que hacemos es eso, enseñarles el turno de palabra, las normas de clase, el pedir turno, levantar la mano, y cuando porque es verdad que los lunes, cuando viene un fin de semana, mínimo quieren contar algo todos, entonces, ya date cuenta de que busco mis estrategias “cartucho, cartucho que no te escucho”, y si es así, ya saben que tienen que levantar la mano porque si no escuchan, no hay diálogo. Luego, también, juegucillos porque hay niños más tímidos, más espontáneos por decirlo de alguna manera, entonces, cuando es así, “venga, dale volumen”, que son muy tímidos, pues a través de alguna marioneta o un personaje que traiga el método o que tengamos en la clase, por medio de él, los niños pueden contárselo a él porque hay muchos niños que tienen mutismo selectivo, a ver, yo normalmente no tengo ninguno, pero otros compañeros sí, que a lo mejor dentro del aula hablan con los compañeros muchísimo, pero a la hora de hablar contigo, dirigirse a ti o les impones o lo que sea que no quieren decirte nada, entonces a través de una marioneta, ahí, poco a poco, van venciendo su miedo.

La entrevistada señala que utiliza estrategias para trabajar la comprensión oral, “date cuenta de que busco mis estrategias [...], ya saben que tienen que levantar la mano...”, algunas de ellas consisten en utilizar frases o expresiones que ayuden al alumnado a memorizar, por ejemplo, cuándo deben estar atentos y escuchar.

3. PLANIFICACIÓN

Durante el discurso plasma, aunque de forma sucinta y no muy detallada, que suele haber una cierta planificación previa, “programación” de los contenidos, aunque lo que realmente sí está siempre programado y se realiza de forma sistemática es el tiempo dedicado a la asamblea, o la actividad de relajación que lleva a cabo cuando el alumnado finaliza el tiempo de recreo (TAC, IMA, PLP):

A no ser que sean actividades imprevisibles, que en el momento, pues no sé, hoy ha venido la jardinera que sabíamos que teníamos que plantar un árbol por el Día del árbol y ha sido hoy, pero no sabíamos cuándo, como es una muchacha que viene del ayuntamiento, pues ha sido hoy. Entonces esta mañana la asamblea se ha tenido que aligerar, acortar, ya no han participado todos como deberían, como a mí me gustan que me empiecen los lunes, pues, pero normalmente está todo programado.

[...] Mira, hay, en la relajación, que normalmente la hacemos después del recreo, sí la tengo planificada, la relajación de escucha de música con movimientos o movimientos fonarticulatorios, entonces, eso sí lo tengo programado

En esta misma cita se constata, asimismo, que a lo largo del día se realizan actividades no programadas previamente, “actividades imprevisibles”, en palabras de la entrevistada.

4. ELEMENTOS CURRICULARES

De forma general posee conocimientos sobre los elementos que forman parte del currículo educativo, en parte, porque en el momento de la entrevista la docente cursaba la licenciatura de Pedagogía.

Tal y como se ha reseñado previamente, el objetivo principal que la docente evidencia como fundamental en esta etapa es desarrollar la expresión oral del infante (OBJ, IME): “[...] prioritariamente hay que aprender a escuchar. Aquí lo primero que hacemos es eso, enseñarles el turno de palabra, las normas de clase, el pedir turno, levantar la mano”.

Hace uso de diferentes recursos y estrategias de enseñanza, “date cuenta de que busco mis propias estrategias”, para trabajar aspectos como la articulación y pronunciación de las palabras (ESE, RCS, TAC):

Ellos se las suelen aprender, pero a fuerza de repetir, repetir, pero si queremos trabajar más el lenguaje, pues juegos de articulación, “cogemos el caramelo, empezamos con la lengua, que si arriba, nos ponemos el caramelo encima del labio, a un lado a otro, venga, ahora vamos a cantar la canción de...” de diferentes modalidades, con letra, sin letra, con la lengua fuera, con la boca cerrada...

Algunas de estas estrategias de motivación, por ejemplo, consisten en “premiar” el buen trabajo (TAC, RCS, ESE):

Luego hay también una actividad que estaría bien que te la comentara, es que todos los viernes los niños se llevan un libro que en la casa se trabaja, se lo cuentan los padres y el lunes a uno le toca contarle, y claro reciben un diploma si lo hacen de manera que ellos se activan para hacerlo [...].

También utiliza algunos materiales que tiene en clase proporcionados por el método de trabajo (RCS, TAC, ESE):

[...] alguna marioneta o un personaje que traiga el método o que tengamos en la clase, por medio de él, los niños pueden contárselo a él porque hay muchos niños que tienen mutismo selectivo, a ver, yo normalmente no tengo ninguno, pero otros compañeros sí, que a lo mejor dentro del aula hablan con los compañeros muchísimo, pero a la hora de hablar contigo, dirigirse a ti o les impones o lo que sea que no quieren decirte nada, entonces a través de una marioneta, ahí, poco a poco, van venciendo su miedo.

Este tipo de recursos le sirven, asimismo, para trabajar con aquellos discentes que tengan más dificultad, y puede ayudarles a “vencer el miedo” de hablar en público, a superar, en palabras de la entrevistada, “el mutismo selectivo”. En este mismo contexto y a la pregunta específica sobre el tipo de recursos que utiliza concreta (RCS, TAC):

Pues, mira, casi siempre son recursos inmateriales porque lo que normalmente se motivan ellos más es con luces y gominolas, y todos los días no vamos a estar con luces y gominolas, utilizo globos, “venga, vamos a inflar globos”, pero claro es todo ficticio porque claro en cuatro años les doy un globo y son capaces de explotarlo, entonces vamos trabajando, eso no quiere decir que de vez en cuando no les dé algo real, ¿sabes?

Sobre el conocimiento específico que tiene del currículo de Educación Infantil, tal y como se ha comentado al inicio del epígrafe, afirma que su formación continua está actualizada y conoce a fondo lo regulado en el mismo:

E: Entonces, en ese sentido, ¿conoces el currículo de la etapa de Infantil, lo regulado, en objetivos, competencias...?

F: Sí, sí, los objetivos, los contenidos, todo lo que se regula en Infantil son por competencias, lo que pasa que no se regulan como tal, pero esto no es de ahora, la etapa de Infantil es global, entonces, en la globalidad y el saber hacer es donde está todo, aquí es manipular básicamente y no estar todo el día, ficha, ficha, ficha...

5. ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

La cuestión que atañe a las características que posee el alumnado de Educación Infantil se evidencia, al igual que sucede con el resto, a lo largo del discurso y no únicamente en la pregunta específica. Asimismo, destaca que el carácter inquieto de los

infantes y su constante actividad suele trabajarlo con actividades después del recreo, tales como relajación a través de música al mismo tiempo que realizan ejercicios fonarticulatorios (TAC, CDA): “Mira, hay, en la relajación, que normalmente la hacemos después del recreo, sí la tengo planificada, la relajación de escucha de música con movimientos o movimientos fonarticulatorios [...]”.

En las citas anteriores se evidencia la importancia que la entrevistada otorga a la enseñanza de la lengua oral en Infantil, concluye al respecto que los infantes aprenden a hablar en su contexto más cercano, pero no de una forma adecuada (IFL, CDA): “[...] como todos los niños tienen su proceso, pues que te voy a decir que el lenguaje, que empiezan a hablar pronto, más de la cuenta, pero no de la manera más adecuada”. Sostiene, asimismo, que es fundamental que se enseñe vocabulario y cuente con fluidez a la hora de expresarse oralmente.

6. ENSEÑANZA DE LA LENGUA ORAL

El tiempo dedicado a trabajar los contenidos de lengua oral es, esencialmente, el de la asamblea, en la que se llevan a cabo diverso tipo de actividades, por ejemplo, la que desarrolla cuando finaliza la hora del recreo para trabajar los “movimientos fonarticulatorios”, citando las palabras de la entrevistada, y que, además, sirve para relajar al alumnado (IMA, TAC, TEM):

[...] bueno, al hacerlo sí que te digo que tiene que hacerse en la asamblea, incluso al despedirnos, pues cantamos una canción y seguimos con los mismos movimientos articulatorios.

E: Vale, la asamblea también me has dicho que la trabajas, ¿todos los días?

F: Todos los días, pero lo que es el diálogo siempre y la escucha, el diálogo es que nosotros en la asamblea está siempre incluido. Lo que pasa que date cuenta que los lunes me gusta que todos participen y luego a lo mejor hay días que el que va levantando la mano porque quiere contarme algo, pues me lo cuenta, el que no, lo que es ese momento, a lo largo de la jornada hay miles de momentos para expresarnos.

Cabe destacar, de esta última cita, la frase, “a lo largo de la jornada hay miles de momentos para expresarnos”, es decir, aunque la asamblea sea el momento principal para trabajar las habilidades orales de la lengua, a lo largo de la jornada escolar, apunta, surgen otras situaciones en las que también puede trabajarse la lengua oral.

Las actividades seleccionadas para desarrollar las habilidades de la lengua oral en el tiempo de la asamblea son, sobre todo: leer cuentos, retahílas, trabalenguas, “movimientos fonarticulatorios” y representaciones teatrales (TAC, TTO):

Pues, luego, a modo de actividades, las canciones es lo que más, las retahílas, pero las retahílas es más a la hora de recoger, las poesías...

[...] pero si queremos trabajar más el lenguaje, pues juegos de articulación, “cogemos el caramelo, empezamos con la lengua, que si arriba, nos ponemos el caramelo encima del labio, a un lado a otro, venga ahora vamos a cantar la canción de...” de diferentes modalidades, con letra, sin letra, con la lengua fuera, con la boca cerrada...

En suma, los tipos de textos orales son, fundamentalmente, canciones, retahílas y cuentos. Si bien también se incluyen los textos que proporciona el libro que sigue y que, posteriormente, trabajan de forma oral en la asamblea (TAC, TTO, LCT, ESE, RCS):

Luego hay también una actividad que estaría bien que te la comentara, es que todos los viernes los niños se llevan un libro que en la casa se trabaja, se lo cuentan los padres y el lunes a uno le toca contarlo, y claro reciben un diploma si lo hacen de manera que ellos se activan para hacerlo, y claro en esta última reunión, por ejemplo, se lo he dicho a los padres que ¿qué pasa con los libros que no me los traen los lunes? Tal, cual... y claro algunos me dicen que sí que algunos se los leen, a ver, si la cosa es que jueguen a contárselos de manera que se trabaje el lenguaje oral y un poco la iniciación a la lectoescritura, que está bien que el libro se lee de izquierda a derecha, que después de una página va otra, vamos por la página...respecto a otra, entonces es muy difícil, por lo menos desde mi experiencia, separar las cosas. Las actividades puntuales sí pueden ser orales o por escrito, discriminadas, pero está todo elaborado porque tú con el lenguaje primero de una manera luego de otra, y claro, hombre, tú le das las indicaciones, pero cuando quieres acordar ya lo tienen...

Es decir, el libro que trabajan en casa suele ser un cuento que han de leer con sus padres, y de esta forma, ratifica nuevamente la entrevistada, la importancia que para ella posee el rol de las familias en el desarrollo académico del alumnado.

El ambiente de clase que defiende debe ser participativo y en el que se respeten normas de convivencia (AMC, IME): “Aquí lo primero que hacemos es eso, enseñarles el turno de palabra, las normas de clase, el pedir turno, levantar la mano [...]”.

Tal y como se ha constatado en las metacategorías anteriores, la importancia que posee la asamblea para la entrevistada es de suma importancia. Las habilidades orales de la lengua se trabajan, principalmente y casi únicamente, en la asamblea (IMA, TAC):

E: O sea que para ti, ¿cuál es el valor de la asamblea?

F: Es muy importante, de lo más, porque ahí es donde yo llego por la mañana y les explico el plan del día porque a lo mejor en tres años no, pero ya con cuatro años siendo la misma maestra, pues, ya saben cómo va la jornada estructurada, y claro yo llego y les digo, “mirad, hoy esto, esto y esto”, hoy vamos a hacer una manualidad, para que ellos también se vayan acostumbrando, pero ellos ya saben desde por la mañana lo que tienen que hacer.

En suma, la asamblea le sirve para estructurar el tiempo de trabajo, por tanto, para organizar la jornada diaria.

El uso de normas como herramienta que debe capacitar al alumnado para desenvolverse con autonomía en el centro escolar y en su vida diaria, es otro de los puntos que destaca como sustancial.

No suele hacer trabajo por rincones, ni por proyectos, ni utiliza las TIC para trabajar la lengua oral; insiste, nuevamente, en que esta se trabaja durante la asamblea o durante el desarrollo de otros aprendizajes que llevan implícitos, por ejemplo, la expresión oral: “en la jornada hay miles de momentos para expresarnos”.

Acerca de la introducción de la lectoescritura en esta etapa educativa, sostiene que puede trabajarse de forma complementaria a la lengua oral; las citas que se recogen a continuación muestran de forma detallada su opinión al respecto (LCT, TAC, IMA, TTO, ESE, RCS):

E: Y si te toca el último curso de Infantil, ¿empiezas con la lectoescritura?

F: Bueno, yo la lectoescritura la empiezo desde los tres años...

E: Pero, ¿te aseguras de que antes sepan expresarse oralmente, por ejemplo?

F: No, no, pueden trabajarse ambas cosas porque el lenguaje oral a la hora de pronunciar puede ir asociado a la grafía o con la identificación de la vocal.

E: Vale, entonces, ¿lo introduces a la vez?

F: Claro, sí, normalmente suelo hacerlo así, el lenguaje oral, ya te digo, pero, luego ya, con la asociación con el lenguaje escrito con la identificación y sobre todo la pronunciación de fonemas, ahí ya es cuando los niños son capaces tanto de identificar como de pronunciar porque cuando me dice “Pablo” no es lo mismo que diga “malo” porque son cosas diferentes, entonces ahí ya ellos se esfuerzan un poco más en decir la palabra correcta porque es lo que tiene significado y lo que es.

E: ¿Y cómo lo haces, empiezas en la pizarra...?

F: Depende, depende, busco lo que veo más adecuado para el grupo-clase y el ritmo que me pide, sobre todo empezaría por las vocales y mayúsculas, este año vocales y consonantes para

terminar con la iniciación de las minúsculas. Luego hay también una actividad que estaría bien que te la comentara, es que todos los viernes los niños se llevan un libro que en la casa se trabaja, se lo cuentan los padres y el lunes a uno le toca contarle, y claro reciben un diploma si lo hacen de manera que ellos se activan para hacerlo, y claro en esta última reunión, por ejemplo, se lo he dicho a los padres que ¿qué pasa con los libros que no me los traen los lunes? Tal, cual... y claro algunos me dicen que sí que algunos se los leen, a ver, si la cosa es que jueguen a contárselos de manera que se trabaje el lenguaje oral y un poco la iniciación a la lectoescritura, que está bien que el libro se lee de izquierda a derecha, que después de una página va otra, vamos por la página...respecto a otra, entonces es muy difícil, por lo menos desde mi experiencia, separar las cosas. Las actividades puntuales sí pueden ser orales o por escrito, discriminadas, pero está todo elaborado porque tú con el lenguaje primero de una manera luego de otra, y claro, hombre, tú le das las indicaciones, pero cuando quieres acordar ya lo tienen...

E: ¿Y tienes libertad para hacerlo u os ponéis de acuerdo todas las maestras...?

F: ¿La lectura y la escritura?

E: Sí, ¿cómo os ponéis de acuerdo...?

F: No, a ver, para eso tenemos libertad, pero, mira, eso depende del centro, del tipo... Entonces, aquí tenemos libertad, entonces, nos coordinamos los compañeros para enseñarles a los niños para que puedan seguir la misma línea, actividades, también por llevar el mismo ritmo y por las familias que vean que...entonces, se sigue el mismo patrón, claro, sí tenemos libertad en el sentido de hacerlo como cada uno ve conveniente y, sobre todo, que yo misma puedo tener ese método, pero, claro, no siempre funciona de la misma forma, eso depende del grupo y también del método que uno tenga, si en un colegio llegas y el método depende del curso que tenemos, entonces, si yo ahora me fuera a otro centro si está implantado el método en el cual, a lo mejor, para cinco años tienen, *El país de las letras*, pues no me queda más remedio que empezar a trabajarlo, entonces, ya que lo han comprado y tal, ya me adaptaría. Y bueno, mi método es hacer un poco de todo, el nombre, pues el nombre ya lo saben escribir, y ellos entonces ya escriben desde el primer día de clase, ¿eh? Los niños en psicomotricidad tienen que afianzar las consonantes, entonces, hacemos un poquito de todos lados, entonces, no sabría diferenciarte, a ver, actividades puntuales sí, pero lenguaje oral con lenguaje escrito como que no...van de la mano, pero no se...

La introducción de la lectura y la escritura en esta etapa, a severa, depende principalmente del centro, y lógicamente, del docente. La entrevistada trabaja la lectoescritura en el primer ciclo de Educación Infantil, y suele hacerlo de forma simultánea con el desarrollo y el aprendizaje de la lengua oral, para lo cual hace uso de la pizarra y de libros de texto.

La coordinación con el profesorado de Educación Primaria suele ser fluida en algunos aspectos (CEP):

E: ¿Os soléis coordinar las maestras de Infantil con los de Primaria? Por ejemplo, si terminan Infantil y decís, pues, oye nosotros les hemos enseñado a escribir de esta forma, ¿continuáis el método?

F: A ver, el método tal cual, a lo mejor no, pero sí es verdad que a los niños de cinco años, por lo menos a mí, me gusta tenerlos preparados para que no les cueste empezar en Primaria, casualmente no me ha tocado todavía porque no he tenido aún a cinco años, pero lo que haría, si me tocase, luego son muy de decir: “Aquí es que en Educación Infantil no trabajan nada...”, entonces, ¿qué pasa? Así que no estaría de más hacerle a los niños una pequeña evaluación, o ponerse de acuerdo para crear posibles actividades que estamos haciendo, que vean el ritmo que llevamos porque sí que es verdad que los veranos son muy malos, volvemos del verano y ¿ahora qué hacemos?, y claro, cuando llegan a mitad del trimestre ya parece que todo el mérito es de las de Primaria y no es así, entonces claro, tiene que haber un poco de equilibrio, ser conscientes de que los niños mientras se habitúan y tal, de un día para otro, pues no...

Señala, igualmente, algunas actuaciones que podrían llevarse a cabo para mejorar esta coordinación y con ello el proceso de aprendizaje del alumnado, por ejemplo, realizar evaluaciones a los estudiantes o que el profesorado se ponga de acuerdo en el tipo de actividades.

7. EVALUACIÓN DE LA LENGUA ORAL

Al hilo de lo expuesto en el epígrafe anterior, concretamente acerca de la coordinación del profesorado, podemos deducir que la evaluación que realiza la docente no incluye una revisión antes al finalizar la etapa, pero sí cuando terminan los trimestres, asimismo, de forma específica, aclara que la evaluación que lleva a cabo en su aula es, fundamentalmente, a través de la observación directa y un registro de anotaciones (TEV, PEV, HEV, PLP, NPL, ILF):

E: Vale, y a la hora de evaluar, ¿evalúas la lengua oral, los objetivos que han conseguido, de alguna forma?

F: (*Piensa*). Pues, me fijo más en el progreso, con la observación y demás, con un registro, de todas formas puedes pedir un patrón con ítems y los alumnos, que en unos días se puede ver la evolución, o de repente un niño veas que pronuncia la palabra mucho mejor o tenga fluidez, eso sí se evalúa en cada uno de los trimestres, pero como evaluación fuerte es la final de ciclo. Trimestralmente es ver cómo el niño va adquiriendo vocabulario, como aprende sonidos, si se expresa, van uniéndose otros tipos de ítem que no son tan de lenguaje oral, si escucha, la atención, a nivel auditivo, pero lo que es el lenguaje oral a final del trimestre sí, cómo ha evolucionado para detectar posibles anomalías que puede tener el niño para el siguiente curso.

En el registro que utiliza aparecen diversos aspectos, relacionados con la atención, adquisición de vocabulario, etc., pero hace hincapié en que la observación diaria le permite “detectar posibles anomalías que puede tener el niño para el siguiente curso”.

2.5.2. Resultados del análisis del discurso

El discurso de la entrevistada n.º 5-F, de 32,41 minutos de duración, es conciso y directo. En todo momento la entrevistada demuestra que domina la situación, de hecho llama especialmente la atención que antes de que la entrevistadora haga la primera pregunta, ella realiza una introducción extensa del tema de la entrevista: “Bien, pues, mira, yo me llamo (*nombre de la maestra*), yo hice Bachillerato [...] Y, bueno, te cuento un poco, lo que te quería decir antes [...] A ver yo he estado en un centro incluso marginal [...]”. Expresiones y marcadores discursivos del tipo: “pues, mira”, “te voy a explicar”, entre otros, denotan un tono de seguridad y confianza en el discurso por parte de la entrevistada. En la mayoría de las frases no suele utilizar el pronombre en primera persona para recalcar que está muy segura de lo que dice y que es una verdad general: “[...] si queremos trabajar más el lenguaje, pues juegos de articulación”, “[...] prioritariamente hay que aprender a escuchar”, “[...] si no escuchan, no hay diálogo”.

Si atendemos a las categorías conceptuales se pueden destacar algunos aspectos acerca de cómo estructura la enseñanza de la lengua oral en el aula. Para la entrevistada la lengua oral es de suma importancia en esta etapa educativa y se ha de trabajar, principalmente, a través de la asamblea, aunque también incluye como actividad específica juegos de articulación de fonemas. Aunque considera que la asamblea es la tarea esencial para desarrollar las habilidades orales, a lo largo del discurso esta no parece estructurarse como una actividad propiamente dicha (contraste *emic/etic*): “Sobre todo es que en la asamblea [...] yo dejo un hueco para el diálogo”, “[...] la asamblea, lo que es el diálogo, está integrada dentro de ella”, “**E**: La asamblea me has dicho que la trabajas, ¿todos los días? **F**: Todos los días, pero lo que es el diálogo siempre y la escucha, el diálogo es que nosotros en la asamblea está siempre incluido”. Le sirve, incluso, para explicar lo que van a realizar el resto del día, pero no se concibe como una actividad concreta para trabajar la lengua oral en el alumnado: “Es muy importante, de lo más, porque ahí es donde yo llego por la mañana y les explico el plan del día [...]”.

Aunque en un principio parece evidenciar que da una mayor importancia a trabajar la lengua oral, en ciertas partes del discurso se constata que dedica más tiempo a desarrollar la lectoescritura (contraste *emic/etic*): “[...] el lenguaje oral es tan o más importante que la lectoescritura porque es la comunicación básicamente, y poco a poco lo que he ido es haciendo cosas, [...] y bueno las actividades que han ido surgiendo y

más con los niños que lo necesitan [...]”, “Bueno, yo la lectoescritura la empiezo desde los tres años...”, “[...] pueden trabajarse ambas cosas”. En este sentido insistimos nuevamente en que es importante trabajar las habilidades orales de la lengua antes de introducir el aprendizaje de la lectoescritura y comprobar si estas se han adquirido óptimamente en el alumnado (perspectiva *etú*). La entrevistada sostiene ante la cuestión de si se asegura de que antes de trabajar la lectoescritura el alumnado domine las destrezas orales de la lengua que esto no es necesario porque pueden trabajarse de forma simultánea: “No, no, pueden trabajarse ambas cosas porque el lenguaje oral a la hora de pronunciar puede ir asociado a la grafía o con la identificación vocal”.

Por último cabe reseñar que para la entrevistada ha habido un cambio sustancial en la enseñanza universitaria en el caso de la formación de docentes. En el momento de la entrevista cursaba estudios de Pedagogía: “[...] ahora sí es verdad que veo más trabajos de programaciones, más unidades didácticas y también considero que desde 2003 a ahora que sigo todavía en la facultad, creo que algo más de, sí que se da...”. Todo ello porque considera que la labor de la formación inicial habría de cambiar y no basarse, desde su punto de vista *emic*, en contenidos tan teóricos: “La facultad lo que tendría que hacer es prepararte, prepararte, no solamente tanta teoría, más práctica [...]”. No mantiene actualizada su formación permanente porque con los estudios actuales de Pedagogía no lo estima necesario.

2.6. Estudio de caso entrevistada n.º 6-G


FICHA DE LA ENTREVISTA 	
FECHA DE LA ENTREVISTA	Febrero de 2013
NOMBRE	N.º 6-G
EDAD	54 años
ACTIVIDAD PROFESIONAL ACTUAL	Maestra de Educación Infantil. Grupo de cuatro años y 17 alumnos
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	26,07 minutos
CONTEXTO (lugar de realización de la entrevista)	Aula vacía en el centro educativo en el que trabaja la entrevistada.

Tabla n.º 29: Ficha de la entrevistada n.º 6-G. Fuente: elaboración propia.

2.6.1. Resultados del análisis de contenido

1. FORMACIÓN

La entrevistada n.º 6-G, afirma que posee un amplio conocimiento de la etapa de Educación Infantil, pues ha estado en todos los niveles de la misma durante varios años.

La formación universitaria que más la ha dotado de contenidos y conocimientos para llevar a cabo su práctica profesional ha sido la carrera de Psicología (FPR, PFU, NFL, NFC, FLG):

E: [...] los elementos teórico-metodológicos que te ha proporcionado tu formación universitaria para enseñar lengua oral, crees que han sido suficientes, ¿han sido buenos o han sido escasos?

G: Mira, te digo, como yo no he hecho la especialidad de Infantil...

E: Bueno, claro, o tu formación universitaria...

G: No puedo ahí decirte la cosa, de algo me ha servido lo que he hecho de Psicología, para entender después eso de la madurez del niño en el lenguaje, de eso sí me ha servido, pero como actividades, pero como formación en la carrera específica no te puedo...

E: ¿Y crees que hay algún aspecto que deberías completar en tu formación para enseñar lengua oral o ahora mismo te desenvuelves bien? ¿O hay alguna vez que dices “pues esto no sé cómo lo haría”, necesitarías hacer algún curso...?

G: Hombre, ahora mismo me desenvuelvo bien, yo entiendo, yo sé que siempre hay que ir aprendiendo, siempre aprender de gente cosas nuevas o métodos nuevos o actividades nuevas, ahora mismo...

Aunque no ha estudiado específicamente la carrera de Magisterio de Educación Infantil, no encuentra problema a la hora de ejercer la docencia, y tampoco precisa aumentar o actualizar su formación para enseñar lengua oral. En este sentido destaca la frase siguiente de la entrevistada: “**E:** Actualmente, como profesora, maestra, ¿cómo te encuentras enseñando Lengua y Literatura en Infantil? **G:** Pues me encuentro bien porque en Infantil no es lengua, lengua...”

2. LENGUA ORAL

La definición que proporciona de lengua oral, en parte —según la entrevistada— gracias a los conocimientos proporcionados por sus estudios universitarios, es la siguiente (DLO): “¿Por oralidad? Hombre, yo qué sé (*piensa*). Habiendo estudiado Psicología, oralidad es todo lo relacionado con la cavidad bucal o funciones, o actividades que haga el niño, todo lo que sea relacionado con la cavidad oral”.

La presencia que posee la lengua oral en el currículo de Educación Infantil, sostiene, no le supone un reto porque no aparece estructurada como una materia independiente, como sucede en etapas posteriores, sino que todos los contenidos se trabajan de forma interrelacionada (CDA, LCI):

No, más difícil que otras áreas no, porque es que como va todo relacionado, tú no puedes decir que ahora voy a trabajar Lengua y Literatura y después estoy ya con Plástica, Conocimiento... El reto es el reto que tiene Infantil, aunque este año, te comento, tengo un niño con un implante coclear y sí es verdad que no había tenido nunca un niño con problemas de audición, claro, a este niño le pusieron el implante a los 18 meses, entonces, ha estado 18 meses sin escuchar nada, más los nueve meses que estaba en la barriga, entonces, este niño no tiene vocabulario, bueno está cogiendo mucho vocabulario, pero, es verdad, que no se le entendía nada, digo entendía porque ahora te comentaré cómo ha evolucionado este niño rápido, y aparte de que no se le entiende lo que habla, es un niño que, claro, oye el sonido, oye lo que estás...pero no sabe relacionar el significado, tiene mucha falta de tiempo de audición. Eso sí que es verdad que es un poco reto este año.

El reto se plantea para la entrevistada, cuando algún estudiante no es capaz de seguir el ritmo de aprendizaje propuesto, o tiene alguna dificultad concreta.

3. PLANIFICACIÓN

No planifica previamente las actividades específicas de lengua oral, puesto que la mayoría las realiza durante la asamblea; de hecho, en varias ocasiones señala que, por ejemplo, para trabajar la comprensión oral, la escucha, no lleva a cabo tareas específicas (PLP, IME, TAC, IMA):

Actividad específica, específica, así de pronto, creo que no. A no ser que ahora las que te diga sean específicas, pues, mira, en la asamblea trabajamos muchísimo el lenguaje, el lenguaje oral mucho, la escucha, la conversación, la comprensión, el saber esperar turno, la adquisición de vocabulario nuevo [...].

Sigue la programación, planificada al principio de curso. Asevera, nuevamente, que la asamblea es muy sistemática, se realiza siempre de la misma forma, por ello no precisa de una planificación previa: “[...] pero en la asamblea es donde estás presentando vocabulario de manera sistemática y estás trabajándolo de manera sistemática, entonces, claro, no se te escapa ningún detalle”.

4. ELEMENTOS CURRICULARES

Su conocimiento acerca de los elementos que estructuran el currículo de Educación Infantil se ciñe a los contenidos y los objetivos que desarrolla en el aula; de hecho, la pregunta, “¿Qué objetivos y contenidos relacionados con la lengua oral añadirías o

suprimirías del currículo, o cuáles son los que tú propondrías?”, la entrevistada no es capaz de contestarla, puesto que no conoce en profundidad cuáles son. Por ello, se le recuerda alguno de ellos (CEI, IFL, IME):

E: Vale, y, ¿conoces a fondo lo regulado en el currículo de la etapa?

G: Como para decírtelo ahora mismo...

E: Hombre, no, pero, así más o menos, las competencias, las áreas...

G: Sí, creo que sí.

E: Pero no como para que las digamos ahora aquí (*risas*). ¿Qué objetivos y contenidos relacionados con la lengua oral añadirías o suprimirías del currículo o cuáles son los que tú propondrías?

G: (*Piensa*).

E: O sea, los objetivos y contenidos relacionados con la lengua oral, por ejemplo, “enseñar lengua oral para que el niño se desenvuelva de forma autónoma...”.

G: Sí, es que yo creo que está todo muy bien recogido, yo he dicho el vocabulario, pero no quiere decir que sea eso solo, claro. Toca tantísimos ámbitos la enseñanza del lenguaje oral, es decir, adquirir vocabulario, buena pronunciación, relacionarse con su medio ambiente, saber escuchar, comprender las cosas, saber guardar un turno...Es que tiene muchísimos ámbitos, entonces, yo creo que no se le escapa nada al currículum de Infantil.

E: No añadirías ni quitarías nada, vale. Y de las habilidades relacionadas con la lengua oral en esta etapa (*escuchar, hablar y conversar*), ¿a cuál de ellas sueles dar prioridad en clase?

G: Mira, en primer lugar intento que escuchen, es que una vez que escuchan empiezan a aprender el vocabulario, empiezan a comprender, entonces, principalmente que escuchen, eso no quiere decir que ellos no participen y no hablen, pero para mí, lo primordial que ellos sepan cuándo hay que estar escuchando y cuándo se puede hablar.

En suma, sostiene que no modificaría nada del currículo actual que estructura la etapa.

A la cuestión acerca de los recursos y las estrategias metodológicas que utiliza para enseñar las habilidades orales de la lengua detalla lo siguiente (ESE, RCS, TAC, TTO):

E: Vale. Y ¿qué estrategias metodológicas te parecen más válidas para la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral?

G: ¿De la lengua oral? Pues mira, los recursos que yo utilizo: la narración de cuentos, luego se trabaja el cuento, no solamente narrarlo.

E: Claro, eso, o sea, antes era el tipo de texto oral que trabajabas y luego cómo lo trabajas.

G: Los cuentos, por ejemplo, empiezas preguntando qué personajes hay, qué hacían, intentas meter algún error cuando lo vuelves a contar, a ellos les gusta escuchar los cuentos varias veces, entonces, cuando vuelves a los días o a la semana, pues, vuelves a contar ese cuento y le metes algo de error, le cambias algo para ver si se han dado cuenta; normalmente alguno se da cuenta, “¡no que eso no es así, señor!”, pues, preguntas sobre el cuento, luego sobre alguna palabra que sea específica, pues, también le preguntas, “¿quién sabe esto lo que quiere decir?”, le explicas lo que es, unas veces utilizo imágenes para presentar los cuentos y otras veces no.

Utiliza, como se evidencia en la cita, algunas estrategias que consisten en la repetición de frases, introducción de errores en cuentos que se han trabajado previamente, inclusión de cambios, y uso de imágenes que pueden servirle para presentar los textos seleccionados.

Los recursos que emplea en ocasiones son, sobre todo, materiales: lápices de colores, la pizarra, algunas fichas de trabajo y el ordenador.

5. ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

A lo largo del discurso evidencia en varias ocasiones algunas características que posee el alumnado de Educación Infantil; las recogemos a continuación (CDA):

La primera escuchar, si un niño no escucha, no puede llevar una conversación ni contar un cuento ni puede decir una adivinanza, sí puedes, pero no sirve de nada. Entonces, primero escuchar, luego era hablar y conversar, hombre, pues yo estando en los tres años, hablar y después conversar.

[...] Sí, las adivinanzas suelen aprendérselas, más en cuatro años, en tres años es más difícil, entonces, en tres años aprenden muy bien las canciones, algunas poesías cortas y los cuentos. Los cuentos se los aprenden también, no al detalle, pero el argumento, los personajes y esas cosas sí...

[...] son niños muy nerviosos y no he conseguido todavía que en la asamblea estén medio en condiciones, son niños chicos y... Me está costando mucho trabajo con este grupo lo que es la atención, la escucha, muchísimo, muchísimo tiempo, luego tengo un niño, aparte de ese niño que tienen un implante coclear, tengo dos niños que he hecho el protocolo para que los vea la orientadora, un niño no...ahora está empezando a comunicarse, o sea, no es que no hablara nada es que no intentaba comunicarse solamente era con el dedo señalar y le decía: “no entiendo, ¿qué quieres?” Pasaba olímpicamente y no volví a insistir.

De forma general afirma que son inquietos, es por ello por lo que uno de los objetivos que más cuesta desarrollar en el alumnado es la comprensión oral, la escucha.

Resalta que en determinadas épocas del curso escolar, por ejemplo tras el regreso de las vacaciones, siempre cuesta más retomar el ritmo iniciado en la clase (CDA, PDA, IME):

Claro, normalmente después de la Navidad, bueno tienes uno o dos niños en la clase que eso, pues, siempre van ahí a destiempo, pero lo normal es que casi todos...Entonces, yo es que el grupo, casi todo el grupo todavía les cuesta mantener la atención para escuchar, entonces el lenguaje, el vocabulario lo tienen, tienen buena pronunciación, excepto esos casos que te he dicho...

La finalidad principal de la enseñanza de la lengua oral en esta etapa es para la entrevistada que los niños adquieran vocabulario (IFL, LCI): “[...] para que haya una adquisición de vocabulario, porque los niños a esta edad no tienen...bueno, tienen vocabulario, pero un número limitado de vocablos, entonces, la finalidad es que adquieran vocabulario”.

6. ENSEÑANZA DE LA LENGUA ORAL

El tiempo dedicado a trabajar las habilidades orales de la lengua se centra en la asamblea. Indica, asimismo, que no realiza actividades específicas para trabajar la lengua oral; se constata a través de las palabras de la entrevistada (TAC, TEM, TTO, TPO, TPL, IME):

Actividad específica, específica, así de pronto, creo que no. A no ser que ahora las que te diga sean específicas, pues, mira, en la asamblea trabajamos muchísimo el lenguaje, el lenguaje oral mucho, la escucha, la conversación, la comprensión, el saber esperar turno, la adquisición de vocabulario nuevo, ¿cómo puedo trabajar la escucha? Pues, empiezo, primero que se sienten bien en la alfombra, no sé, a lo mejor es una tontería, pero si están moviéndose poco van a escuchar, que levanten la mano, que es imposible, pero, bueno, que sepan que tienen que esperar a levantar la mano, si estamos hablando, si hay alguien hablando, estoy yo hablando y otro niño interrumpe, bueno interrumpe no, habla, se expresa, le digo que se tiene que esperar hasta que acaben de hablar, y luego, bueno, por ejemplo, escuchar cuando hay mucho ruido en clase que también eso es para mí trabajar la escucha, cuando están trabajando a nivel individual y hay mucho ruido en clase, pues, intento hacer algún sonido, doy un golpe en la pizarra, toco las llaves para que sepan que tienen que callar, y específicamente, trabajamos con el casete escuchar canciones, escuchar sonidos del ambiente para discriminarlos, con los cuentos, las poesías.

En suma, se confirma nuevamente que la asamblea es el lugar por excelencia en el que la maestra trabaja contenidos específicos de lengua oral, y las actividades destinadas a ello consisten en respetar las normas conversacionales, adquirir vocabulario y aprender a escuchar. Asimismo, se incluye otro tipo de tareas, más lúdicas, pero que de igual

forma le sirven para desarrollar y trabajar las habilidades orales, por ejemplo, a través de representaciones teatrales de cuentos que previamente han leído en clase o en la casa, o con fichas de trabajo (TAC, ESE, RCS, TTO):

Los cuentos, por ejemplo, empiezas preguntando qué personajes hay, qué hacían, intentas meter algún error cuando lo vuelves a contar, a ellos les gusta escuchar los cuentos varias veces, entonces, cuando vuelves a los días o a la semana, pues, vuelves a contar ese cuento y le metes algo de error, le cambias algo para ver si se han dado cuenta; normalmente alguno se da cuenta, “¡no que eso no es así, señor!”, pues, preguntas sobre el cuento, luego sobre alguna palabra que sea específica, pues, también le preguntas, “¿quién sabe esto lo que quiere decir?”, le explicas lo que es, unas veces utilizo imágenes para presentar los cuentos y otras veces no.

[...] lo que es trabajar la comprensión, se trabaja también con ficha...

En las citas reseñadas que estructuran las diferentes metacategorías, podemos comprobar la importancia que poseen las normas y la escucha, para la maestra entrevistada.

No hace uso del trabajo por proyectos o por rincones para enseñar lengua oral, ni tampoco de las TIC; de hecho, apunta que cuentan con ordenador en el aula, pero solamente hace uso de él cuando descarga canciones o si utiliza las audiciones que se incluyen con el método de trabajo (TIC):

E: ¿Las nuevas tecnologías también las utilizas?

G: No, no tengo.

E: ¡Ah! Vale.

G: Tengo el casete, pero me gusta más contarlo yo.

E: Sí, que luego también en el ordenador al ser la clase pequeña...

G: El ordenador lo uso si me descargo canciones o si son audiciones, ahora para el otoño, la audición musical del otoño para que vayan viendo las imágenes, pero el ordenador para cuentos no, prefiero hacerlo yo. Entonces, preguntas sobre el cuento, algunas veces dramatizamos los cuentos, hacemos alguna ficha de cuento, pues, por ejemplo, varios personajes y marcar o colorear el personaje que sale en el cuento o el que no sale, o con dos dibujos y decir cuál es el principio del cuento y cómo acaba el cuento, en fin, lo que es trabajar la comprensión, se trabaja también con ficha...

Ratifica que introduce la lectoescritura al mismo tiempo que trabaja la lengua oral en el alumnado, y lo lleva a cabo a través de pictogramas (LCT):

A través del lenguaje oral empiezo a trabajar el lenguaje escrito, la relación con el lenguaje escrito, entonces, a través de pictogramas y, bueno, palabras que son los nexos, las conjunciones, vamos haciendo frases en el corcho con dibujos, pictogramas, y esas palabras vamos construyendo frases a nivel oral para que ellos vayan cogiendo la estructura de la frase, qué va primero, qué va...

Sobre la cuestión que atañe a la coordinación con el profesorado de Educación Primaria, apunta que, aunque la intención de todos los docentes es propiciar y llevar a cabo esa coordinación, difícilmente se consigue (CEP):

Si te digo la verdad, intentamos coordinarnos, pero nunca lo conseguimos. Intentamos reunirnos una vez al mes, a principio de curso sí nos reunimos hablamos de los niños que pasamos y ya está, y nos quedamos ahí. Sí es verdad que si no a nivel oficial de reunirse, de empezar el día y ponerse seriamente y decir bueno a ver cómo trabajas tú, hasta dónde he llegado, sí es verdad que en Primaria se sabe hasta dónde llegamos nosotros, lo que trabajamos, pero porque tenemos relación. El método es el mismo, es la misma editorial y todo.

E: Eso, por ejemplo, si empezáis a trabajar la lectoescritura en el último curso de Infantil, no sé, pues, el tipo de escritura...

G: Sí, sí, pues, por ejemplo, nosotros no utilizamos cuadrícula, pues eso se lo decimos a ellos y el tipo de caligrafía que utilizamos, mira hemos utilizado las mayúsculas, pero cuatro pinceladas, no hay una coordinación...

En definitiva, la coordinación se basa, sobre todo, en detallar al final de la etapa de Infantil el método de caligrafía utilizado, o cómo se ha iniciado el proceso lectoescritor.

7. EVALUACIÓN DE LA LENGUA ORAL

La evaluación que realiza la docente entrevistada sobre la lengua oral se basa en la observación directa. No utiliza otro tipo de herramientas, ni la programa con antelación (TEV, HEV, PEV): “**E:** ¿Y antes de hacer eso, evalúas de alguna forma la lengua oral en el niño, si lo que tú pretendías, por ejemplo, adquirir vocabulario o que se expresen bien, lo evalúas de alguna forma? **G:** A través de la observación directa”.

2.6.2. Resultados del análisis del discurso

La entrevistada 6-G posee un discurso fluido y sin demasiados marcadores discursivos. Las cuestiones las responde de forma concisa y directa, únicamente en

algunas dedica más tiempo porque piensa la respuesta. La duración de la entrevista, 26,07 minutos, evidencia estos rasgos. En varias partes de la entrevista sí evidencia que los saberes que posee sobre ciertos aspectos son válidos y acertados entre otros motivos porque no posee estudios específicos de Magisterio de Educación Infantil, pero la licenciatura de Psicología, de más años de duración, le han otorgado bastantes conocimientos. “¿Por oralidad? Hombre [...] habiendo estudiado Psicología, oralidad es todo lo relacionado con la cavidad bucal o funciones, o actividades que haga el niño, todo lo que sea relacionado con la cavidad oral”. “Mira, te digo, como yo no he hecho la especialidad de Infantil... [...] Hombre, ahora mismo me desenvuelvo bien [...]”. Asimismo, detalla algunas ideas de forma general porque le permite otorgar más veracidad a su discurso: “La primera, escuchar; si un niño no escucha no puede llevar una conversación, ni contar un cuento [...]”.

En esta entrevista destacan más las evidencias que conciernen a las categorías conceptuales, entre las que podemos destacar varias relacionadas con la enseñanza de la oralidad.

Para la entrevistada no hay un momento específico para trabajar las habilidades orales porque (perspectiva *emic*) en Infantil todos los conocimientos está relacionados: “[...] porque es que como va todo relacionado, tú no puedes decir que ahora voy a trabajar lengua y literatura, y después estoy ya con plástica, conocimiento...”. El currículo de la Educación Infantil, como sostiene la entrevistada, se caracteriza por la globalidad de los contenidos que se trabajan a través de actividades que tengan interés y significado para el alumnado, pero esto no impide que se realicen tareas específicas que, en nuestro caso, desarrollen las habilidades orales de la lengua, más bien lo contrario, se deben propiciar este tipo de actividades, a colación de todo lo expuesto en la fundamentación teórica de este trabajo, que mejoren y permitan un proceso de enseñanza y aprendizaje más eficaz (perspectiva *etic*). Insiste en la idea de que no hay actividades específicas o, al menos, ella no las concibe de esa forma:

Actividad específica, específica, así de pronto, creo que no. A no ser que ahora las que te diga sean específicas. Pues, mira, en la asamblea trabajamos muchísimo el lenguaje, el lenguaje oral mucho, la escucha, la conversación, la comprensión, el saber esperar turno, la adquisición de vocabulario nuevo, ¿cómo puedo trabajar la escucha? Pues, empiezo, primero que se sienten bien en la alfombra, [...] que sepan que tienen que esperar a levantar la mano, si estamos hablando [...] y específicamente, trabajamos con el casete escuchar canciones, escuchar sonidos del ambiente para discriminarlos, con los cuentos, las poesías...

Durante todo el discurso la docente evidencia en bastantes ocasiones que el objetivo principal de la enseñanza de la lengua oral en esta etapa ha de ser enseñar vocabulario. Sin embargo cuando la entrevistadora le pregunta específicamente sobre los objetivos y contenidos relacionados con la lengua oral que añadiría o suprimiría del currículo se produce un cambio conceptual al respecto. La entrevistada se bloquea al responder, por ello la entrevistadora le aclara: “O sea, los objetivos y contenidos relacionados con la lengua oral, por ejemplo, enseñar lengua oral para que el niño se desenvuelva de forma autónoma...”, la docente varía su discurso al respecto: “Sí, es que yo creo que está todo muy bien recogido, yo he dicho el vocabulario, pero no quiere decir que sea solo eso, claro”. Esto evidencia que en ocasiones se realizan actividades y tareas que en principio están destinadas a trabajar las habilidades orales de la lengua, pero no se planifican con un objetivo claro al respecto (perspectiva *etic*).

2.7. Estudio de caso entrevistada n.º 7-H


FICHA DE LA ENTREVISTA 	
FECHA DE LA ENTREVISTA	Febrero de 2013
NOMBRE	N.º 7-H
EDAD	47 años
ACTIVIDAD PROFESIONAL ACTUAL	Maestra de Educación Infantil. Grupo de cinco años.
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	37,19 minutos
CONTEXTO (lugar de realización de la entrevista)	Aula vacía en el centro educativo en el que trabaja la entrevistada.

Tabla n.º 30: Ficha de la entrevistada n.º 7-H. Fuente: elaboración propia.

2.7.1. Resultados del análisis de contenido

1. FORMACIÓN

La experiencia académica de la entrevistada ha sido, en general, positiva. De forma específica sobre su formación en Lengua y Literatura apunta (NFL): “Muy buena, también he tenido profesores en la carrera que han hecho que me gustara la asignatura”. En esta misma línea, la maestra sostiene que las limitaciones a la hora de enseñar lengua oral en Infantil son, únicamente, cuando el alumnado tiene alguna necesidad especial educativa; en estos casos recurre al logopeda (NFL, FLG, ACF):

[...] Lo que sí me encuentro más limitada, a veces, con los niños que tienen problemas específicos, algunos fonemas que yo sé que el logopeda se maneja, yo tengo algunos truquillos,

algunas poesías que recitamos, pues de ejercicios buco-faciales y eso, pero claro, yo sé que ellos son especialistas, entonces, bueno yo allano un poco el terreno, pero, y el logopeda es lo que pasa que tenemos un logopeda para “chiquicientos” centros, viene una vez a la semana y también es normal que atienda a los niños con problemas más... o mutismos selectivos, en fin, cosas ya más graves, que, a veces, nos ayuda y nos valora, pues mira, “este niño tiene rotacismo o tiene esto, tiene lo otro”, pero que el plan de trabajo que te pone es tan individual que en clase te da poco tiempo a hacerlo.

Ha realizado algunos cursos, entre ellos, algunos talleres de fomento de la lectura, pero considera, en general, que tiene una buena formación en lengua (NFL, NFC):

No, yo me siento bastante bien, y sé la importancia que tiene en Infantil que es vital porque un alumno que domina su lengua tiene muchos recursos para todo; de hecho, a lo mejor hay niños más agresivos en tres años porque no dominan la lengua, el lenguaje oral, entonces, cuando se sienten invadidos porque no sabe expresar “dame eso o quítate”, pues recurren a la agresividad, al empujón, al bocado, entonces yo sé que el lenguaje oral es muy importante en todas las facetas.

[...] A mí me enseñaron mucho, y él decía [*nombre del docente*] que si cada niño, ya no de Infantil sino de lo que era la EGB, saliera leyendo y escribiendo, solo, solo eso, todas las áreas que abarca leer y escribir, todo estaría hecho, decía porque a cualquier persona le daría igual que le dieran esto porque si sabe leer y escribir, sabría sacar las ideas principales, de qué está hablando, da igual que fuera un texto de medicina, un texto de cómo se limpia un aseo porque tiene los instrumentos para sacar de ahí la información y ya está, y comunicarte por escrito también, entonces, yo es verdad que es que le doy mucha importancia al lenguaje porque la tiene.

A pesar de que considera que posee una formación adecuada, evidencia que la formación universitaria carece de ciertos contenidos, sobre todo prácticos, que son para ella fundamentales (ACF, PFU):

E: O sea, ¿crees que a la enseñanza universitaria le faltan...?

H: Sí, bastante, yo cuando empecé a trabajar en Infantil, sobre todo, porque para Secundaria tenía más recursos o es otro tipo de enseñanza, pero en Infantil me faltan muchas, y, además, el curso que hice de especialización la primera parte fue tediosa porque eso era nada más que BOE, leyes, todo muy teórico, mira estábamos allí que nos moríamos, cuando empezó la parte práctica fue en el mes, me parece que fue en junio, mira unas cosas preciosas de psicomotricidad, de canciones, empezaron a traer a gente buena allí al curso y yo decía, “pero si es que teníamos que haber empezado con esto”.

E: O sea que, en realidad, todas las cosas que tú haces de trabajar los cuentos de una forma... ¿no es porque te lo hayan enseñado en la carrera?

H: En la práctica, la experiencia que tú tienes y el sentido común, y la propia necesidad te hace ir buscando tus propias estrategias, hombre que ya te digo que algo tienes de base, pero el tú a tú con los niños no te lo da la carrera, le falta, para mi gusto, mucha práctica y muchos recursos, muchas ejemplificaciones porque no es lo mismo que te lo cuenten, que lo leas en un papel a que lo veas aunque sea en un vídeo, aunque sea en un vídeo, no tiene por qué ser... Hombre que vayáis de prácticas por supuesto, pero para mí es verdad que tenemos que tener una buena formación, pero luego cuando tú llegas aquí te puedes conocer las leyes, los BOJA, que al niño le importa “tres pepinos”, que él lo que quiere es otra cosa, entonces eso, para mi gusto, deberían de reforzarlo muchísimo, con más práctica, con especialistas de gente buena que hiciera seminarios o cursos. A nosotros empezaron a llevarnos al final a gente que tenían proyectos, cosas ya muy cercanas...

Otra vino, pues, “mira yo tengo esto para contar los cuentos”, utilizo estas láminas, entonces tú es como encender una chispilla “¡ah! Pues yo puedo utilizar esto”, pero lo otro todo tan teórico, tan metódico, es que no, no, no, y todo el mundo estaba igual, vas aprendiendo tú sola a base de darte... Yo me acuerdo la papiroflexia aquella en Magisterio, todas las horas que yo le eché a aquello, los nudos marímeros, yo decía “pero, bueno, madre mía”, (*nombre*) estuvo en la marina y fue el que me lo hizo todo porque es que, además, los trabajos al final te los hacía el marido o el novio, una amiga...

Como se puede constatar, insiste en la importancia que posee la formación práctica. En este sentido aboga también por formación en el centro con expertos, “especialistas” en palabras de la entrevistada, que, a través de cursos o seminarios, refuercen los contenidos básicos en la formación de los docentes de Educación Infantil.

2. LENGUA ORAL

Aporta una definición concisa acerca de qué le sugiere el término “oralidad” (DLO): “Hombre, me puede sonar, pues, al trabajo del lenguaje oral, no sé, algo así. Ahora me lo dices (*risas*)”.

La entrevistada afirma que la lengua oral posee un rol fundamental en el currículo de la Educación Infantil (LCI):

[...] sé la importancia que tiene en Infantil que es vital porque un alumno que domina su lengua tiene muchos recursos para todo; de hecho, a lo mejor hay niños más agresivos en tres años porque no dominan la lengua, el lenguaje oral, entonces cuando se sienten invadidos porque no sabe expresar “dame eso o quítate”, pues recurren a la agresividad, al empujón, al bocado, entonces yo sé que el lenguaje oral es muy importante en todas las facetas.

Le resulta desconocido el término, “habilidades orales/habilidades de la lengua oral”, de hecho, se detiene para pensar antes de dar una respuesta (HLO, IME):

Uff (*piensa*), yo qué sé, es que escuchar es importante porque un niño que no escucha es un niño que no recibe, y si no recibe no nos enriquecemos, ni vocabulario, ni expresiones, ni nada, entonces, la parte de la atención y de la escucha es muy importante, el hablar, pues yo te puedo decir que tengo alumnos como (*nombre alumna*), que es una niña que no habla nada, sin embargo, es una niña que escucha, que la llamas y que está aprendiendo, entonces, es muy importante, pero hay niños que reciben, están empapándose sin ser capaces de expresar todo lo que saben por su timidez, por su... Y lo de conversar, pues, bueno, claro, lo llevamos en mi clase este año más difícil porque lo de esperar los turnos, todas esas normas que existen en la conversación, a veces cuesta respetarlas, hay que trabajarlo muchísimo.

Finalmente apunta que las tres habilidades orales, escuchar, hablar e interactuar, son igualmente importantes en esta etapa.

3. PLANIFICACIÓN

Entiende la planificación como la organización de un horario, aunque indica que este a veces sufre modificaciones, pero de forma general, todos los días siguen la misma rutina (TAC, URU, TTO, PLP, TPL, CDA, RCS):

Sí, más o menos ahí tenemos un horario puesto, aunque a veces ya lo cambio, normalmente empezamos con la asamblea, el martes lees tal cuentecillo en la hora del cuento, el miércoles pones las canciones, el jueves les toca religión y el viernes psicomotricidad, más o menos ese es nuestro... Y luego ya los “lapicillos” que ves eso ya es el trabajo individual, entonces cada día, y después del patio ya tienen inglés, otros días trabajamos plástica o trabajamos conceptos matemáticos, más o menos una planificación. Lo que sí te digo es que en Infantil, también, la flexibilidad existe, entonces, tú sabes que hay días que es imposible, tú puedes tener programado las mejores actividades del mundo y lo *number one* que como ellos no estén receptivos, pues dices, “mira se acabó” porque es ganas de complicarte la vida, tienes que tener muchos recursos para, o los tiempos, cosas demasiado largas, pues, se cansan tienes que saber que los tiempos en Infantil son importantes por la rutina y todo eso, a ellos les ayuda mucho, claro, como yo les digo a las madres, ellos reloj no tienen, ellos tienen su reloj de su rutina. Es curioso, si hemos venido alguna vez de una excursión y han merendado fuera y les he dado algún juego que hacemos antes dicen “¿cuándo vamos a merendar?”, pero “sí ya hemos merendado...” porque ellos saben que antes de eso va...

En suma, tiene estructurado un horario de trabajo, pero no se refleja una necesidad de planificar otros aspectos.

4. ELEMENTOS CURRICULARES

La entrevistada considera que, aunque no sabe los objetivos de la etapa de memoria, posee un buen conocimiento del currículo de la misma. El objetivo que estima como primordial en Infantil, en lo tocante a la enseñanza de la lengua oral, es que el alumnado aprenda a expresarse (OBJ): “[...] hacer que el niño se exprese con, sea capaz de expresar sus sentimientos, sus emociones, que tenga un lenguaje que le permita comunicarse con los demás, y por supuesto todo eso le va a facilitar su paso a Primaria”.

Utiliza algunos recursos y estrategias de enseñanza que le permiten motivar al alumnado y trabajar los contenidos propuestos (CDA, PDA, IMM): “[...] si un niño va contento y se encuentra bien en el colegio, aprende mucho...”. Hace uso, por ejemplo, de viñetas para trabajar la lectura, recursos visuales y el tono de voz también le ayudan en la asamblea para mantener la atención; utiliza diferentes agrupamientos, que le sirven, asimismo, para preparar al alumnado cuando inician la Educación Primaria (ESE):

[...] en el último trimestre los siento de otra manera porque ya no van a estar en equipos, vamos a visitarlos, tenemos un programa de transición aquí, que me imagino que en los demás centros lo harán, entonces, vamos allí a visitarlos, a las clases para ver cómo se sientan, cómo son...

[...] tengo algunos personajes que les gustan mucho, tú los vas pegando en la pizarra: “y apareció Caperucita, iba por el camino”, y así les capto la atención, son recursos para que escuchen, lo que sí me doy cuenta es que les gusta mucho el apoyo visual con el apoyo sonoro

Conoce, *grosso modo*, el currículo de Educación Infantil. Frases como la que plasmamos a continuación lo evidencian (CDA, CEP, CNT, ESE, OBJ, CEI):

Ahora los padres, yo creo que valoran nuestro trabajo, tratamos de informarles con lo que estamos trabajando, los objetivos que estamos cubriendo, que no vean que aquí las cosas se hacen por echar el día, que no; yo les digo que tenemos nuestras asignaturas que no se llaman Lengua y Matemáticas, pero se llaman Conocimiento del entorno y se llama Autonomía personal, y que ahí vamos trabajando todo lo que ellos trabajan, pero a otros niveles y a otras formas, que sentamos las bases para que luego sobre ellas se apoye toda la Primaria.

En esta cita se evidencia, nuevamente, una de las principales metas que la entrevistada considera que se debe conseguir en Infantil: preparar al alumnado para la etapa de la Educación Primaria.

5. ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

En varias partes del discurso la entrevistada define, *grosso modo*, algunas de las características que para ella posee el alumnado de esta etapa: son inquietos, se cansan pronto en ciertas tareas, demandan constantemente atención... Recogemos algunas de las citas en las que aparecen estos rasgos (CDA, PFU, ACF):

[...] no saben lo que le piden [...]

[...]se cansan, tienes que saber que los tiempos en Infantil son importantes por la rutina y todo eso, a ellos les ayuda mucho, claro, como yo les digo a las madres, ellos reloj no tienen, ellos tienen su reloj de su rutina. Es curioso, si hemos venido alguna vez de una excursión y han merendado fuera y les he dado algún juego que hacemos antes dicen “¿cuándo vamos a merendar”, pero “si ya hemos merendado...” porque ellos saben que antes de eso va...

[...] pero para mí es verdad que tenemos que tener una buena formación, pero luego cuando tú llegas aquí te puedes conocer las leyes, los BOJA, que al niño le importa “tres pepinos”, que él lo que quiere es otra cosa, entonces eso, para mi gusto, deberían de reforzarlo muchísimo, con más práctica, con especialistas de gente buena que hiciera seminarios o cursos.

Sostiene, asimismo, que la participación del alumnado en las actividades que se llevan a cabo en el aula es crucial porque cuando están realmente motivados y muestran interés, el aprendizaje educativo es, sin duda, más eficaz (CDA, PDA):

Tienes que conseguir que el niño sea feliz, pero no que sea feliz porque estés todo el día haciéndole el payaso, no, porque se lo pase bien aprendiendo que es lo suyo. Entonces, ¿por qué un niño en Infantil quiere venir al cole cuando aquí también se trabaja y empieza Primaria y ya...? Es que me lo dicen, y es porque ese gran salto, además Infantil, para mi gusto, ha cambiado a mejor, antes también Infantil era “parvulitos”, no te trabajaban.

6. ENSEÑANZA DE LA LENGUA ORAL

El tiempo que dedica a trabajar la lengua oral en el aula es, sobre todo, durante la realización de la asamblea, una hora, aproximadamente, todos los días. Cabe destacar al respecto que la entrevistada sostiene que, en realidad, la lengua oral se trabaja siempre, cuando el niño se expresa, durante otras actividades, etcétera. Procura, asimismo, que en

casa sigan trabajando, por ejemplo, la lectura de cuentos, con implicación de los padres (TEM):

[...] todos los fines de semana trabajamos una poesía a la semana, ahora, por ejemplo, estamos con el tema de los animales, ¿no? Pues, entonces, se la llevan después a casa, la colorean allí este año y se la recitan a su papí y a su mami, que alguno no se la sabe todavía bien, pues ya les dije yo a los padres que se la reforzaran en casa. Bueno, pues, esto también da un montón de estructuras lingüísticas sobre las que apoyarte, trabajar la memoria, estás trabajando la lectura porque la poesía yo se la suelo dar en viñetas, entonces, el orden de izquierda a derecha, el que cada viñeta dice algo, todo eso es las bases para que luego llegue la lectura, la lectura no llega así como así, hombre en algunos niños muy maduros sí, pero, generalmente, hay que trabajar todas estas cosas.

Una vez a la semana y durante la asamblea, realizan algunos ejercicios, en palabras de la entrevistada, “bucofaciales” (ESE, TEM, TAC):

H: Sí, “bucofaciales”.

E: ¿Eso lo haces en la asamblea?

H: Sí, en la asamblea, algunos días a la semana, no siempre, una vez a la semanilla. [...] Tenía por ahí, no sé dónde los puse, porque es eso intentas enriquecerte, pues, una de las compañeras que están recién salidas, pues, tiene un montón de láminas donde tiene gestos con la boca y juegas durante la mañana trabajas una posición y me gustó, y dije pues esto para el año que viene lo voy a hacer, o sea, que intentas siempre renovarte, lo que pasa es que a veces hay poca comunicación porque la escuela es muy individualista en el sentido de que te metes en tu clase y te aíslas mucho, eso es lo que le veo, por ejemplo, el estar de apoyo, la figura del de apoyo, para mí es muy enriquecedora porque cada maestro, te puedo asegurar, que tiene algo que hace bien, uno puede tener diez cosas que hace bien y otro puede tener dos, pero eso sí es verdad que te enriqueces, que te da ideas, intentamos coordinarnos y todo, pero, luego, cada uno en sus clases trabaja de una manera especial y a mí me gustaría observar más a la gente y aprender más cosas...

En estas mismas citas y otras que evidenciamos a continuación, podemos observar el tipo de actividades que emplea la docente para trabajar las habilidades orales de la lengua: asamblea, ejercicios “bucofaciales”, lectura de cuentos, trabalenguas y representaciones teatrales. En opinión de la entrevistada, realizan bastantes actividades para trabajar la lengua oral (TAC, TTO, RCS, ESE):

[...] los cuentos los trabajo de muchas maneras, los trabajo con personajes, entonces, pues, los voy pegando en la pizarra y van apareciendo.

E: ¿Los representan ellos luego?

H: Sí, normalmente, sobre todo cuando vamos al teatro, tengo algunos personajes que les gusta mucho, tú los vas pegando en la pizarra: “y apareció Caperucita, iba por el camino”, y así les capto la atención, son recursos para que escuchen, lo que sí me doy cuenta es que les gusta mucho el apoyo visual con el apoyo sonoro; yo me doy cuenta cuando alguien viene a contarles un cuento y tiene el libro cerrado “a ver, a ver”, entonces está bien que de vez en cuando escuchen un cuento sin imágenes, pero cuando les pones la imagen ellos están absortos y, aunque tú vayas narrando por detrás, eso les ayuda muchísimo, bastante.

[...] tengo muchas actividades tipo, digamos, porque tampoco se te ocurren muchísimas distintas, para la comprensión trabajamos, pues, ahora con las fichitas estas, ya hemos aprendido porque, claro, es lo que digo esperar el turno cuesta mucho trabajo, pues cuando acaba el cuento yo voy repartiendo fichitas a quien me responde la pregunta, consiguen un punto, mi intención es que todos consigan un punto, entonces claro, algunos se la saben y quieren contestar, si alguno contesta y no es su momento, pierde el punto que ha conseguido para que así se retengan un poco e intenten escuchar. El vocabulario, pues, a través de la lámina lo trabajamos primero porque claro muchas veces también intentamos que los niños no nombren cosas que desconocen, entonces, tú puedes sacar un poquito las ideas previas, pero si ves que falla en algún tipo de animales tú le tienes que decir el nombre y luego ya a los dos o tres días, pues, hacemos el juego del “busca-busca” que es, pues, salen con un pincel, que es como un marcador, pues venga una pareja busca la cebra, pues, entonces la tiene que señalar y luego se invierten los papeles, “ahora tú buscas la avestruz”, otras veces yo les digo, “venga, vamos a situarlos”, vamos añadiendo un poquito de complicación y la verdad es que el vocabulario de la unidad lo van aprendiendo.

Vemos que para trabajar la comprensión, por ejemplo, utiliza fichas en las que se incluyen preguntas sobre el cuento que acaban de leer. También dedica tareas para la adquisición de vocabulario, en este caso a través de láminas.

Sobre el uso de rutinas, la docente apunta que en el aula de Infantil estas poseen una notable importancia, es por ello por lo que procura hacer uso de un horario que establezca los tiempos organizados y habituales del día a día (URU):

[...] se cansan, tienes que saber que los tiempos en Infantil son importantes por la rutina y todo eso, a ellos les ayuda mucho, claro, como yo les digo a las madres, ellos reloj no tienen, ellos tienen su reloj de su rutina. Es curioso, si hemos venido alguna vez de una excursión y han merendado fuera y les he dado algún juego que hacemos antes dicen “¿cuándo vamos a merendar”, pero “si ya hemos merendado...” porque ellos saben que antes de eso va...

Cabe destacar en este contexto que la entrevistada apunta que en Infantil el horario es flexible, es decir, depende, en gran parte, de cómo se encuentre el alumnado ese día.

De todo lo expuesto en su discurso hasta ahora es algo evidente que el principal recurso, espacio y estrategia metodológica que emplea para trabajar la lengua oral es la asamblea. Es, en conclusión, de suma importancia para la entrevistada. El trabajo en la asamblea se realiza una hora todos los días (IMA):

Una hora todos los días, menos los jueves que tienen religión y empieza la seña, aunque les hace un poquito de asamblea ella, pasan list, ponen los días de la semana, el tiempo, y luego los viernes que hacemos la asamblea más corta porque nos vamos a hacer la psicomotricidad, pero de lunes a miércoles una hora, de nueve a diez.

No utiliza el trabajo por rincones o por proyectos, las actividades que lleva a cabo para trabajar la lengua oral le parecen las más indicadas y suficientes en número. Tampoco hace uso de las TIC como apoyo para las tareas o para captar la atención, considera que el apoyo visual cumple de forma satisfactoria esta función.

Fruto, en parte, de las enseñanzas académicas y de sus propias concepciones, asevera que en Educación Infantil se debe enseñar a leer y a escribir (LCT, FPR, ACF):

A mí me enseñaron mucho, y él decía que si cada niño [...] saliera leyendo y escribiendo, solo, solo eso, todas las áreas que abarca leer y escribir, todo estaría hecho, decía porque a cualquier persona le daría igual que le dieran esto porque si sabe leer y escribir, sabría sacar las ideas principales, de qué está hablando, da igual que fuera un texto de medicina, un texto de cómo se limpia un aseo porque tiene los instrumentos para sacar de ahí la información y ya está, y comunicarte por escrito también, entonces, yo es verdad que es que le doy mucha importancia al lenguaje porque la tiene.

En este caso, la importancia que le otorga al lenguaje es, por tanto, al escrito: “[...] y comunicarte por escrito también”.

La cuestión que hace referencia a la coordinación con el profesorado de Educación Primaria es bastante amplia, de hecho, la entrevistada detalla y especifica no solo si existe esta coordinación o no, sino, además, su opinión al respecto (CEP):

E: [...] ¿se coordina el profesorado de Infantil con el de Primaria en cuanto a la enseñanza de la lengua oral?

H: El lunes pasado hubo una reunión “interciclo”, entonces, se reunieron las de cinco años con las de primero, pero más bien es lo que ellas encuentran que le faltan a los niños cuando llegan allí, por ejemplo, dijeron que los grupos eran muy buenos, que tenían muy buena base, que la psicomotricidad fina, el recortar, el hacer “bolitas”, los encontraban un poco más verdeditos. Nos ponemos de acuerdo también en el tipo de pauta, si vamos a utilizar líneas Montessori o cuadrícula, que no la queremos nadie, cositas así, pero de lenguaje oral...

E: ¿Solamente si tienen alguna dificultad?

H: Sí, generalmente cuando tú pasas a cinco años, pues, los informes que se rellenan yo los hago, pues sí pongo: “niño que tiene problemas de rotacismo, de dislalia o lo que tenga y que debería continuar sus revisiones con el logopeda”, o si es muy tímida, pues, “niña que se comunica poco”, pero unas anotaciones que en teoría las deben de leer cuando cogen los de primero, pero que sí, que sí, en nuestro “pack” ese está puesto las reuniones con Infantil.

E: Sí, sí, y en este sentido, ¿tú crees que se continúa en Primaria lo que se inicia en Infantil? Por ejemplo, no sé, el trazo no sé si se trabaja de una forma en Infantil y otra en Primaria...

H: Sí, intentamos coordinarnos en eso, que si hemos trabajado la letra ligada, pues, yo, por ejemplo, y todas, ¿no? Porque sabemos que es muy difícil, pero, sobre todo ya sabes tú, la /a/, la /o/, el ir, el volver para sacarle los enlaces cuesta mucho, pero al final lo aprenden. Lo que sí veo mucho salto es del tipo de enseñanza de Infantil a Primaria, eso sí es verdad que hay un escalón fortísimo, tendría que ser más gradual.

H: Que hombre que yo entiendo que ya, pero es que nosotros también tenemos nuestros objetivos, y nuestros contenidos; el otro día nos dicen en Primaria: “Es que nosotros no nos podemos dedicar a hacer talleres de cocina”, pues, ¿por qué no? Pues mira tú en un taller de cocina puedes enseñar cómo se escribe la receta y estás enseñando lenguaje escrito.

E: Claro, el salto es demasiado, en Primaria es más “formal”, que en realidad utilizar una receta de cocina está muy bien...

H: Claro, puedes sacar lo que quieras, tiene lenguaje escrito, tiene matemáticas porque tienes medidas... Ellos argumentan: “Sí es que luego vienen las pruebas para el informe Pisa” y lo que ahí quieren es conocimientos, aunque también están evaluando la resolución de problemas, cómo afrontar un problema de la vida cotidiana, pues, entonces también se puede plantear...

E: Claro y si tenemos malos resultados con ese método...

H: Es que hay que cambiar, pero sí es verdad que hay mucho salto a Primaria, luego ya los niños se van acostumbrando, pero en primero no hay juguetes como dicen ellos, me decía una el año pasado: “Señor, no pasa nada nos llevamos esto para allá” porque yo les decía: “Ya, en primero...” incluso yo en el último trimestre los siento de otra manera porque ya no van a estar en equipos, vamos a visitarlos, tenemos un programa de transición aquí, que me imagino que en los demás centros lo harán, entonces, vamos allí a visitarlos, a las clases para ver cómo se sientan, cómo son...

E: Claro, porque en Infantil se trabaja en equipo y de repente...

H: En Primaria, o individualismo o como mucho por pareja, es en la silla todo el día, aquí hay muchos cambios de actividad: la asamblea, nos sentamos... Los niños, es cierto, vienen a Infantil contentos.

E: Claro, es verdad.

H: Tienes que conseguir que el niño sea feliz, pero no que sea feliz porque estés todo el día haciéndole el payaso, no, porque se lo pase bien aprendiendo que es lo suyo. Entonces, ¿por qué un niño en Infantil quiere venir al cole cuando aquí también se trabaja y empieza Primaria y ya...? Es que me lo dicen, y es porque ese gran salto, además Infantil, para mi gusto, ha cambiado a mejor, antes también Infantil era “parvulitos”, no te trabajaban

E: Claro, sí, “la guarde”.

H: Ahora los padres, yo creo que valoran nuestro trabajo, tratamos de informarles con lo que estamos trabajando, los objetivos que estamos cubriendo, que no vean que aquí las cosas se hacen por echar el día, que no; yo les digo que tenemos nuestras asignaturas que no se llaman Lengua y Matemáticas, pero se llaman Conocimiento del entorno y se llama Autonomía personal, y que ahí vamos trabajando todo lo que ellos trabajan, pero a otros niveles y a otras formas, que sentamos las bases para que luego sobre ella se apoye toda la Primaria.

Como puede cotejarse, la entrevistada indica que no existe coordinación con el profesorado de Educación Primaria en lo que a la enseñanza de la lengua oral se refiere. Esta coordinación se basa principalmente en el aprendizaje de la lectoescritura. Es por ello por lo que se lleva únicamente a cabo al finalizar la etapa de Infantil.

7. EVALUACIÓN DE LA LENGUA ORAL

Aparte de la observación directa y sistemática, la entrevistada utiliza una prueba concreta para evaluar si se han conseguido los objetivos prefijados, no solo los referidos a la lengua oral. Apunta, igualmente, que en ese sentido los docentes, de forma general, suelen ser más descuidados, a pesar de la importancia que posee la evaluación (TEV, IEV, PEV, HEV):

E: Vale, ¿y todo eso al final lo evalúas?

H: Sí, yo les suelo pasar porque, hombre, en Infantil ya sabes lo de la observación directa y sistemática, yo sí es verdad que en ese aspecto casi todos los maestros somos muy flojos, en el sentido de que como lo vas reteniendo en la cabeza y son ya parte tuya, pues a veces no anotamos lo que tenemos que anotar, pero que sí que les suelo pasar una pruebecilla.

E: [Me enseña el documento]. ¿Y eso lo haces tú? Que no es que venga en el material...

H: Sí, lo hago yo, mira esto fue una evaluación inicial, siempre, cuando te llegan los niños, pues, un poco en qué fase te llegan, cómo te llegan, y luego, pues, cuando acaba la unidad hay un registro de ese tipo, y, luego, pues esto, por ejemplo, cuando ya acaba el trimestre, ya sí evalúo todo lo que hemos aprendido, aparte les hago algunas preguntas orales.

E: Vale, o sea, ahí van todos los conocimientos, no solo los de lengua...

H: Aquí va todo, por ejemplo, si te nombran o a veces les pongo una escena, “descíbeme qué es lo que ves aquí”, “¿qué crees que le pasa a la niña?”...

E: Lo tienes todo ordenado, veo que también tienes el BOE ahí (risas).

H: Sí, ¿no? Uno intenta que... Debería de llevar más registros, luego con esto, ¿ves? Voy anotando lo que le he puesto en las notas: “Tiene baja la atención”, entonces, cuando voy a evaluar de nuevo me fijo, sobre todo, en esto o a su madre le he dicho “mira en casa con juegucitos tiene que reforzar el triángulo”, le doy unas cuantas ideas para que lo trabaje en casa.

El material que utiliza para esta evaluación lo elabora ella, no utiliza el que viene con el método de trabajo, además, suele llevar a cabo una evaluación inicial.

2.7.2. Resultados del análisis del discurso

El discurso de la entrevistada 7-H es más extenso que las dos anteriores; 37, 19 minutos de duración. El tono, el léxico y los marcadores discursivos que utiliza demuestran en ocasiones que la docente se muestra insegura, en ciertas ocasiones le pide a la entrevistada que le especifique más la pregunta: “Pero, ¿en qué sentido? ¿Si me encuentro a gusto?”. Esta situación se repite de forma más seguida al inicio de la entrevista, pero a medida que esta avanza la entrevistada se siente más segura. “**H:** ¿Oralidad? (*Piensa*) [*Su gesto indica que desconoce el término*]. **E:** Sí, sí, lo primero que se te venga a la cabeza”.

Destacan varias ideas en las categorías conceptuales que presenta el discurso de la entrevistada. La importancia que atribuye a la oralidad, a la lengua oral, en la Educación Infantil es constante sobre todo al inicio de la entrevista: “[...] un alumno que domina su lengua tiene muchos recursos para todo”, pero cabe destacar que insiste a partir de la mitad del discurso en el crucial papel que para ella supone la enseñanza de la lectoescritura: “[...] si cada niño [...] saliera leyendo y escribiendo, solo, solo eso, todas las áreas que abarca leer y escribir, todo estaría hecho [...] yo es verdad que es que le doy mucha importancia al lenguaje porque la tiene”.

La entrevistada evidencia algunas actividades que realiza para trabajar las habilidades orales en el aula, la mayoría las ha aprendido en cursos de formación permanente que se centran sobre todo en la lectura de cuentos: “Generalmente, pues, yo he hecho muchos cursillos con (*nombre profesor*), y nos contaba pues Pulgarcito es un cuento, a lo mejor que al niño le transmite [...]” “Tú sabes que detrás de cada cuento persigues algo y a mí el cuento me gusta mucho trabajarlo, luego la comprensión del cuento [...] si tú le estás diciendo, hay que colorear solo los que están mirando a la derecha [...]”. El momento de la asamblea se constituye como un espacio de diálogo,

pero no es una actividad concreta para desarrollar las habilidades orales: “Y ahí hablan de lo que han hecho el fin de semana...”. Si bien es cierto que lleva a cabo algunas tareas para trabajar la oralidad, la mayoría están relacionadas con la lectura de cuentos, la comprensión lectora o la adquisición de vocabulario; actividades que aprendió en cursos de formación que actualmente no realiza (*emic/etic*).

Posee y evidencia un marcado interés por mejorar su práctica profesional: “Debería de llevar más registros”, “[...] En Infantil me faltan muchas cosas [...]” y destaca, asimismo, la importancia de la formación permanente: “[...] el curso que hice de especialización [...] cuando empezó la parte práctica, mira, unas cosas preciosas [...] y yo decía, pero si es que teníamos que haber empezado con esto”, pero hace varios años dejó de matricularse en estos cursos debido, en parte, a que actualmente considera que los años que tiene de experiencia “te hace ir buscando tus propias estrategias”.

2.8. Estudio de caso entrevistada n.º 8-I


FICHA DE LA ENTREVISTA 	
FECHA DE LA ENTREVISTA	Mayo de 2013
NOMBRE	N.º 8-I
EDAD	55 años
ACTIVIDAD PROFESIONAL ACTUAL	Maestra de Educación Infantil. Grupo de cinco años y 26 alumnos
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	46,65 minutos
CONTEXTO (lugar de realización de la entrevista)	Aula vacía en el centro educativo en el que trabaja la entrevistada.

Tabla n.º 31: Ficha de la entrevistada n.º 8-I. Fuente: elaboración propia.

3.8.1. Resultados del análisis de contenido

1. FORMACIÓN

La entrevistada n.º 8-I expresa de forma concisa y rotunda que durante sus estudios universitarios no aprendió los conocimientos necesarios para enseñar lengua oral en la etapa de Educación Infantil. En esta misma línea sostiene que por ello ha tenido que buscar formación aparte, aunque no actualiza ni considera que necesite más formación al respecto, entre otras razones porque no tiene tiempo (ACF, PFU, NFL, FPR, FCT):

E: Vale, si ahora nos centramos en tu formación previa, ¿crees que te han enseñado los conocimientos necesarios para poder enseñar lengua?

I: En la carrera no, en la carrera no.

E: ¿Has tenido que buscar otros medios fuera de la carrera para poder enseñarlos?

I: Sí, totalmente, en la carrera yo no aprendí mucho, sí que nos daban, tuve lengua, pero nos daban más bien literatura, en primero teníamos lengua, pero no se hacía hincapié en la didáctica, en una serie de apartados, que yo que sé... Quizás es que me preocupe yo, pero en ningún momento me sentí motivada o informada de la enseñanza de la lengua, entonces, fue cuando yo, personalmente, me formé para las oposiciones, me estuve preparando para las oposiciones, ahí fue realmente cuando yo aprendí porque estuve en una academia y, lógicamente, tenía que hacer comentarios, tenía que hacer mucha sintaxis, muchas cosas que no había visto. Después, incluso, he tenido gente que me ha llegado, de alumnos, de niños, de vecinos que han recurrido a mí, les he dado clase y han aprobado, entonces, ahí me he visto yo que, pues, mira parece que yo...

E: Entonces actualmente, ¿buscas o crees que necesitas más formación en este aspecto?

I: No, yo no, yo lo que necesitaría es tener tiempo, principalmente para mí, para leer más obras literarias que no tengo tiempo, o sea, leo porque me gusta la lectura, pero ya llega un momento en el que soy madre de familia y ya tengo el trabajo, además, este trabajo cansa mucho físicamente y tengo poco tiempo. Entonces, yo creo que ahora mismo no necesito más formación.

Las asignaturas de Lengua que cursó durante la carrera, se puede constatar en la cita, estaban más encaminadas a la enseñanza de la literatura. De hecho, ratifica que no se sintió motivada por el aprendizaje de la lengua oral en ningún momento durante sus estudios universitarios.

2. LENGUA ORAL

Aunque el concepto de oralidad le resulta en un primer momento desconocido, da una definición del mismo (DLO): “Pues (*piensa*), por oralidad, oralidad es todo lo que nosotros podemos hablar, todas las palabras, lo mismo palabras, que frase, que texto, todo lo que nosotros podemos expresar”.

Los fines que posee la lengua oral en Infantil son, para la entrevistada, los siguientes (LCI, OBJ): “Pues los fines fundamentales (*piensa*) es que con el lenguaje nosotros podemos llegar a cualquier punto que queramos, a ser personas, si nosotros no tenemos lenguaje, no somos personas, no nos podemos comunicar, y es lo básico, la enseñanza básica, lo primero, lo primero”. En este mismo contexto sostiene que los contenidos, la formación, que se ha de enseñar al alumnado es (LCI, OBJ, IFL, CDA):

Pues que el niño te entienda, nosotros los maestros, los padres, yo que soy madre, a veces estamos en un estadio superior y nos comunicamos y los niños se quedan “boquiabiertos”, y no

nos entienden, pero es porque no estamos en la misma conexión, en el mismo estadio, entonces, una de las cosas que nosotros tenemos que saber es que el niño te entiende, no te oye ni te escucha, es que te está entendiendo y ya lo ves en la cara, a medida que lo va entendiendo, el niño pone una cara, parpadea, piensa y tú ves que reacciona, cuando un niño no te entiende, tú ves que esa cara y ese niño está en otro mundo.

La comprensión oral, por tanto, es decir, “que el niño te entienda”, es para la entrevistada una de las metas principales de la enseñanza de la lengua oral en Infantil, aunque le concede una especial atención también a la expresión oral del alumnado (HLO, IME):

E: Vale, y de las habilidades relacionadas con la lengua oral (escuchar, hablar y conversar), pertenecientes al área de “Lenguajes, comunicación y representación” del currículo, ¿a cuál sueles dar prioridad?

I: Vamos a ver, a mí me, yo le doy mucha importancia a la expresión, pero, claro, esto es una cadena, no hay expresión sin comprensión, entonces, en la asamblea es el primer punto de la mañana y digo de la mañana porque es lo que primero se trabaja, a primera hora, ahí el niño viene fresco, viene motivado, a ver lo que pasa, a ver lo que hay, tú planteas el tema, entonces, esa expresión o ese juego que hay, el niño se va a manifestar y va a asimilar y va a comprender, y va a expresar su frase, su mundo, o sus vivencias, entonces, lo primero sería la parte oral y después, lógicamente, la parte escrita y pienso que las dos tienen que ir a la vez. Yo me he encontrado en algunos profesionales míos que van oral, la lectura, y la escritura bueno, y yo no lo veo así, yo veo que un niño que está maduro para hablar y para comprender, está también maduro para escribir y para expresarse porque el escribir es expresarse, un niño se expresa, en Infantil tenemos que darle la oportunidad de que se exprese, pero, ¿cómo se expresa? ¿Se expresa tú siempre diciéndole la poesía y diciéndole las cosas? Oye, le daré también la oportunidad para que él lo haga.

La comprensión y la expresión orales van unidas, según la entrevistada: “no hay expresión sin comprensión”.

3. PLANIFICACIÓN

Acerca de la planificación de las tareas y actividades que realiza sobre lengua oral, no proporciona demasiada información al respecto; únicamente puede comprobarse a lo largo del discurso que suele tener establecida una rutina y organizado el horario de clase, que se inicia, principalmente, con la hora de la asamblea (IMA, PLP, TAC, LCI, HLO, CDA, LCT):

[...] la asamblea es el primer punto de la mañana y digo de la mañana porque es lo que primero se trabaja, a primera hora, ahí el niño viene fresco, viene motivado, a ver lo que pasa, a ver lo que hay, tú planteas el tema, entonces, esa expresión o ese juego que hay, el niño se va a manifestar y va a asimilar y va a comprender, y va a expresar su frase, su mundo, o sus vivencias, entonces, lo primero sería la parte oral y después, lógicamente, la parte escrita y pienso que las dos tienen que ir a la vez.

El resto de actividades que realiza y que recogeremos en posteriores categorías, son rutinarias, por lo que, según la entrevistada, no precisan de planificación previa.

4. ELEMENTOS CURRICULARES

Afirma que sí conoce a fondo los elementos que estructuran el currículo de la etapa (LCI): “Pues sí, sí lo conozco”. De forma específica sobre los objetivos y contenidos que se recogen en el currículo sobre la lengua oral, la entrevistada no suprimiría ninguno (LCI, OBJ, CNT):

E: No solo relacionado con la lengua oral, sino los objetivos que se pretenden conseguir en Educación Infantil, pero en general, las competencias básicas...

I: Pues, que el niño se desarrolle, que en su etapa adquiera una madurez a todos los niveles, intelectual, física y cognitiva, en todo.

E: ¿Y relacionados con la lengua oral, cuáles añadirías o suprimirías del currículo?

I: Pues yo no suprimiría ninguno porque la comprensión y la expresión oral y escrita, pues yo creo que eso es lo básico y es lo que hay, no los suprimiría.

E: ¿Y añadirías alguno?

I: Pues no añadiría, en todo caso machacaría alguno más, pero suprimir no, porque si hay una buena expresión, o sea, una buena comprensión, hay una buena expresión, o sea que, eso es un proceso, el niño observa, el niño comprende y el niño expresa, y lo mismo es, el niño escucha y el niño se manifiesta, manifiesta ese contenido que ha cogido, ¿no?

Sostiene, y se puede constatar en esta última cita, que “si hay una buena comprensión, hay una buena expresión”, es un proceso ligado.

Entre las estrategias de enseñanza y los recursos que emplea para enseñar las habilidades orales de la lengua, ratifica que es fundamental motivar y despertar la atención de los infantes a través de, por ejemplo, el color, el dibujo libre, el uso adecuado de la voz al enseñar, y asevera que “a los niños hay que tratarlos como adultos, pero midiendo bien las palabras”. Uno de las estrategias que también utiliza es partir de

lo que ella denomina “palabras generadoras” que pueden ser temas que le sirven para iniciar el aprendizaje de ciertos contenidos (TAC, ESE, RCS, TTO):

Entonces, yo casi siempre tengo en algún tema, una serie de palabras generadoras, que yo me las busco, ¿me entiendes? Entonces, en cualquier tema, pues, por ejemplo estamos dando los animales, y los animales, pues yo los enfoco según eso, entonces hago murales, y esas palabras generadoras pueden ser también temas y de ahí saco, qué te digo yo, animales con pelo, que es lo que estamos trabajando, animales con plumas, animales que se arrastran, animales que maman, animales que ponen huevos, esos podrían ser ejemplos de ese tipo de palabras, pues, mira todo lo que tienes que trabajar con el niño en ese mes, en esa quincena, porque es que la mayoría de los niños conocen lo que tienen más inmediato, qué te digo yo, conocen la paloma, a lo mejor conocen el águila, como mucho, pero tú le dices “la perdiz”, fíjate qué sencillo y la perdiz, que todo esto está lleno de perdices, no saben lo que es, entonces, el enseñar de esa manera sí que es muy bueno porque te abre un camino y a nivel concéntrico vas abriendo, abriendo, abriendo y cubres todos los campos.

Para la entrevistada es muy importante que el docente sepa escuchar al alumnado, sobre todo cuando se pretende enseñar las habilidades orales de la lengua: “[...] que tengáis paciencia con el lenguaje, que escuchéis a los niños, que los niños si se sienten escuchados y comunicáis bien, que ya veréis cómo vais a tener un cambio significativo en las clases”.

5. ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Para la docente entrevistada, el alumnado de Educación Infantil es participativo, de forma general, aunque siempre hay excepciones. Requiere una atención constante y es vital que se le escuche, además de que se le trate como a adultos, pero adecuando el mensaje.

También apunta que “los niños son esponjas”, por ello se debe prestar una especial atención a la actuación del docente, su expresión (CDA, AMC):

[...] por favor, los niños son esponjas y las palabras bien dichas, que los localismos los dejemos, yo aquí estoy constantemente corrigiendo a los niños, en estas zonas (*nombre ciudad*) se habla muy mal, entonces, no se puede permitir que un universitario o nosotros que somos el centro generador de cultura dejemos a un niño que diga “Graná”, no se puede permitir.

En la cita la entrevistada insiste en que el docente, modelo de expresión, ha de evitar los “localismos”.

6. ENSEÑANZA DE LA LENGUA ORAL

A la cuestión acerca del tiempo concreto que dedica a trabajar los objetivos de lengua oral, la entrevistada manifiesta (TEM, LCI):

E: Y, ¿cuánto tiempo dedicas a trabajar los objetivos del currículo relacionados con la lengua oral?

I: Pues, mira, relacionados con la lengua oral, te digo que el 80%, y, entonces, muy poco tiempo dedico yo a los otros menesteres, el que no tenga lenguaje, el que no tenga vocabulario, es que es todo, es que es todo el lenguaje, todo el vocabulario, porque si tú te pones con la plástica, con cualquier cosa, todo, todo tienes que buscarle, es que es la base. Haces Matemáticas, y las haces como nosotros estábamos haciendo el otro día, pero haz sumas cosas, primero antes de llegar al número, tú tienes que manipular las cosas, ya estás haciendo lenguaje, “seño, ¿esto qué es?”, pues esto es tal cosa, ya estás haciendo tal cosa, el lenguaje es, ocupa el 100%.

Asevera, como se observa en la cita, que la mayor parte del tiempo trabaja la lengua oral, porque, en palabras de la entrevistada, aunque trabajes otro tipo de contenidos la base principal es la oralidad. De forma específica las actividades de lengua oral se desarrollan principalmente durante el tiempo dedicado a la asamblea. Estas actividades se basan, sobre todo, en la lectura de cuentos, fichas de trabajo, juegos de adivinanzas y poesías (TAC, TTO, RCS, ESE):

Pues, mira, a mí me gustan mucho las poesías, a mí me gustan mucho los cuentos, pero también me gusta que el niño me hable a través de palabras, generadoras, por ejemplo, qué te digo yo... la palabra “espiga”, que estoy leyendo allí enfrente, pues ¿qué te sugiere a ti? Entonces, yo casi siempre tengo en algún tema, una serie de palabras generadoras, que yo me las busco, ¿me entiendes? Entonces, en cualquier tema, pues, por ejemplo estamos dando los animales, y los animales, pues yo los enfoco según eso, entonces hago murales, y esas palabras generadoras pueden ser también temas y de ahí saco, qué te digo yo, animales con pelo, que es lo que estamos trabajando, animales con plumas, animales que se arrastran, animales que maman, animales que ponen huevos, esos podrían ser ejemplos de ese tipo de palabras, pues, mira todo lo que tienes que trabajar con el niño en ese mes, en esa quincena, porque es que la mayoría de los niños conocen lo que tienen más inmediato, qué te digo yo, conocen la paloma, a lo mejor conocen el águila, como mucho, pero tú le dices “la perdiz”, fíjate qué sencillo y la perdiz, que todo esto está lleno de perdices, no saben lo que es, entonces, el enseñar de esa manera sí que es muy bueno porque te abre un camino y a nivel concéntrico vas abriendo, abriendo, abriendo y cubres todos los campos.

Las fichas de trabajo suele utilizarlas para aspectos más concretos, por ejemplo, para trabajar el vocabulario (TAC, RCS, ESE, TTO):

E: Claro, y las fichas... pero con la enseñanza que llevas a cabo acerca de la lengua oral, ¿estás satisfecha?

I: Mucho, mucho, yo creo que avanzo mucho, me veo que avanzo, además, en esto soy muy estricta, prefiero, mira, llevo a cabo la dicción, que los niños hablen bien, digan las palabras bien, que los niños hagan oraciones completas, sujeto, verbo y predicado, eso lo trabajo mucho, lo que es el texto, también, le planteo la palabra, le planteo la oración y ya el niño completa y hacemos textos, o hacemos, no sé, con las adivinanzas, adivinamos, en fin, ese tipo de cosas [...].

Cree que la lengua oral es uno de los contenidos más trabajados en Educación Infantil, el problema reside, según sus palabras, en que no se realiza de forma eficiente:

E: ¿Y crees que se trabaja la lengua oral de forma suficiente? No solo en tu clase, sino de forma general en la escuela, en los centros educativos.

I: En Infantil se trabaja mucho, mucho, pero en las demás etapas se trabaja también, pero no es eficiente, no se trabaja bien, en Primaria, por ejemplo, no se trabaja bien, hay que ajustarse muy bien a lo que, yo he tenido alumnos en Secundaria que los he puesto a escribir con lápiz y les he empezado con los dictados y las libretas de dos rayas, es decir, hay que unificar criterios entre compañeros, que eso no se hace mucho.

Para la entrevistada, tal y como se ha evidenciado anteriormente, la comprensión oral, la escucha, es fundamental en el aula, por parte del docente y del alumnado: “a los niños también hay que escucharlos”.

Normalmente no utiliza el trabajo por proyectos ni por rincones, al igual que tampoco hace uso de las TIC como herramienta de aprendizaje; en este sentido apunta, asimismo, que no tiene tiempo para recibir cursos de formación.

La entrevistada tiene una opinión muy forjada acerca de la introducción de la lectoescritura en Infantil, sostiene al respecto que es más adecuado trabajarla cuanto antes (LCT, TAC, CDA):

I: [...] la lectura, y la escritura bueno, y yo no lo veo así, yo veo que un niño que está maduro para hablar y para comprender, está también maduro para escribir y para expresarse porque el escribir es expresarse, un niño se expresa, en Infantil tenemos que darle la oportunidad de que se

expresa, pero, ¿cómo se expresa? ¿Se expresa tú siempre diciéndole la poesía y diciéndole las cosas? Oye, le daré también la oportunidad para que él lo haga.

I: Enseñar a leer y a escribir con tres años, ¡si es posible! Hay que trabajarlo todo junto, junto. (*Se refiere a la lengua oral y a la escrita*).

E: ¿Eso lo intentas hacer tú en clase?

I: Yo lo intento siempre, siempre. Yo lo llevo eso muy a rajatabla, además, la comprensión, cuando el niño dice: “Mi papá limpia la sala”, bueno, ¿cómo va a pintar el niño el dibujo si no lo ha leído? No lo puede pintar, era una actividad de “mi papá pinta la sala”, y dicen, pero, bueno, “es que no sé lo que es” y le digo, “bueno, pues, léelo, léelo”, lo ha leído y lo ha entendido, es el primer paso para que el niño exprese. Claro, expresa lo que ve en su casa de su papá a través del dibujo, yo en las clases le doy mucha importancia al dibujo libre, y el color, ¿eh? El color es fundamental, que se expresen con el dibujo, yo es que no quiero un dibujo con lápiz, pero es que la riqueza que tiene, ¿eh? Porque es que ya aquí es emotivo cuando tú ves un dibujo con color, pero simplemente con rotulador, no te digo ya con ceras, que también por aquello de que me gusta mucho el arte, pues, le doy mucha importancia a lo que es el color, ¿no? Y el estudio del color, el saber ver y el saber mirar, que eso también ya hay que enseñarlo ya desde pequeños. A los niños hay que tratarlos como adultos, pero midiendo muy bien las palabras. Yo creo que cuanto antes se le enseñe a un niño, mejor, cuando hablamos de lectoescritura, no es solo lecto, es lectoescritura, y eso significa leer y escribir, está claro.

Para la entrevistada, si el infante está preparado para el aprendizaje de las habilidades orales, también lo está para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Por último, la cuestión acerca de la coordinación con el profesorado de Educación Primaria, sintetiza al respecto que no se realiza de forma sistemática, aunque en el centro en el que se encuentra intentan llevarla a cabo (CEP):

Hay poco, hay poco, y asesoramiento en las clases, poco, a nivel de escalas superiores, vamos. Nosotros sí tenemos aquí ese consenso porque ya la directora que hay pues sí que ha tomado interés, y hace poco, precisamente, hemos tenido una reunión de nivel y hemos puesto, pues, unos puntos concretos para continuar en Primaria.

7. EVALUACIÓN DE LA LENGUA ORAL

E: Vale, vale, ¿cómo evalúas si han conseguido en ese caso los objetivos? ¿Cómo crees que debería de hacerse?

I: Pues yo lo hago, primeramente, pensando en cada niño, la relación es personal, pensando en el cómo lo he cogido y cómo lo suelto, en el inicio, en el proceso y en el final, cómo empieza, cómo evoluciona y cómo ha terminado, y mirando a cada niño según su trayectoria, según su él.

Aunque estés todo el año diciendo, algunos les cuesta y no lo cogen, entonces, yo soy estricta diciéndolo, pero estricta en cuanto a que sí que soy muy machacona, entonces, hasta que un objetivo de ese tipo no está conseguido, yo me tiro todo el curso, es una evaluación sumativa, continua, te quiero decir, que yo digo “esto está superado, lo dejo”, no, no, esto está superado y yo lo vuelvo a retomar, a repasar, yo sigo, sigo, sigo porque creo que en este tipo de niños no hay nada superado, en un mes, ellos se olvidan porque hay una gran cantidad de cosas que están aflorando que son de interés, entonces, las otras cosas las dejan olvidadas, y se van a otra...

Vemos en la cita que el tipo de evaluación que realiza la entrevistada es, “sumativa y continua”. Si no se superan los contenidos se retoman hasta que se logre un aprendizaje adecuado. Basa esta evaluación en la observación, partiendo de las diferencias individuales de cada infante: “pensando en cada niño, la relación es personal”, pero no hace uso de otro tipo de herramientas.

2.8.2. Resultados del análisis del discurso

El discurso de la entrevistada n.º 8-I posee una duración de 46,65 minutos. Desde el inicio de la entrevista el discurso de la docente es extenso y detalla exhaustivamente la mayoría de las respuestas. El léxico, los marcadores discursivos y, en definitiva, los recursos gramaticales de los que hace uso muestran la amplia trayectoria que posee en el ámbito educativo (ha impartido clase en Educación Infantil, Primaria y Educación Secundaria Obligatoria), expresiones del tipo, “motor de arranque”, “sintaxis, y el sujeto y el predicado”, “estadio cognitivo”, son algunos de los ejemplos que apoyan esta idea. Cabe destacar, asimismo, que evidencia mucha seguridad y firmeza en las respuestas: “eso es así”, “pues sí, lo conozco”, “yo no lo veo así”, además domina la situación en todo momento, de hecho, adopta una actitud de enseñante en relación con la entrevistadora. El tono de voz es enfatizado con una intencionalidad no solo informativa, sino también explicativa, demostrando confianza en sus pensamientos y conocimientos, lo cual se evidencia en el uso de ciertos marcadores de modalidad: “claro”, “desde luego”, “eso es así”. Utiliza diversos adjetivos para calificarse a ella misma, por ejemplo: “estricta”, “machacona”, desde un punto de vista positivo: “así me aseguro de que no se les olviden las cosas”.

Si atendemos a las categorías conceptuales, la docente desgrana, a veces implícitamente, diversas ideas acerca de la enseñanza en general y de la didáctica de la lengua oral en Infantil en particular.

La mayoría de las ideas que posee las enuncia como generalidades aceptadas comúnmente, “es algo sabido por todos”, y son, entre otras: “[...] si nosotros no

tenemos lenguaje, no somos personas, no nos podemos comunicar, y es lo básico [...]”, “[...] cuando un niño no te entiende, tú ves que esa cara y ese niño está en otro mundo”, “[...] eso es una de las cosas primeras que un maestro tiene que saber, que los niños lo entienden”. Para la entrevistada, y aunque aclara que durante su formación universitaria la concepción era otra, la enseñanza de la lengua oral va ligada a la escrita, por tanto, evidencia una teoría implícita propia que se gestó antes o durante su formación inicial. Recogemos el párrafo en el que describe esta cuestión: “Yo me he encontrado en algunos profesionales míos que van: oral, la lectura y la escritura, bueno, y yo no lo veo así, yo veo que un niño que está maduro para hablar y para comprender, está también maduro para escribir y para expresarse porque el escribir es expresarse [...]”. En este contexto la perspectiva *emic* que manifiesta la docente se contrasta, tal y como se ha realizado en las entrevistas previas acerca de este asunto, con la perspectiva *etic*, la cual nos permite corroborar tras las evidencias desarrolladas a lo largo de los capítulos que estructuran este trabajo, que la introducción de la lectoescritura debe tener en cuenta una serie de prerrequisitos que permitirán que el alumnado adquiera de forma más óptima estos y el resto, incluso, de conocimientos educativos. Entre estos prerrequisitos destacan las habilidades orales de la lengua. Aunque la entrevistada hace hincapié en que “si está maduro para hablar y para comprender, está también maduro para escribir [...]”, pero no especifica cómo se alcanza o se comprueba esta “madurez” en el alumnado, entendida como adecuado desarrollo cognitivo acorde con la edad del infante. Concluye al respecto que se ha de enseñar a leer y a escribir cuanto antes: “Enseñar a leer y a escribir con tres años, ¡si es posible! Hay que trabajarlo todo junto, junto”.

Por otra parte y de forma general, la entrevistada otorga un papel crucial al trabajo de la lengua oral en el aula, sostiene que el tiempo que dedica a tareas relacionadas con la oralidad es más del 80%. Las actividades que utiliza para ello se basan principalmente en la adquisición de vocabulario, en la lectura de cuentos o poesías o, en palabras de la entrevistada, “llevo a cabo la dicción, que los niños hablen bien, digan las palabras bien, hagan oraciones completas, sujeto, verbo, predicado [...]”, pero no detalla objetivos que atañen a las microhabilidades orales, en gran parte por desconocimiento de las mismas. A pesar de ello está muy satisfecha con la enseñanza que lleva a cabo en este sentido: “Mucho, mucho, yo creo que avanzo mucho [...]”, es por ello, además, por lo que no tiene una necesidad de actualizar su formación.

Otra de las ideas que consideramos relevante acerca de la didáctica de la lengua oral en esta docente es la creencia de que en la etapa de Educación Infantil es uno de los contenidos que más y mejor se trabajan, lo cual no sucede en otras etapas: “En Infantil se trabaja mucho, mucho, pero en las demás etapas se trabaja también, pero no es

eficiente, no se trabaja bien, en Primaria, por ejemplo, no se trabaja bien [...]”. Evidencia, asimismo, que hay poco asesoramiento en las clases y no existe continuidad entre las etapas de Educación Infantil y Primaria.

Insistimos, nuevamente desde el punto de vista de investigadores (*etic*), en que para valorar si la enseñanza que se lleva a cabo acerca de la lengua oral en las aulas, tanto en Infantil como en el resto de etapas educativas, se precisa realizar evaluaciones que tengan en cuenta los objetivos que conciernen al proceso de enseñanza y aprendizaje de las habilidades orales y, sin duda, planificar y estructurar este proceso incluyendo tareas y actividades que trabajen estos contenidos de forma sistemática y organizada.

2.9. Estudio de caso entrevistada n.º 9-J


FICHA DE LA ENTREVISTA 	
FECHA DE LA ENTREVISTA	Mayo de 2013
NOMBRE	N.º 9-J
EDAD	55 años
ACTIVIDAD PROFESIONAL ACTUAL	Jubilada desde 2013. Maestra de Educación Infantil y Primaria.
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	27,14 minutos
CONTEXTO (lugar de realización de la entrevista)	Casa de la entrevistada.

Tabla n.º 32: Ficha de la entrevistada n.º 9-J. Fuente: elaboración propia.

2.9.1. Resultados del análisis de contenido

1. FORMACIÓN

La experiencia académica de la entrevistada en la asignatura de Lengua y Literatura ha sido, en general, positiva: “la estudiaba con gusto”.

Acerca de los contenidos de la formación universitaria sostiene que son demasiado teóricos, y por ello no son de mucha ayuda a la hora de trabajar en el aula. Sostiene, asimismo, que ha recibido algunos cursos para mantener actualizada su formación (ACF, PFU, NFC, NFL):

E: En cuanto a tu formación, ¿qué elementos teóricos y prácticos te ha proporcionado tu estudio universitario para enseñar todo lo que estamos viendo, es decir, lengua oral en esta etapa? ¿Crees que han sido suficientes?

J: Pues sobre todo en la carrera es algo muy teórico, cuando realmente te das cuenta, pues, es en el día a día y con la práctica, entonces, muchas veces la experiencia te hace ver cosas que, bueno, que a lo mejor teóricamente pues no te ayudan mucho...

E: ¿Has tenido que formarte aparte, no sé, has recibido cursos...?

J: Yo, pues, algunas veces he hecho cursos, pero sobre todo para estar más actualizada, y, además, que es muy interesante porque cada día van surgiendo, pues eso, cosas nuevas, innovación en los recursos, en la metodología...

2. LENGUA ORAL

La definición que establece la docente sobre oralidad es la siguiente (DLO): “Pues (*piensa*), diría que es la forma de comunicarse con los demás por medio del lenguaje oral”. Para ella el fin principal que posee la lengua oral en el currículo de la Educación Infantil es que aprendan a ser más autónomos, y para conseguirlo la entrevistada sostiene (LCI, CNT, OBJ, IFL):

J: Sobre todo el objetivo fundamental es hacerlos más autónomos, hacer a los niños más autónomos.

E: Vale, y para conseguir precisamente ese objetivo, ¿qué formación dirías que necesitan los alumnos de Infantil?

J: Creo que para conseguir eso hay que conseguir que sean capaces de comunicarse con los demás, siguiendo, pues, una serie de normas que son las que se necesitan para una comunicación lingüística adecuada, entonces pues, la norma de escuchar con atención y respeto, respetar el turno de palabra, ese tipo de normas, pues, me parece que son fundamentales y también conseguir de ellos que sepan expresar sus sentimientos, sus ideas, sus opiniones, entonces, eso es lo fundamental que yo veo.

Resalta la importancia que poseen las normas en el aula, pues a través de ellas el alumnado aprende, según su discurso, a comunicarse de forma adecuada.

Cabe resaltar que para la entrevistada la lengua oral es el instrumento principal de comunicación en la Educación Infantil, sostiene al respecto que se trabaja continuamente (LCI, OBJ): “El lenguaje oral es un instrumento fundamental que se emplea en el aprendizaje de todas las áreas, o sea que es como, digamos, un área vehicular y transversal que sirve para el aprendizaje de las demás”.

3. PLANIFICACIÓN

Acerca de la planificación, la entrevistada sostiene que en el aula de Infantil todo es rutina, aunque al inicio de curso siempre se realiza la programación. En esta programación se establecen los objetivos, contenidos y actividades que se van a llevar a cabo, aunque todo ello puede variar durante la práctica educativa (OBJ, CNT, PLP):

E: Cuando las trabajabas en clase, ¿las planificabas de alguna forma?

J: Pues la planificación, dentro de lo que es la programación de aula, dentro del bloque de Lengua oral, programando objetivos, contenidos, actividades, actitudes, metodología, recursos...

E: ¿Eso lo hacías antes de ir a clase?

J: Sí, sí, claro.

4. ELEMENTOS CURRICULARES

No recuerda exactamente todos los elementos curriculares de la etapa, pero en general sostiene que el currículo es bastante completo en este aspecto (IFL, OBJ, LCI):

Pues (*piensa*), a mí me parece, lo que recuerdo es que son bastante completos, lo que pasa que yo añadiría quizá un vocabulario más específico sobre las emociones y el saber ellos expresar lo que sienten que, a veces, ellos, los niños tienen dificultad para expresar lo que sienten o lo que les pasa, entonces, en el currículum como tal no aparece y me parece que sería interesante que incluyeran un vocabulario para que los niños tendieran a saberse expresar los sentimientos o lo que les pasa en un momento determinado, entonces, son necesarias más herramientas para que puedan expresarse, el vocabulario.

Considera que sí habría que hacer más hincapié en el aprendizaje de un vocabulario específico que le sirva al alumnado para expresar sus sentimientos.

Acerca de las estrategias y los recursos que utiliza en el aula destaca los siguientes (RCS, ESE):

Hombre, pues, una cosa que creo que sirve muy bien para eso es las explicaciones en voz alta, la verbalización de las preguntas que estamos trabajando, y como estrategias utilizaba mucho cuentos, poesías, canciones, adivinanzas, mmm, no sé, trabalenguas, descripción de murales, eso lo utilizábamos mucho, todo ello en referencia a la unidad didáctica que estábamos trabajando.

Utiliza el trabajo por rincones como actividad para fomentar que el alumnado se exprese en otras situaciones comunicativas más informales. Asimismo, detalla que el juego y la literatura son herramientas potentes para fomentar la motivación y el interés de los infantes (ESE, RCS, TAC): “Pues, eso, sobre todo la literatura infantil, sobre todo hacer que sean temas de disfrute para ellos, que sea un poco juego para ellos también”.

5. ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

La cita que plasmamos a continuación recoge varias características que para la entrevistada definen al alumnado de Educación Infantil (CDA, PDA, IFL, OBJ, CNT):

Sí porque a mí me gustan los niños, las vivencias con los niños, me parece que son cercanos, son afectuosos, son espontáneos y todo eso, pues, me gusta. Luego también la carrera nuestra es muy creativa porque hay un abanico de posibilidades que puedes hacer para las actividades, metodología, recursos, y bueno, me parece muy creativa, igual para buscar y hacer actividades para educar en valores para hacerlos, pues eso, personas que sean solidarias, entonces esto es muy satisfactorio, me gusta mucho mi trabajo y es muy satisfactorio el educar, pues eso, en valores, en que sean mejores personas, que se respeten a ellos, a los demás, a su entorno, al medioambiente, en definitiva, intentar poner un granito de arena para hacer un mundo mejor, entonces, pues, todo esto me gusta mucho.

Evidencia, pues, que los infantes se caracterizan por su espontaneidad, por su carácter cercano y afectuoso. Asimismo, recalca, aunque se ha detallado en metacategorías previas, que la finalidad que para ella posee la etapa de la Educación Infantil no es otra que la de educar al alumnado en valores, “personas que sean solidarias [...] que se respeten a ellos, a los demás, a su entorno [...]”.

6. ENSEÑANZA DE LA LENGUA ORAL

El tiempo concreto que dedica a trabajar la lengua oral en el aula es, siguiendo sus palabras, prácticamente todo el horario escolar (TEM, ILF):

Pues la verdad es que como el lenguaje oral se trabaja de forma transversal y se está utilizando como medio vehicular, pues, la verdad es que se está trabajando casi durante toda la jornada escolar, o sea que se utiliza muchísimo, se está trabajando aunque luego se haga de forma más específica, que se utilicen otros recursos, por ejemplo, las asambleas, pero, en general, se está utilizando durante la jornada escolar, entonces, es muy difícil determinar un tiempo concreto.

En suma, no detalla el tiempo que dedica a trabajar contenidos relacionados con las habilidades orales de la lengua, aunque si hay que destacar el momento primordial para ello, sostiene que es en la asamblea.

Entre las actividades que realiza para llevar a cabo la enseñanza de la lengua oral en el aula, destaca las siguientes: en la asamblea juegos con adivinanzas, cuentos, descripciones, adivinar objetos (juego, “veo-veo”), memorización de poesías, entre otras. Se detallan en las siguientes citas (TAC, TTO, ESE, RCS):

Hombre, pues, una cosa que creo que sirve muy bien para eso es las explicaciones en voz alta, la verbalización de las preguntas que estamos trabajando, y como estrategias utilizaba mucho cuentos, poesías, canciones, adivinanzas, *mmm*, no sé, tralenguas, descripción de murales, eso lo utilizábamos mucho, todo ello en referencia a la unidad didáctica que estábamos trabajando.

Pues, sobre todo las asambleas, un juego que les divierte mucho es el de adivinar “¿quién es quién?”, porque, a lo mejor, pues, empiezas a decirles la descripción de un compañero o de una compañera, “es niño o es niña, es rubio...”.

Ahí, por ejemplo, en ese juego, la descripción, y esto a veces lo hacía con personajes, con compañeros, a veces lo hacía con objetos, por ejemplo, una pelota, pues les decía la forma, incluso me ayudaba con un dibujo en la pizarra para que les fuese más fácil, entonces era como un adivinar a través de la descripción que dijeran el objeto del que se trataba, luego, también con el juego simbólico, la memorización de poesías, canciones, adivinanzas, retahílas, “el veo-veo” también, los cuentos...

Los tipos de textos orales, como se puede constatar en las citas, son cuentos, tralenguas, retahílas, textos descriptivos, canciones y poesías.

Para la entrevistada el ambiente de clase es un factor importante; el alumnado debe sentirse motivado y cómodo para participar en las actividades y, por tanto, en su propio aprendizaje (AMC, PDA, ACT): “No, *mmm*, porque es que los tipos de actividades que he comentado que llevábamos a cabo eran bastante amplios, entonces, lo que pasa es que es eso lo que te he dicho, que cada niño, a lo mejor, tarda un poco más en eso, en adquirir esas destrezas en lenguaje oral, le cuesta un poquito más... Se puede adaptar un poco a la situación de cada niño”.

Durante todo el discurso, la maestra evidencia la trascendencia que posee el uso de las normas en Educación Infantil (IMN):

Pues lo de la asamblea está muy bien porque, además, ellos aprenden una serie de hábitos, estar sentado en corro, tienen que estar quietecitos, muy atentos a lo que se dice, se habitúan a las

normas de levantar la mano, respetar el turno de palabra, no intervenir antes, entonces, una escucha atenta de lo que se está diciendo, en fin, que me parece que es un recurso muy importante.

Pues ellos se sentaban y veíamos o el tema que tocaba o a veces alguno propuesto sobre la marcha. Bueno y ahora que lo pienso en la asamblea también es muy importante que se expresen con corrección porque he dicho escuchar, seguir las normas de respetar el turno de palabra, pero ellos tienen que saber expresarse en la asamblea, entonces se valora la escucha, pero que luego ellos a la hora de hablar sepan también expresarse bien, correctamente.

No utiliza el trabajo por proyectos ni los rincones para estructurar las actividades de lengua oral. Tampoco hace uso de las TIC para apoyar el aprendizaje, o como recurso.

Acerca de la introducción de la lectoescritura en esta etapa, estima que para ella no es un objetivo de la Educación Infantil, pues antes han de iniciarse y perfeccionar otros aprendizajes y contenidos, tales como dominar el trazo, la psicomotricidad fina, etc., aunque entre estos contenidos no se incluyen las habilidades orales de la lengua (LCT, OBJ, CNT):

Yo creo que es mejor dejarlo. Me parece que es fundamental que tengan una buena iniciación, digamos, de dominio del trazo, de la pinza, de la psicomotricidad fina, de trabajar eso muy bien, para que el niño, entonces, en Primaria si eso lo lleva bien trabajado va a tener mucha más facilidad, no va a haber tanto tipo de dislexia, como ahora hay porque, a veces, el querer enseñarle y el forzar la situación, no les beneficia nada. Entonces casi es mejor, hombre, que es verdad que hay niños que lo adquieren ellos porque maduran antes, pero no forzar la situación, sino tener una buena, y también, por ejemplo, que ellos sepan lo que es la orientación espacial, el dominio del espacio, la psicomotricidad, lo de hacer la pinza, coger las cosas y habituarse, sobre todo eso, el trazo, trabajar lo que es el trazo, luego ellos pues lo adquieren cuando llegue el momento de que ellos maduran, lo adquieren.

En el último punto que atañe a la enseñanza de la lengua oral, la coordinación con el profesorado de Educación Primaria, apunta que solamente se comentan casos de niños concretos que tengan alguna dificultad o precisen apoyos específicos (CEP):

E: Vale y, bueno, situándonos un poco al final de la etapa, ¿recuerdas si se coordinaba el profesorado de Infantil con el de Primaria en lo relativo a la enseñanza de la lengua oral?

J: No, no...

J: *Mmm*, bueno, (*piensa*), en algunos casos muy concretos, pero solamente se decía, “bueno, pues este alumno tiene más problema en eso...”, con la lista se iba diciendo, pero no de una manera sistemática a lo largo del curso, solamente era al finalizar la etapa de Infantil y en casos muy

concretos, entonces, más bien al final de la etapa, eso sí porque se iba diciendo, a lo mejor, pues este lee bien, este...

E: ¿Y eso no se comentaba con el profesorado de Educación Primaria?

J: No, eso no se hablaba, hombre, al final de la etapa, pues a lo mejor cuando empezabas, pues se comunicaba con la lista con los alumnos, pues “este sí, este tiene más problema...”, pero una cosa así muy *light*.

7. EVALUACIÓN DE LA LENGUA ORAL

La evaluación que lleva a cabo en el aula es únicamente a través de la observación diaria y sistemática (TEV, HEV): “Pues con la observación diaria y de una manera continua, pero sobre todo a través de la observación para que puedas ver la evolución del niño...”.

No le atribuye un rol de suma importancia, pues considera que el docente conoce al alumnado y mediante la observación sistemática sabe si se han adquirido los objetivos prefijados, si el aprendizaje ha sido óptimo.

2.9.2. Resultados del análisis del discurso

La entrevistada n.º 9-J forma parte del grupo de casos con el discurso de menor duración; en su caso 27,14 minutos. De forma general las respuestas son concisas y directas. Destaca el uso del marcador discursivo, “pues”, con el que muestra en ciertas ocasiones una actitud de inseguridad, y en otras lo utiliza para no establecer generalidades en las respuestas: “Pues (*piensa*) a mí me parece, lo que recuerdo es que son bastante completos [...]”, “Pues a mí me parecen igual de importantes los tres [...]”.

Si consideramos las categorías conceptuales, destacan algunas ideas de la entrevistada. Concede un papel relevante al desarrollo de la lengua oral en el aula de Infantil: “[...] el lenguaje oral es un instrumento fundamental que se emplea en el aprendizaje de todas las áreas [...] un área vehicular y transversal que sirve para el aprendizaje de las demás”. Si consideramos esta idea desde el punto de vista *etic*, debemos recalcar que el hecho de que en el aula de Infantil la mayoría de los intercambios se realicen a través de la comunicación oral, el trabajo de las habilidades y microhabilidades asociadas a la misma ha de ser sistemático, organizado y correctivo.

La entrevistada destaca el rol que posee la experiencia para la formación permanente del profesorado. Desde la perspectiva *emic* considera que la formación universitaria carece de ciertos contenidos, sobre todo prácticos. Coincidimos con la entrevistada en

que la experiencia es un factor de suma importancia para mejorar el proceso educativo, pero, claro está, la formación permanente ha de mantenerse actualizada a través de actividades (cursos, grupos de trabajo, etc.) que persigan la mejora de la práctica docente (*etii*). El profesorado habría de procurar, en la medida de lo posible, actualizar los conocimientos iniciales, pues esto le permitirá llevar a cabo una labor profesional de más calidad y con mejores resultados.

Acerca de la cuestión de la introducción de la lectoescritura en Educación Infantil la entrevistada apunta que no lo considera un aprendizaje de la etapa, al menos no hasta que el alumnado haya adquirido otros conocimientos fundamentales para ello. Incluye, asimismo, algunos prerrequisitos para ello, pero no menciona al respecto las habilidades orales de la lengua: “Yo creo que es mejor dejarlo, me parece que es fundamental que tengan una buena iniciación, digamos, de dominio del trazo, de la pinza, de la psicomotricidad fina [...]”.

2.10. Estudio de caso entrevistada n.º 10-K


FICHA DE LA ENTREVISTA 	
FECHA DE LA ENTREVISTA	Febrero de 2014
NOMBRE	N.º 10-K
EDAD	29 años
ACTIVIDAD PROFESIONAL ACTUAL	Maestra de Educación Infantil. Actualmente en lista de espera como interina.
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	44,33 minutos
CONTEXTO (lugar de realización de la entrevista)	Casa de la entrevistada.

Tabla n.º 33: Ficha de la entrevistada n.º 10-K. Fuente: elaboración propia.

2.10.1. Resultados del análisis de contenido

1. FORMACIÓN

La entrevistada n.º 10-K afirma que la formación universitaria no le ha proporcionado demasiados elementos y contenidos a la hora de enseñar específicamente lengua oral en Educación Infantil. Esta idea se evidencia a lo largo del discurso en varios momentos (NFL, ACF, PFU):

[...] sí me faltaban recursos al principio, no sabía canciones, no sabía poesías, cuentos, canciones...ya los había olvidado todos, tuve que refrescarme con las compañeras que me contaban, me daban material, yo buscaba en la biblioteca, al principio sí me faltó, luego vas

cogiendo más y más... [...] echaba en falta recursos metodológicos de cómo, digamos, para poder enseñar cómo mantener una conversación, respetando unos turnos...

E: O sea que, por ejemplo, en ese caso, tu formación universitaria en Infantil, ¿crees que te ha proporcionado esos elementos teórico-prácticos y metodológicos?

K: Yo no sé si me los han proporcionado, pero yo no he sabido asimilarlos. (*Risas*).

E: ¿No recuerdas que te hayan dado...?

K: No, no, no, en asignaturas de lengua...la que recuerdo, Literatura Infantil, sí fue muy bonita y nos dio muchos recursos y muchas ideas para trabajar, y tuve otra, también me gustó, pero fue más bien que simplemente era memorizar poemas y lo que fuera, y también estuvimos escribiendo, pero no cómo afrontar situaciones en el aula.

E: Vale, de acuerdo, entonces, por ejemplo, en ese caso, como maestra de Educación Infantil, ¿en qué aspecto crees que deberías completar tu formación para poder enseñar lengua oral? ¿Crees que tienes que completarla, que no, que así va bien?

K: Creo que tengo que completarla, pero, bueno, no solo en eso, en otros muchos aspectos, creo que puedo y que debo mejorarla. Ahora, otra cosa es saber cómo, porque imagino que cuando se lleva más tiempo de práctica, vas teniendo respuestas o vas probando lo que te funciona y lo que no, cursos de formación se pueden hacer, pero te dan mucha teoría, muchas cosas que tú, luego, no le ves aplicación, quizá hablando con compañeros, cómo afrontan ellos esas situaciones, creo que sería lo mejor, aunque los cursos también son importantes, pero no quizá para lo que yo veo que son mis lagunas.

La entrevistada concreta que ha de completar su formación para llevar a cabo una enseñanza más óptima y satisfactoria de la lengua oral en el aula, aunque, sostiene, es una ardua tarea que exige probar diferentes opciones. Los conocimientos universitarios no le han servido, según sus palabras, para afrontar situaciones concretas en la clase.

2. LENGUA ORAL

La entrevistada sostiene que para ella el concepto de oralidad significa (DLO): “Expresión oral, lenguaje hablado, comunicación...”.

La presencia que tiene para la docente la lengua oral en el currículo de Educación Infantil es importante porque permite al niño relacionarse con su entorno más cercano. En las siguientes citas recogemos las partes de la entrevista en la que se detalla esta cuestión (LCI, HLI, TAC, TTO):

K: Bueno, pues para que los niños, como es una etapa inicial, tengan ese lenguaje para poder expresarse a lo largo de su vida, es una fase importante, creo yo, para adquirir el lenguaje que, de

hecho, es cuando más facilidad tienen, por eso creo yo que se debe de, que es importante... no sé si te he contestado a la pregunta (*risas*).

K: Bueno, necesitan habilidades comunicativas para poder relacionarse con su entorno más cercano, que sería la familia, los amigos, el maestro...

E: Vale, y dentro de esas habilidades, ¿cuáles dirías que son fundamentales?

K: Bueno, es que es todo... (*piensa*), yo no sé si sabría decir si es más importante la comprensión que la expresión, es necesario que comprendan el mensaje y que sepan expresar lo que necesitan, mmm ¡Los gestos no entran en la grabación, vaya!

[...] la lengua oral es básica para todas [las materias], es instrumental para todo lo que vayáis a dar era necesario que supieran escuchar, que supieran comprender y que se expresaran, es que eso se trabaja en todas, aparte de la asamblea cuando trabajábamos, veíamos un cuento, una poesía, aparte de eso, en todo lo que estuviéramos haciendo es con la lengua oral, sobre todo porque aún no saben escribir.

Sostiene, en definitiva, que la lengua oral en Infantil es el principal instrumento para que los infantes se expresen y comprendan, y por ello se trabaja en el resto de materias y competencias: “sobre todo porque aún no saben escribir”.

A la cuestión acerca de a qué habilidad de la lengua oral otorga una mayor importancia, la entrevistada es concisa y clara al respecto (HLO): “Yo le daba más peso a conversar, sobre todo porque mis niños eran muy revoltosos en general, o yo no los sabía controlar, entonces era un continuo “tira y afloja”, pero vamos...”. De las otras habilidades orales, es decir, la expresión y la comprensión, la que más dificultad le supone trabajar en el alumnado es la comprensión oral (HLO): “El escuchar lo llevaban mal, el hablar lo llevaban muy bien, entonces el hablar lo llevaba mal yo, por eso he dicho, bueno, vamos a dejarlo en conversar...”.

3. PLANIFICACIÓN

La planificación que lleva a cabo la entrevistada consiste, normalmente, en la que se plasma en la programación general, pero de forma específica no se planeaba otro tipo de actividades relacionadas con la lengua oral, únicamente la asamblea o la lectura de cuentos y otros tipos de textos orales (PLP):

Sí, bueno, estaba planificado al principio de todas las sesiones, la asamblea, donde comentábamos los días de la semana, cómo les había ido el fin de semana, o si había algún evento que les interesara, entonces, ellos hablaban, pero ahí es cuando ya se solapaban las conversaciones, ¿no? Y también los cuentos, que, casi todos los días, leíamos uno, les leía yo un cuento o les contaba un cuento.

Esa es la única información que concreta acerca de la planificación. No se constata, en suma, una necesidad de planificar otro tipo de actividades, pues la rutina diaria marca la planificación en la práctica.

4. ELEMENTOS CURRICULARES

De forma general sostiene que conoce el currículo que estructura la etapa de Educación Infantil, aunque no recuerda algunos de los elementos que lo integran, contenidos y algunas competencias, entre otros (CEI, OBJ, CNT):

E: Vale, y, ¿conoces a fondo o un poquito lo regulado al respecto en el currículo de la etapa? ¿Cómo se estructura actualmente?

K: Bueno, si no recuerdo mal, se organizaban por áreas los contenidos y dentro de un área referida a comunicación, hay un apartado, un bloque o como lo llamen, que es expresión oral, pero... (*Piensa*).

E: Vale, y en general, no solo con respecto a la lengua oral.

K: Sí, bueno, el currículo en general, creo, son cuatro áreas, es que me lo estudié muy bien para las oposiciones, pero ya... sé que se organiza en áreas y es todo muy globalizado.

E: Cuando estabas en los centros por los que has pasado, ¿recuerdas si se hacía un poco alguna revisión de ese currículo, recuerdas si tenías que ir revisándolo para adaptar los contenidos, o se trabajaba de forma más sistemática...?

K: Yo creo que no se revisaba, por lo menos en los centros en los que yo he estado, no se revisaba, más bien se seguía un libro, en todos los centros en los que estuve se seguían libros.

E: Vale, y, ¿qué objetivos y contenidos relacionados con la lengua oral, de lo que tú recuerdes, añadirías o suprimirías del currículo de la Educación Infantil?

K: Es que como no sé ahora mismo cuáles son los que hay...

E: Por eso, los que tú consideras importantes...

K: Pues es que no recuerdo los que hay...

E: Bueno, yo te recuerdo algunos y tú me dices si sería mejor añadir o quitar, ¿vale? Los objetivos de la Educación Infantil que se recogen en el Real Decreto de 29 de diciembre, tal, tal, son “conocer su propio cuerpo y el de los demás, respetar las diferencias, observar su entorno familiar, natural y social, adquirir autonomía en sus actividades, desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes de expresión y, por último, iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectoescritura...”, entonces, de estos, ¿piensas que se pueden conseguir completamente todos, quitarías alguno, añadirías más?

K: No me atrevo a quitar o poner porque no los tengo reflexionados, entonces no podría decirte cuál falta... Tendría que verlos y compararlos con lo que necesitan los alumnos en concreto.

Concreta que no quitaría ni añadiría ningún objetivo del currículo actual de la etapa, sobre todo porque ello depende, principalmente, de las necesidades concretas que presente el alumnado.

Entre los recursos que utiliza para el proceso de enseñanza en general y de la lengua oral en particular, se encuentran las fichas de trabajo que proporciona la editorial cuyo método de trabajo sigue, la pizarra, y el ordenador entre otros (RCS, TIC):

E: ¿Recuerdas algún recurso o material que utilizases para enseñar lengua oral?

K: *Mmmm, (piensa)*, teatros no hicimos nunca, bueno, en los rincones también se trabajaba porque ellos mismos si tenían la casita, tenían ellos que hablar porque... teníamos, primero, una fase de trabajo individual y luego ya por grupos en los rincones, hacíamos también algún taller, a veces.

E: ¿No echabas en falta recursos para enseñar lengua oral?

K: No, porque siempre hay material, si faltaba algo lo buscaba en internet.

Utiliza las TIC como recurso para buscar nuevo material, pero, ratifica, no echa en falta recursos a la hora de trabajar y desarrollar en el alumnado las habilidades orales de la lengua.

Menciona a lo largo del discurso una de las estrategias de enseñanza que utiliza para captar la atención de los infantes, sobre todo cuando, en palabras de la entrevistada, “están descontrolados” (ESE): “[...] las canciones siempre les encantaban, cuando veía ya que estaban descontrolados, les hacía, incluso, canciones improvisadas, porque en cuanto cantas ya se quedan: “¿qué, qué hace, qué dice, qué canción es esta?”. En esta misma línea es importante resaltar que la entrevistada sí echa en falta estrategias de enseñanza y recursos que le ayuden a guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en el aula (ESE, NFL, ACF):

[...] sí echaba en falta el tema de que tuvieran un cierto orden para hablar, y todo esto, eso es lo que yo echaba en falta, que a mí, quizá lo que decías de los recursos me faltaban a mí recursos de cómo afrontar esa situación para poder dirigirlos, para que aprendieran eso, ya no solo canciones, sino un saber hacer, echaba en falta recursos metodológicos de cómo, digamos, para poder enseñar cómo mantener una conversación, respetando unos turnos...

En definitiva, ratifica que la búsqueda de recursos no le supone un problema, pues puede hacer uso de las TIC, del libro de texto, pero sí precisa conocer de forma específica qué recursos y estrategias de enseñanza son las más idóneas para trabajar las habilidades orales de la lengua.

5. ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

La entrevistada, tras impartir docencia también en Educación Primaria, sostiene que prefiere la etapa de Infantil porque “los niños (en Primaria) son más complicados, más malillos” (CDA). El alumnado de Educación Infantil, según la entrevistada, es de carácter más inquieto y nerviosos en general, “son más revoltosillos”, pero resulta más fácil trabajar con ellos.

A lo largo del discurso evidencia que la participación de los infantes en las actividades diarias de clase debe ser muy activa, pues leS ayuda a adquirir de forma más eficaz sus propios aprendizajes.

Para la entrevista es importante que el alumnado de esta etapa posea una adecuada formación en lengua oral; lo evidencia en las siguientes citas (ILF): “Bueno, necesitan habilidades comunicativas para poder relacionarse con su entorno más cercano, que sería la familia, los amigos, el maestro...”. “[...] Yo le daba más peso a conversar, sobre todo porque mis niños eran muy revoltosos en general, o yo no los sabía controlar, entonces era un continuo tira y afloja, pero vamos...”.

6. ENSEÑANZA DE LA LENGUA ORAL

El tiempo dedicado a trabajar las habilidades orales de la lengua es, sobre todo, el momento de la asamblea, es decir, dos horas al día (IMA, TAC, TEM, URU, RCS):

E: ¿La asamblea era dos veces al día?

K: Una importante al principio, y después del recreo nos sentábamos también un poco para planificar lo siguiente que íbamos a hacer, y también dependiendo del cole en el que estuve, pero, por ejemplo, en el que estuve más tiempo, en todos a primera hora siempre había una asamblea, teníamos una serie de rutinas en la asamblea, siempre hacíamos lo mismo, lo del tema del día en el que estábamos, teníamos una cancioncilla para poner los días, y ellos ya lo decían. Luego, el calendario; también marcábamos el día en el que estábamos, comentábamos, dábamos turnos de palabras, lo que le pasaba a alguno en el fin de semana, lo que había pasado en su casa, si tenía alguna mascota nueva, cada uno comentaba, luego ya, en esa misma asamblea, si había cuento contábamos el cuento, y si no, ya se introducía la actividad o contábamos cuentos e

introducíamos la actividad, y ya se ponían ellos a hacer su ficha o su material, cada uno en su grupo de trabajo en las mesas.

A la cuestión, ¿cuánto tiempo dedicas a trabajar las habilidades orales de la lengua?, la entrevistada responde que se trabaja todo el tiempo porque “se trabaja de forma globalizada” (TEM, TAC): “No, se trabajaban de forma globalizada, no había un momento de ahora vamos a hacer lengua, sí había, lectoescritura sí había, lectura sí, pero, claro, ya no es lengua oral, eso lo hacíamos también con el grupo de cinco años”.

Las actividades que emplea para desarrollar las habilidades orales de la lengua en el alumnado son las que acompañan las fichas del proyecto editorial elegido, el diálogo que establecen durante la asamblea que incluye, además, leer cuentos, cantar canciones o recitar trabalenguas y poesías (TAC, TTO):

Lo cantábamos juntos o lo recitábamos juntos, de primeras lo hacía yo sola, luego ya cuando iban sabiéndolo, lo hacíamos todos juntos, las canciones siempre les encantaban, cuando veía ya que estaban descontrolados, les hacía, incluso, canciones improvisadas, porque en cuanto cantas ya se quedan: “¿qué, qué hace, qué dice, qué canción es esta?”.

También hace uso del trabajo por rincones que le permite que el infante se exprese con más autonomía (TAC, URI): “[...] en los rincones también se trabajaba porque ellos mismos si tenían la casita, tenían ellos que hablar porque... teníamos, primero, una fase de trabajo individual y luego ya por grupos en los rincones, hacíamos también algún taller, a veces”.

Los tipos de textos orales utilizados en las actividades detalladas previamente, son: canciones, poesías, cuentos y trabalenguas.

La asamblea se lleva a cabo todos los días de la semana y es el lugar por antonomasia en el que se trabaja la lengua oral, siguiendo las palabras de la entrevistada (IMA, TAC, TTO, URU, RCS):

K: [...] la asamblea, donde comentábamos los días de la semana, cómo les había ido el fin de semana, o si había algún evento que les interesara, entonces ellos hablaban, pero ahí es cuando ya se solapaban las conversaciones, ¿no? Y también los cuentos, que, casi todos los días, leíamos uno, les leía yo un cuento o les contaba un cuento. [...] el cuento solía ser en la asamblea al final para introducir una actividad o para trabajar sobre algo...

E: ¿La asamblea era dos veces al día?

K: Una importante al principio, y después del recreo nos sentábamos también un poco para planificar lo siguiente que íbamos a hacer, y también dependiendo del cole en el que estuve, pero, por ejemplo, en el que estuve más tiempo, en todos a primera hora siempre había una asamblea, teníamos una serie de rutinas en la asamblea, siempre hacíamos lo mismo, lo del tema del día en el que estábamos, teníamos una cancioncilla para poner los días, y ellos ya lo decían. Luego, el calendario, también marcábamos el día en el que estábamos, comentábamos, dábamos turnos de palabras, lo que le pasaba a alguno en el fin de semana, lo que había pasado en su casa, si tenía alguna mascota nueva, cada uno comentaba, luego ya, en esa misma asamblea, si había cuento contábamos el cuento, y si no, ya se introducía la actividad o contábamos cuentos e introducíamos la actividad, y ya se ponían ellos a hacer su ficha o su material, cada uno en su grupo de trabajo en las mesas.

E: ¿Ellos cuando llegaban ya sabían que tenían la asamblea?

K: Sí, ellos ya lo sabían, llegaban y se sentaban directamente en el sitio donde hacíamos la asamblea a primera hora.

E: Vale, ¿la primera vez les comentaste en qué consistía la asamblea...?

K: Era todo tan rutinario que cuando yo llegué ya lo hacían ellos por sí mismos, y la profesora del año anterior me comentó cómo se hacía porque yo no tenía ni idea, llegué allí sin saber, eso en la primera clase que di, en el primer cole en el que estuve, en los otros ya como lo sabía, pues más o menos eran las mismas rutinas.

Apunta, como se puede constatar en las citas, que hay dos tiempos dedicados a la asamblea: uno al inicio de la jornada, en cuanto llegan los infantes, y otro al finalizar el recreo y que sirve para introducir la explicación de las siguientes horas, para planificar las tareas que se realizarán seguidamente.

Sostiene que la escucha, es decir, la comprensión oral, es la habilidad que más trabajo le cuesta desarrollar en el alumnado, “es lo que peor llevan”. Para paliar esta situación procura, entre otras estrategias reseñadas anteriormente, recalca la importancia que poseen las normas (IMN): “**E:** ¿Respetaban las normas? **K:** No, normalmente no, eso teníamos que trabajarlo más, no sabían los turnos, hablaban a la vez...”.

La entrevistada asevera que en Infantil poseen un papel importante las rutinas (URU): “teníamos una serie de rutinas en la asamblea, siempre hacíamos lo mismo”, entre otros motivos, apunta, porque el alumnado de esta etapa trabaja mejor si sabe qué tareas se va a trabajar a continuación, de hecho, tal y como evidencia en una de las anteriores citas, la segunda asamblea que se realiza después del recreo tiene como finalidad planificar las actividades del resto de la jornada escolar.

Utiliza los rincones porque le sirven, principalmente, para que el infante se exprese de forma más autónoma (URI): “[...] en los rincones también se trabajaba porque ellos

mismos si tenían la casita, tenían ellos solos que hablar porque... teníamos, primero, una fase de trabajo individual y luego ya por grupos en los rincones”.

Menciona el uso de las TIC únicamente si echa en falta algún material, pero no como herramienta para que los alumnos trabajen las habilidades orales de la lengua sino como fuente de información y recursos para ella (TIC): “[...] siempre hay material, si faltaba algo lo buscaba en internet”.

El punto que versa sobre la introducción de la lectoescritura se abarca en varios momentos; se recogen a continuación (LCT, TAC, CDA):

[...] no había un momento de “ahora vamos a hacer lengua”, sí había, lectoescritura sí había, lectura sí, pero, claro, ya no es lengua oral, eso lo hacíamos también con el grupo de cinco años.

E: Vale, ya que me comentas ese tema, ¿cómo ves el tema de la introducción de la lectoescritura en Infantil? ¿Crees que es necesario, que podría hacerse incluso antes, que es mejor esperar un poco, cómo ves tú ese tema?

K: Yo creo que está bien que se empiece con cinco añillos ya, que empiecen a verlo y que se trabaje desde antes, incluso, y ya más serio en el último curso de Infantil porque luego llegan a Primaria y como no sepan lo básico...

E: Entonces, ¿más bien porque en Primaria les exigen tener esos conocimientos, o no?

K: Sí, básicamente sí, porque como el profesor de Primaria les exige, antes se hacía así, yo empecé a leer en Primaria, pero ahora, digamos que es que les han echado esa carga a las maestras de Educación Infantil, que quizá no debería de corresponderles.

E: ¿Crees que realmente es su cometido?

K: No, yo creo que se puede iniciar, pero no esa presión que tenemos porque tienen que salir sabiendo leer.

E: Vale, y para iniciarlo, ¿crees que es necesario que el niño tenga algunos conocimientos previos para poder iniciar bien la lectoescritura o que cuando llegan a cinco años cualquiera puede iniciar la lectoescritura?

K: No, no, no, tienen que tener una base, todo lo que lleven de antes les va a ayudar, si empiezan desde tercero...

E: ¿Qué conocimientos incluirías tú en esa base? Si se te ocurre...

K: Bueno, es que son muchos factores (*piensa*), desde tener la psicomotricidad para poder tener la mano fina para poder escribir hasta tener ya...saber que esos símbolos son algo, son letras, no son dibujitos, y eso es un proceso que se va logrando poco a poco.

E: Y eso realmente cuando empezaban, cuando se empieza la lectoescritura, ¿se hace una evaluación, por decirlo así, de si esos conocimientos previos los tienen los alumnos?

K: No se hace, no se hace, de hecho, algunos no los tenían, claro, se empezaba y ya iban con retraso, se agobiaban, porque como llevábamos el tema de las fichas, la verdad es que a mí no me

gustaba cómo se llevaba en cinco años, pero teníamos que estar coordinadas todas las maestras, la maestra que llevaba más tiempo era la que coordinaba, a mí me decía, “pues hoy toca esto, esto y esto”, y yo hacía lo que ella me decía básicamente, luego tuve más libertad en otros colegios, pero en ese, que era cuando tenía a cinco años, la obsesión, y de las madres, incluso, de que tenían que saber leer, eran unas fichas muy, las de escritura eran demasiado... eran con cuadrícula, y siguiendo todo el bordecito, así, demasiado cerradas, no admitían cambio, tenían que ser así o así, yo desaconsejaría ese método para aprender, pero lo estaba llevando a cabo...

E: Claro, muchas veces se imponen los métodos y no se puede...

K: Hombre, puedes ir a contracorriente, pero ya te pones de malas.

La entrevistada evidencia que la introducción de la lectoescritura en esta etapa se realiza o debe hacerse porque es uno de los objetivos de los que se parte en Educación Primaria, de hecho, sostiene que para los docentes de Infantil “es una carga que se ha introducido”. Asimismo, considera que antes de empezar con la lectura y la escritura el alumnado debe contar con una base que incluya conocimientos y destrezas tales como, manejo de la psicomotricidad, conocimiento de las letras, etc., sin embargo, no se realiza ningún tipo de evaluación para confirmar si el alumnado ha adquirido estas habilidades. En suma, añade que el docente puede tomar ciertas decisiones, por ejemplo, utilizar un método concreto para trabajar la lectoescritura, pero si no es el establecido en el centro, “te pones de malas”, es decir, puede suponer una dificultad añadida a su ejercicio profesional.

Acercas de la coordinación del profesorado de Infantil con el de Educación Primaria, apunta que no se lleva a cabo; de hecho, se produce una “ruptura total”, citando sus palabras, entre ambas etapas (CEP):

K: Había mucha coordinación entre las clases de la misma edad, yo tenía el grupo de cinco años y era la compañera que más tiempo llevaba también otro grupo de cinco años, y hacíamos las dos lo mismo, pero, con Primaria, yo, personalmente, no tuve nunca jamás ningún encuentro de cómo iban, ni ellos me preguntaban, no hicimos nada en relación a eso. En los otros coles, como estuve hasta antes de final de curso, a lo mejor se reunían al final, o hacían alguna actividad de acercamiento, pero no lo sé...

E: Vale, y ¿recuerdas si se comentaba con tus compañeras de allí, “oye, pues solemos hacer a final de curso una puesta en común con...?”

K: No recuerdo, sí lo hicimos cuando estaba en primer ciclo de Infantil, sí hicimos una visita al colegio de los mayores...

E: Pero, ¿entre profesores?

K: No, no hubo, lo que pudimos hablar allí, cuando fuimos con los niños.

E: Y, ¿crees que en Primaria se continúa lo que se inicia en Infantil? Por ejemplo, lo que hemos hablado de la lectoescritura, eso, ¿crees que se continúa en Primaria o en Primaria los niños llegan completamente a “otro mundo”?

K: Bueno, yo por lo que he visto por las clases de Primaria y de Infantil, creo que hay una ruptura casi total porque los niños están acostumbrados a hacer sus asambleas, a jugar en clase, a hacer actividades más lúdicas, y llegan a primero y es, hombre, también trabajan fichas en Infantil, pero todo el día con su libro, con su ficha, por lo menos, en los coles en los que yo he estado, son dos mundos distintos.

En suma, apunta que sí hay coordinación entre los docentes con el alumnado de la misma edad, pero con el equipo docente de Primaria no hay relación en términos académicos, “son dos mundos distintos”. Asevera que la forma de trabajar en el aula de Infantil es completamente diferente a la que estructura la enseñanza en Educación Primaria.

7. EVALUACIÓN DE LA LENGUA ORAL

La maestra entrevistada afirma que no realiza ninguna evaluación específica en el aula, únicamente, en alguna ocasión, no como algo habitual, acude un logopeda al aula para detectar posibles dificultades en el alumnado (TEV, HEV, IEV):

E: Y cuando hacías esas actividades, ¿evaluabas si alguno tenía más problema, o no tenía ese fin?

K: No, yo no evaluaba...

E: ¿Hacías observación de, “este no se expresa bien...”?

K: No, no lo tenía en cuenta, ellos, en general, cantaban, pero no me fijaba expresamente, bueno, se hacían para que aprendiesen palabras, vocabulario, que se expresaran, pero no lo evaluaba así. Luego sí vino una vez una logopeda que les estuvo diciendo unas cuantas palabras para detectar si pronunciaban todas las letras y tal.

E: ¿Eso era periódicamente?

K: Vino un día y no volvió más en cinco meses, me dijo, “este niño no pronuncia bien esta letra, el otro la otra...”, pero no volvió.

Tampoco existe, tal y como se puede constatar en la cuestión acerca de la introducción de la lectoescritura, una evaluación al finalizar la etapa de Educación Infantil.

2.10.2. Resultados del análisis del discurso

El discurso de la entrevistada n.º 10-K es directo, pero suele detallar ampliamente las respuestas, aunque en algunas de ellas evita dar su opinión: “No me atrevo a quitar o poner [objetivos del currículo de Educación Infantil] porque no los tengo reflexionados, entonces no podría decirte cuál falta...”. En determinadas preguntas la entrevistadora procura explicar más la cuestión o utilizar ejemplos para que la entrevistada aporte más información: “E: Vale, por ejemplo, en ese caso, ¿suprimirías ese objetivo, el idioma extranjero (inglés)?”. No suele utilizar demasiados marcadores discursivos, únicamente destacan los momentos que dedica a pensar la respuesta y que se indica en el discurso escrito a través de acotaciones. Asimismo, y dentro de la categoría lingüística, cabe evidenciar el uso reiterado del pronombre personal, “yo”, y el verbo creer en primera persona del singular. En todo momento esta docente quiere transmitir que las respuestas son personales y no de afirmaciones “universales” o generalizables.

Si atendemos a las categorías conceptuales, evidencia ciertas cuestiones, ideas y teorías implícitas que guían la forma de estructurar y llevar a cabo la enseñanza de la lengua oral en el aula.

Durante el discurso la maestra entrevistada asevera en varias ocasiones que la lengua oral es fundamental en esta etapa: “es que la lengua oral es básica para todas, es instrumental [...]”. A pesar de ello no se llevan a cabo actividades específicas de lengua oral porque “se trabajaban de forma globalizada, no había un momento de ahora vamos a hacer lengua, sí había lectoescritura, sí había lectura sí, pero, claro, ya no es lengua oral”. En esta misma cita se constata, igualmente, que aunque le concede una especial atención a la oralidad en la etapa Infantil, esta no posee un espacio y momento determinado de trabajo, al contrario que sucede con la lectoescritura. Opina, además, que sí considera que es adecuado iniciar el aprendizaje de la lectoescritura en esta etapa, pero, “no esa presión que tenemos porque tienen que salir sabiendo leer”. Posiblemente esta concepción parte de la presión que refiere la entrevistada, “como el profesor de Primaria les exige que sepan leer”, sostiene, pero no es una tarea específica del profesorado de Educación Infantil (*etic*). Puesto que para la docente la lengua oral se trabaja de forma globalizada y no hay un momento específico, tampoco lleva a cabo una evaluación concreta: “no, yo no evaluaba [...] no lo tenía en cuenta, ellos, en general, cantaban, pero no me fijaba expresamente [...]”. Al contrario que sucede, nuevamente, con la lectoescritura. En suma, si solo se evalúa la lectoescritura con el fin de detectar posibles dificultades o anomalías, implícitamente se le otorga una mayor importancia a las habilidades escritas en contraste con las orales (*etic*).

La asamblea se erige como el espacio fundamental para desarrollar las habilidades orales de la lengua en el alumnado, está programada en la rutina diaria, pero no la estructura como actividad específica: “Sí, bueno, estaba planificado al principio de todas las sesiones, donde comentábamos los días de la semana, cómo les había ido el fin de semana, o si había algún evento que les interesara [...]”. No la concibe ni la estructura, en suma, como una tarea concreta para trabajar la oralidad en el aula; le sirve, sobre todo, para planificar o como introducción para la ficha de trabajo: “Hacemos una importante al principio, y después del recreo nos sentábamos también un poco para planificar lo siguiente que íbamos a hacer [...]”, “[...] si había cuento, contábamos el cuento, y si no, ya se introducía la actividad o contábamos cuentos e introducíamos la actividad de ficha [...]”. Cabe reseñar al respecto que la entrevistada, con poca trayectoria profesional, siempre ha impartido docencia como sustituta, por tanto, se ha adecuado al método de trabajo seguido en el centro educativo y de forma específica en el aula. La asamblea en Educación Infantil se ha de estructurar como una actividad concreta que desarrolle las habilidades orales del alumnado, y, además, conste de una serie de objetivos concretos en los que se incluyan las microhabilidades orales (*emic/etic*).

Reconoce que ha de completar su formación no solo en lo tocante a la enseñanza de la lengua oral, también en otros muchos aspectos. Destaca que no mantiene actualizada su formación, entre otros motivos, porque piensa que la formación permanente se asemeja bastante a la universitaria, es decir, demasiados contenidos teóricos y poca presencia de los prácticos (*emic*). La oferta de cursos de formación permanente es amplia, los centros educativos e instituciones especializadas tienen como labor mejorar y completar los conocimientos base del profesorado, quien, además, puede proponer y/o recomendar a través de formularios, encuestas de opinión que se emiten al finalizar estos cursos, etc., los cambios y los planteamientos que considere oportunos y acordes con la realidad educativa (*etic*).

2.11. Estudio de caso entrevistado n.º 11-L


FICHA DE LA ENTREVISTA 	
FECHA DE LA ENTREVISTA	Julio de 2015
NOMBRE	N.º 11-L
EDAD	44 años
ACTIVIDAD PROFESIONAL ACTUAL	Maestro de Educación Infantil. Grupo de cuatro años y 15 alumnos
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	68,51 minutos
CONTEXTO (lugar de realización de la entrevista)	Casa del entrevistado.

Tabla n.º 34: Ficha del entrevistado n.º 11-L. Fuente: elaboración propia.

2.11.1. Resultados del análisis de contenido

1. FORMACIÓN

El entrevistado sostiene que en general no tuvo una muy buena experiencia como estudiante, y en la asignatura de Lengua y Literatura le costaba, por ejemplo, el análisis sintáctico (NFL): “[...] yo fui un estudiante mediocre, pero como era un tío muy sensible con el tema de la poesía y tal, pues si había que hacer un comentario de lectura en el que había que analizar las frases yuxtapuestas, las coordinadas, o eso lo hacía peor [...] más artístico, entonces eso se me valoraba bastante”. Sin embargo, actualmente como docente en la etapa de Educación Infantil, y de forma específica enseñando lengua, afirma (NFL):

Ahora mismo ha sido en Infantil en los últimos años, y es lo que más me gusta, y ahora mismo parece ser que voy a ser jactancioso, que me voy a jactar, pero también me lo he currado y también los niños eran muy inteligentes, algunos, otros menos. Como me gusta mucho esa área, he machacado, lo he machacado igual que las Matemáticas, ¿eh? Entonces, los niños que llegan a primero saben escribir y leer, además saben hacer lecturas comprensivas. Es increíble, de verdad, hasta la misma directora me felicitaba, otras profesoras que lo han visto, y es que tienen un “nivelazo” muy muy alto, pero por eso, por esa motivación que me daba que aprendieran a leer.

Insiste en que uno de los logros para él es que el alumnado comienza la etapa de Educación Primaria sabiendo leer y escribir, en suma, está muy satisfecho con la enseñanza de la lengua oral en su clase, aunque, detalla que no ha recibido una adecuada formación académica al respecto (PFU, ACF):

E: [...] ¿qué elementos teóricos y prácticos te ha proporcionado tu formación universitaria para enseñar lengua oral en esta etapa?

J: Cero, cero.

E: ¿Cero?

L: Cero patatero. Nada, nada, porque en la facultad es todo teoría, los maestros que te dan clase no son maestros, ¿quién debería dar clase en la facultad? Tú o yo que somos maestros de Infantil. Ahora yo llegaba y (*nombre*) y su marido que daban clase en Magisterio, daban clase y decías, pero, ¿qué me estás contando? Pero si yo voy a ser maestro de Infantil, y te hablaban de tal y de cual, entonces, yo pienso que a mí, nada. He aprendido de mi familia, de mis padres, de mis hermanas, muchísimo, de mis parejas he aprendido muchísimo, y de mis compañeros, de algunos de mis compañeros he aprendido mucho, pero en la facultad, yo en el tiempo en el que estuve, yo no te puedo decir que sí porque no.

E: ¿Y en ese sentido has hecho cursos posteriores?

L: Pues me he vuelto muy flojo, no me creo nada, y siempre que haces un curso es lo mismo, y siempre te cuentan la misma historia, y dices, pero si el niño necesita tal por qué hay que irse por tal, entonces, he hecho muy pocos cursos, muy poco motivado, tengo cero motivación, me parecen, en general, una pérdida de tiempo. No sé si es porque yo no estoy motivado o porque los cursos no están bien orientados o porque no sé, a mí no me motiva un señor allí, y tú dices, “¿tú has dado clase alguna vez?”, entonces, no me motiva nada. Yo qué sé, mi padre, me voy a comer con él dos, cinco minutos, y me dice, “niño, esto es así, así y así”, y aprendo más que en esos cursos.

E: Entonces, como docente, ¿en qué aspecto crees que debes completar tu formación para poder enseñar lengua oral? Si es que te hace falta...

L: ¿Para Infantil o para todo?

E: Para Infantil.

L: ¿Qué me faltaría? Seguro que me faltan muchas cosas, vamos, y no caigo, quizá verbalizar mejor, hablar un poco mejor, vocalizar mejor, no sé si siendo andaluz, eso también... A lo mejor hacer más juegos a través del lenguaje, pero es que me ha ido bien haciéndolo, los niños son felices y han aprendido, para qué quiero jugar al lenguaje si no hace falta. Han hecho algo que no es jugar y, sin embargo, han salido súper orgullosos y súper contentos, entonces, yo, me da vergüenza decirlo, pero yo creo que no me hace falta. De hecho yo le daría clase a mucha gente.

Critica la falta de contenido práctico en la carrera universitaria, Magisterio, e insiste en que la formación que ha adquirido ha sido por la experiencia familiar y la que le han otorgado los años de ejercicio profesional. Evidencia que posiblemente necesite completar su formación para poder enseñar de forma más eficaz lengua oral en Infantil, pero no realiza cursos porque “siempre es lo mismo”. No tiene motivación en este sentido porque, además, no aprende en estos cursos de formación continua.

En el transcurso de la entrevista defiende que el papel de la escuela ha de ser el de guiar el proceso de aprendizaje del alumnado, pero hay cuestiones que no son competencia del profesorado. En la siguiente cita se manifiesta esta idea (PDE):

Les hago muchos aspavientos, y ya el desayuno, yo no intervengo en el desayuno porque me parece que eso es responsabilidad de los padres, yo a principio de curso les di un menú de alimentación, lunes, el bocadillo, martes, manzana, cada uno trae lo que quiere, que cada uno traiga lo que quiera, yo ahí no voy a intervenir nunca, además, lo tengo clarísimo, clarísimo. Lo que los padres quieran, eso es lo que hay.

E: ¿Por qué has decidido no meterte en eso?

J: Porque me parece que es que eso no es atribución nuestra. Eso es atribución de los padres, o de organismos que enseñen a los padres. Es decir, lo intenté, no voy a creer que soy... yo lo intenté, y la manzanita, “venga, cómete la manzanita”, y la manzanita no había manera, vomitaba, entonces, dices, yo no tengo que estar dedicado un rato a un niño sobre algo que debería traer ya de la casa. Yo la manzanita no puedo enseñar a comértela, es tu madre, yo no, entonces, ya está, momentos educativos, por supuesto, respecto de la comida, “no abras la boca, no...”, ellos se ríen, ya está, lavarse las manos, por supuesto, antes, después, siempre nos las lavamos porque teníamos una niña celíaca, entonces, por prevención.

Aboga, incluso, por que determinados organismos enseñen determinados aspectos de la educación de los infantes a los padres porque no son competencias del equipo docente de Educación Infantil.

2. LENGUA ORAL

El concepto de lengua oral por parte del maestro entrevistado se refleja en diferentes partes del discurso (DLO):

E: Bueno, ¿qué entiendes tú por oralidad?

L: (*Piensa*). Pues es la capacidad del niño de, creo que es esto, no estoy seguro, de hacer “esto” [*escribe en un papel*], de hacer un símbolo escrito oral, ¿ves tú? Es que yo soy muy de lengua. O simplemente el hecho de comunicarse a través de las palabras y de que se le entienda. La oralidad, así de repente, lo que se me ocurre es un trazo, “M-A, M-A”, y llevar ese trazo físico a lo oral, la oralidad, “mamá”. Pero la oralidad puede ser simplemente lo que estamos haciendo tú y yo, comunicarnos, entendernos y oralizar.

[...] La oralidad es que en realidad es ponerle nombres a cosas que ya hacemos, ¿me entiendes? Entonces, me extraña, hay gente que no lo hace, pero yo creo que todos los maestros de Infantil trabajan la oralidad y es importantísimo. Hay algo de base que no está funcionando en la

educación, no hablo ni de maestros, ni de padres, ni de políticos, hablo de todo en general, hay algo que no se está estructurando bien y nada funciona bien, aunque creo que mucha culpa es de los padres porque también no hay nadie que les dice qué es lo que hay que hacer, entonces, funcionar esto está funcionando regular. La oralidad, pues, y otras cosas, y animales, y plantas, y campo, y estar fuera del aula...Y eso.

Ratifica que los docentes de Educación Infantil trabajan la lengua oral en el aula, y considera que es de suma importancia llevar a cabo una adecuada enseñanza de las habilidades orales. Concluye que de forma general el sistema educativo tiene deficiencias, “algo no se está estructurando bien”, aunque culpa en gran parte a los padres, “porque también no hay nadie que les dice qué es lo que hay que hacer”.

Acerca de las habilidades orales de la lengua afirma que le otorga la misma importancia a las tres y las trabaja, sobre todo, durante la asamblea (HLO, IMA, TAC, TEM, RCS):

Igual. Yo hago una asamblea, y en esa asamblea estamos una hora y media! Una hora y media en la asamblea, y lo primero es que cada niño cuenta su experiencia del día anterior, con ninguna gana porque lo que están es dormidos y con la magdalena todavía tragando. Cuando cada niño acaba de eso, explico yo la mía que me la invento, que suele ser algo como cuento, y dejo que ellos me pregunten, “¿y qué hiciste?”. Luego saco *bits* de inteligencia, que los memorizan enseguida, y ya después les leo las características, y ellos vienen y las leen ellos, ya los que saben más o menos leer, leen las características. Escuchar porque todos tienen que escuchar, hablar porque todos hablan, y conversar no, bueno sí, sí conversan, discuten, eso es conversar, ¿no? Discutir, “pues yo creo que...pues a mí no me gusta”, eso es conversar, ¿no? Las tres tienen la misma prioridad para mí. Van de la mano.

En algunas partes de la entrevista, el docente evidencia que, aunque concede un valor similar a las tres habilidades orales de la lengua, evalúa, por ejemplo, con especial atención la expresión oral (HEV, TEV, HLO): “Diariamente si ellos escriben o leen al final de la asamblea, yo tengo un libro conmigo y voy diciendo: Pues, (*nombre de la alumna*), ha hablado, sí, si no ha hablado, menos hablado, luego otro apartado que tengo es lenguaje escrito, pues si ha hecho las cuentas, no ha hecho las cuentas, es decir, es como una especie de blog diario, como dijéramos, la lectura [...]”.

3. PLANIFICACIÓN

En el punto que versa sobre la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, y de forma específica sobre las actividades de lengua oral, el entrevistado

manifiesta que en la etapa de Educación Infantil todo es muy rutinario, y se planifica en la programación anual. No precisa, en suma, de una planificación diaria, ni dedica un tiempo específico a esta tarea durante la semana (TPL, PLP, NPL):

¿Plasmado, escrito? La programación anual, ahí va implícito en cada unidad didáctica, al final es que es siempre lo mismo, es que es A, B, C, entonces, qué más planificación hay. Es decir, yo planificado cuando hago la programación que es siempre lo mismo, que no varía demasiado, en cada unidad viene, pues primero asamblea, en la asamblea, ¿qué se hace? Cada niño habla, después yo hablo, cada niño, escucha, conversa y después los Bits de inteligencia, leen, una vez que leen, no me acuerdo qué más...

4. ELEMENTOS CURRICULARES

El entrevistado afirma que no conoce a fondo el currículo de la etapa, pues desde que aprobó las oposiciones, hace cinco años en el momento de la entrevista, no ha tenido la necesidad de actualizar o repasar lo descrito en el mismo, porque este, siguiendo sus palabras, se renueva constantemente (CEI, NFL):

J: No, no lo conozco. Lo conozco a pinceladas, lo conocí, evidentemente, yo aprobé las oposiciones hace cinco años, entonces, en su momento me lo supe, en ese momento todo el mundo se lo sabe. El problema es que el currículum para mí es, vale, una parte que hay ahí. Están los libros y te vienen los libros y tú tienes que llevar a cabo lo que el libro dice que se supone que está basado en el currículum, a veces sí, y a veces no, entonces dices, ¿qué haces? Ni currículum, ni currículum. De hecho nunca lo he seguido, lo he cambiado, vuelvo a ser jactancioso, lo he proseguido, pero el currículum no es real. La pregunta cuál era, ¿si lo conozco, no? Yo creo que sí, lo básico, lo esencial. Los objetivos que desarrollan más los contenidos, más, bueno, ahora ya no son áreas transversales, todo lo que conlleva evaluación, metodología, todo lo que es, pero, te digo, este año ha cambiado otra vez lo que es. El último año ha sido hace nada...

E: Sí, están cada dos por tres...

J: Por eso, es que ni me lo sé porque no me interesa porque sé que va a cambiar el año que viene.

La finalidad principal que posee la enseñanza en Educación Infantil, recalca el entrevistado, es muy similar al de la Educación Primaria apoya esta idea de la siguiente forma (CEI, IFL):

Pues yo creo que no es tan diferente a, sí es diferente, evidentemente, a la etapa de Primaria, pero es un trampolín porque los niños están preparados ya para el desarrollo oral, lingüístico

tanto como escrito como oral, digo, hay niños que no, ¿eh? Porque hay niños en Infantil que son maduros, pero en general yo creo que tenemos los niveles muy bajos y que habría que apretar más. La pregunta es, ¿cuáles son los fines? La comunicación y saber comunicarse, y saber lo que toda la vida hemos hecho, saber expresarse, saber escribir, saber comunicar a alguien, “mamá, me duele aquí, o mamá, tengo pena porque este niño me ha tratado así”. Yo creo que el fin es ese, ¿no? Muy simple.

A colación de lo detallado en esta cita, el autor comenta que los contenidos y objetivos relacionados con la lengua oral que añadiría o suprimiría del currículo de la Educación Infantil deberían hacer más hincapié tanto en el lenguaje escrito como en el oral (OBJ, LCT, IFL, CNT):

Pues, mira, como no me lo sé de memoria tampoco te lo puedo decir realmente, pero no, yo qué sé, yo haría más hincapié en el lenguaje escrito, mucho más hincapié, el niño está capacitado de sobra, y en el oral también, igualmente. Yo creo que simplemente es adaptarlos a las circunstancias a las que tú estás, yo no añadiría y quitaría más. Más lenguaje escrito y que el niño pueda aprender a leer, que en Infantil pueda aprender a leer. Al final, casi todos los maestros de Infantil hacemos eso, casi todos los niños aprenden a leer. Escribir la A bien escrita, que es más monótono, vale, yo es cuando tengo tres horas jugando, qué más da...

Insiste, sobre todo, en que al finalizar la etapa de Infantil, el infante pueda ser capaz de leer.

Hace uso de algunos recursos materiales que le sirven para estructurar las actividades que realiza de lengua oral, por ejemplo: *bits* de inteligencia, revistas de diferentes temáticas que los infantes pueden traer de casa, medios audiovisuales, o fichas de trabajo procedentes del libro de texto que utilizan en ocasiones, la pizarra digital, entre otros. Las revistas le sirven, principalmente, para iniciar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura (RCS, TAC, LCT):

[...] “Tráeme, a mí me gustan las revistas de muñecas. Tráeme revistas de muñecas”, y ahí sacamos palabras y vamos leyendo. Pero eso en un principio, acaban leyendo bien, leían mal. Al final de curso yo llamé a mi padre y los grabé y se lo mandé, “papá, ¿cómo los ves tú leyendo?”, y me dijo que la verdad es que era sorprendente. Serán muy inteligentes, así que muy bien, muy bien.

[...] bueno, mi voz, la guitarra, los medios audiovisuales es lo que más uso, yo tengo un teclado, tocamos y les enseño las notas musicales, con lo cual se desarrolla también el lenguaje oral, los Bits de inteligencia, repito, vocales que tengo en papel plastificado, uso cuentos, todos los días un cuento, es que no uso tanto recursos, la verdad es que los recursos, yo tendría el aula con muy

pocos recursos, internet, yo qué sé, yo no tendría tantos recursos, y yo sé que esto va a ser muy raro, pero yo solo necesitaría plantas, animales, cuatro cosillas así elementales, un ordenador, plastilina, las cosas típicas. Cuando llegas a estas clases de Infantil que están llenas de recursos, recursos de todos los tipos, y dices, ¿esto para qué tanto? Yo creo que deberían enseñarnos a ser capaces de utilizar nuestros recursos. Utilizo muchísimos libros, el método mismo lo uso, la pizarra, por supuesto, la pizarra digital no porque es un latazo, internet lo tengo todo el día puesto en cualquier cosa. Todo en la clase creo que al final son recursos que sirven para la clase.

Entre las estrategias de enseñanza destaca algunas actuaciones que le permiten captar, por ejemplo, la atención del alumnado: gesticula, utiliza con asiduidad la mímica, hace uso de variaciones en la voz para mantener la atención, toca canciones con la guitarra, etc. En la siguiente cita se evidencia lo detallado (IMA, RCS, ESE, TAC, TEM, AMC, TIC):

Mi clase es la cosa más rígida que te puedas imaginar. Nosotros llegamos a la clase, te cuento la rutina del día, eso no es desde el primer día, lógicamente, porque ellos no me conocían ni yo a ellos, entonces llegan, se sientan en la asamblea, yo preparo cualquier “cosita”, y me siento enfrente de ellos y empiezan a hablar. Cada uno cuenta la anécdota del día anterior, que nunca cuentan la verdad, “estuve en un río en el que había un caimán”, y tú le haces preguntas, “¿y de qué color era el caimán? Verde...”, todos, desde tres años hasta seis, todos. Entonces, después, una vez que acaban todos, que no escuchan, cuando habla uno tienes que estar “¡eh! Que él te ha escuchado a ti”, después hablo yo y cuento mi experiencia que suele ser un cuento, lo mismo, ¿no? “Me he encontrado a un caimán y...”, y después ya los *bits* de inteligencia. Yo nunca los había utilizado, pero haces de todo, descripción, una descripción del objeto, lectura porque, claro, por detrás pone la reseña de lo que es un limón: “alimento que se coge de un árbol”. Y ya cuando leen, buscan vocales para los de tres años, “venga, búscame la A”, y eso con cada, claro es muy difícil porque tú tienes que estar controlando. Yo he tenido suerte porque he tenido nueve, ocho sentados y uno a tu lado, “venga, dime, A, ¡eh! Estate quieto tú”, o sea que de esa manera, pero se trabaja y se hace bien, y da resultado. Luego, yo trabajo también mucho con medios audiovisuales, mogollón. De hecho yo hago muchos temas de audiovisuales, y, entonces, después de la asamblea, sigue casi la asamblea porque nos vamos al ordenador y yo les proyecto, no sé...

Lo primero que haya un *feedback* con el niño, se tiene que dar una interrelación y puede tardar un día, dos, tres, pero si no se da es imposible. Primero que haya un *feedback*, no sé de qué manera, ahora mismo no podría decirte qué hago yo, yo qué sé, me imagino que a través de la experiencia sabes cómo...Primero que haya un *feedback*; segundo, tienes que adecuarte a los niños y adecuarte a su pensamiento y ser capaz de meterte en el sueño, pero a la vez tienes que ser lo suficientemente adulto e ir derivando eso hacia donde tú consideres. Las estrategias, ¿sería la metodología? Claro, pues para mí es fundamental un libro de texto bueno, imprescindible que empiece desde las vocales, si el niño no pasa de las vocales es que todos los días va a leer las vocales, va a leer las vocales en un ordenador y va a ver que la letra A, se forma así y se

pronuncia, y a la vez, aunque sea un bebé, va a aprender, o si no lo aprende lo va a intentar hacer. Entonces, un libro, un muy buen libro, ¿la paciencia entra dentro de las estrategias...?

Recalca a lo largo del discurso que una de las estrategias que mejor resultado da en el desarrollo del aprendizaje del alumnado es utilizar una retroalimentación positiva, es decir, corregir los fallos, pero de forma que se le refuerce al infante (ESE): “Les digo, “esto no puede ser así”, pero siempre en positivo, “lo puedes hacer mejor, venga, que tú eres una campeona”, y ellos reaccionan muy bien”.

5. ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

En varias ocasiones, el entrevistado concreta algunas características que, basándose en su experiencia y concepciones, posee el alumnado de esta etapa. Expresiones del tipo (CDA): “son esponjas”, “los niños después de un tiempo se aburren, pero al principio, se lo tragan, y aprenden un montón”, “son muy nerviosos”, entre otras.

Menciona, aunque no es un dato en el que haga demasiado hincapié, que la participación del alumnado es importante, al menos en la asamblea, es decir, que todos se expresen.

Sobre la importancia que posee la competencia en lengua oral en el alumnado de Infantil, emite varias conclusiones (ILF):

Pues muy alta, necesitan un nivel de formación lingüística, de lenguaje oral, muy alta. Hay niños de tres años que llegan y no saben decir palabras, entonces, ¿qué pasa? Que no te puedes comunicar con ellos. Necesitan un nivel muy alto, ¿qué nivel? Es que no sé de qué escalafón hablarte, pero necesitaría, es que, los niños son esponjas, que nacen y son capaces de hablar, a los tres meses están diciendo “gua-gua-gua”, y los padres son los responsables de estimular, o las guarderías si van a las guarderías, quién sea, no sé, ¿estoy siendo muy severo?

Pero es importante, es importantísimo, hay niños que te hablan por signos, y tú dices, “pero, hombre, en tú casa qué veis”. Y ahora descifra el que habla qué es lo que quiere decir. Yo a veces pienso que el problema de todo esto no está en la educación porque vienen leyes nuevas, hay leyes nuevas, hay conversiones políticas que imponen leyes nuevas porque se supone que van a ser mejores que las anteriores, ¡mentira! Siempre todas van fracasando, y creo que a quien habría que educar es a los padres, y te lo digo muy en serio. Y te lo digo como educador de perros que también soy, te lo digo, yo cuando alguien viene a decirme que eduque a su perro, es como el César Millán, no, no, no, eres tú el que tienes que aprender. Y los padres igual. Si tú a un padre le dices, “mira, tu hijo hace la A, el giro lo hace hacia el lado aquel, lo hace hacia la derecha y lo tiene que hacer hacia la izquierda”, se lo explicas y le explicas el porqué, que es porque si se hace para este lado después es más fácil enlazarle la I. Y el padre dice, “sí, vale [tono irónico]”. Entonces, en la escuela no puedo hacer más, puedo hacer lo que puedo hacer. Y, a veces los niños, claro

niños muy pequeños se ven envueltos ya en un “movidón” de educación, de vocales...que se abruma porque en la casa no lo han tenido. Entonces, yo creo que, todo esto la pregunta era qué importancia, la importancia lingüística en Infantil. Muy importante y, ¿de dónde tiene que venir? De los padres.

En esta última cita se constata una vez más la importancia que le otorga al rol de los padres en la educación de sus hijos.

En suma, asevera que la formación en lengua, tanto oral como escrita, es de vital importancia en Educación Infantil.

6. ENSEÑANZA DE LA LENGUA ORAL

En la cuestión acerca del tiempo dedicado a trabajar la lengua oral en el aula, el entrevistado relaciona directamente la pregunta con el tiempo dedicado a la asamblea (IMA, TEM): “Yo hago una asamblea, y en esa asamblea estamos ¡una hora y media! Una hora y media en la asamblea”, aunque más adelante apunta (ILF, TEM):

Yo creo que dedico, creo que el 100% sería mentir, pero creo que un tanto por ciento altísimo, altísimo, dijéramos un 80%, ese 20 están dibujando, a lo mejor yo les digo algo, pero no, o están haciendo juego libre y yo no intervengo, yo es que creo que es el 100% porque luego ellos hablan entre sí, y si alguien dice algo que no está bien dicho yo no estoy sordo, “¡eh, eh! No se dice me se, se dice se me”, ¿entiendes? Entonces no sé si el 100%, yo creo que todo el tiempo, además que yo soy muy “casarín”, imagínate.

Concluye, por tanto, que la mayor parte del tiempo la dedica a trabajar las habilidades orales de la lengua porque, aunque el alumnado esté realizando una actividad que no es específica de lengua oral, él interviene para corregir errores en el uso hablado de los niños.

La actividad fundamental que realiza para trabajar la lengua oral es la asamblea, en ella llevan a cabo algunas tareas más específicas, tales como relatar alguna historia, cantar canciones o trabajar con *bits* de inteligencia (TAC, TIO, IMA, TEM, RCS):

[...] lo primero es que cada niño cuanta su experiencia del día anterior, con ninguna gana porque lo que están es dormidos y con la magdalena todavía tragando, cuando cada niño acaba de eso, explico yo la mía que me la invento, que suele ser algo como cuento, y deajo que ellos me pregunte, “¿y qué hiciste?”, luego saco *bits* de inteligencia, que los memorizan enseguida, y ya después les leo las características, y ellos vienen y las leen ellos, ya los que saben más o menos

leer, leen las características. Escuchar porque todos tienen que escuchar, hablar porque todos hablan, y conversar no, bueno sí, sí conversan, discuten, eso es conversar, ¿no? Discutir, “pues yo creo que...pues a mí no me gusta”, eso es conversar, ¿no? Las tres tienen la misma prioridad para mí. Van de la mano.

El resto de las actividades están estrechamente relacionadas con la lectoescritura (TAC, LCT, RCS, ESE):

Todos, todos, es impresionante, niños con seis años leyendo ya con una soltura que no me lo creo. Me siento “supermaestro”, pero no lo soy, doy con niños inteligentes. Una maravilla. Los de tres años todas las vocales, bastantes consonantes, y los números del uno al diez. Para mí este año ha sido el mejor de mi vida en cuanto a la recepción de los niños de la educación que les he dado, bueno, impresionante, y, además, les encantaba estar conmigo. Yo soy muy severo, es decir, a trabajar, a trabajar y a trabajar, y después ya puedes hacer lo que quieras, puedes con un orden, y me ha ido muy bien. Textos libres me hacen ya, con seis años, enlazar textos escritos es muy complicado: “mi perro es negro, tiene los dientes negros y es muy malo”, eso es muy complicado, con un título y un dibujo después. Es una cosa muy chula.

A través de eso, y luego hay una hora, sí o sí, en la que ellos leen conmigo. Entonces, se vienen a la mesa, leen conmigo, el día de antes se han estudiado la lección, y ese día para leer que sea de mímico, que es lo que yo uso, después hacemos una lectura de algo que sea de improviso, incluso el periódico, puede ser, aunque lean dos palabras, me da igual, algo que les interese, de revistas de animales les llevo yo normalmente, y, normalmente, lo que hago a cada uno es su interés, entonces les pido que me traigan, “¿qué te gusta a tí? Tráeme, a mí me gustan las revistas de muñecas. Tráeme revistas de muñecas”, y ahí sacamos palabras y vamos leyendo. Pero eso en un principio, acaban leyendo bien, leían mal. Al final de curso yo llamé a mi padre y los grabé y se lo mandé, “papá, ¿cómo los ves tú leyendo?”, y me dijo que la verdad es que era sorprendente. Serán muy inteligentes, así que muy bien, muy bien. Sumar y restar con una facilidad que, incluso ya uno empezó a restar y a sumar llevándose. Yo qué sé, yo creo que la Educación Infantil la infravaloramos, nos creemos que son “niñacos”, y sirven para mucho más, ahora, ¿qué hacemos? Lo que nos dicen los de arriba.

En esta última cita el docente sostiene que se podrían trabajar más contenidos en la etapa de Infantil, pero han de ajustarse a, en palabras del entrevistado, “lo que nos dicen los de arriba”.

Para el entrevistado el ambiente de clase ha de ser participativo, y durante las actividades, en la asamblea, por ejemplo, es fundamental que se respeten los turnos de participación (AMC): “Entonces, después, una vez que acaban todos, que no escuchan, cuando habla uno tienes que estar “¡eh! Que él te ha escuchado a tí”.

Tal y como se evidencia en los epígrafes anteriores, la asamblea es el espacio esencial que el docente utiliza en su clase para trabajar la lengua oral (IMA, IMN, RCS, ESE, IMN):

Puff, (*piensa*), yo cuando me estudiaba en Magisterio lo de la asamblea, pensaba que era una tontería, que era mentira. Mira, es una manera, lo primero, el niño llega a la escuela dormido, sin ganas de nada, pero tiene ganas de hablar con los compañeros, empatizar y tal. Tú llegas también con mal humor, “pero, ¿qué dices? Yo ahora mismo tengo ganas de tomarme otro café”, mal humor no con los niños sino contigo, digo, entonces, la asamblea lo que hace es que te relajas porque todos se sientan, tú te sientas y hay un control muy exhaustivo, y ellos se callan porque saben que viene algo después. Entonces, empiezas, “Laura, cuéntame, ¿qué te pasó ayer?”, puede que te cuente lo que pasó ayer, o que te cuente... da igual lo que cuente, da exactamente igual, tú tienes que intentar hacerle preguntas al respecto, “¿y cómo era el cocodrilo?, ¿era azul o negro?” Que hablen, ¿no? Es decir, ahí estamos hablando con la imaginación, además lo normal es que le digas, “¿y qué ha pasado?”, que cuente lo que ha hecho esa mañana, “Dime, ¿qué hiciste ayer por la noche?”, entonces, ya te digo, que todos esos aspectos tienen una importancia grandísima, los niños se despiertan, te despiertas tú, empiezan a interrelacionar, la atención está nula en ese momento, hay cero atención, el cerebro está dormido, “¡espabila, venga! Dime, ¿esto qué es?”, yo con los *bits* de inteligencia, que los hago en la asamblea, considero que es parte de la asamblea, los estímulo mucho, porque les enseño los *bits*, les enseño cosas rarísimas, “la pirámide de Chichen Itza”, como ya se la saben, quién lo dice la gana, entonces, después de acabar la asamblea, contamos y cuentan todos a la vez, una, dos, tres, cuatro, cinco, seis. Entonces, es que el valor de la asamblea es importantísima, es donde más se trabaja, es una herramienta chulísima, pero a mí me molaría más la asamblea de pie, en una habitación con plantas, con animales, “¡Venga, échale de comer aquí! Coge el pez este. Este pez está malo”, no sé, la asamblea así como está planteada ahora me parece un poco arcaica, pero, bueno, yo la hago así y funciona, tiene un buen funcionamiento. Yo las asambleas las haría en un aula gigante y eso con motivación, con movimiento, eso es una cosa mía, que yo digo.

Detalla que, aunque durante sus estudios universitarios consideraba que el papel que tenía la asamblea para trabajar en Educación Infantil estaba sobrevalorado, ratifica que es el espacio fundamental para comenzar la jornada escolar, pues sirve de motivación al alumnado y a la vez permite que el docente planifique el resto del día, además (IMA): “Tú llegas con mal humor [...] entonces, la asamblea lo que hace es que te relajas porque todos se sientan, tú te sientas y hay un control muy exhaustivo”. Introduciría cambios en la asamblea para mejorar su funcionamiento, las realizaría, por ejemplo, en un aula más amplia.

A lo largo del discurso se constata la importancia que el entrevistado otorga a la motivación, en la última frase de la cita anterior, por ejemplo: “Yo las asambleas las haría en un aula gigante y eso con motivación, con movimiento, eso es una cosa mía,

que yo digo”. De igual forma también evidencia el rol crucial que poseen el uso de rutinas en el aula, “sigo la rutina”, apunta en varias partes de la entrevista.

No hace uso de rincones o del trabajo por proyectos, pero sí utiliza las TIC para captar la atención del alumnado, para motivarlo, y de forma sistemática (TIC):

De hecho yo hago muchos temas de audiovisuales, y, entonces, después de la asamblea, sigue casi la asamblea porque nos vamos al ordenador y yo les proyecto, no sé...

Mi ordenador, mío, de mi propiedad. Hay una pizarra digital, pero, no, no merece la pena molestar para eso. Pues venga, las vocales, la A de avión, se oye la palabra, tal, tal, entonces eso es lo que no te he explicado de la...

[...] si el niño no pasa de las vocales es que todos los días va a leer las vocales, va a leer las vocales en un ordenador y va a ver que la letra A, se forma así y se pronuncia, y a la vez, aunque sea un bebé, va a aprender, o si no lo aprende lo va a intentar hacer.

En las citas reseñadas previamente se puede corroborar que el docente introduce el aprendizaje de la lectoescritura de forma sistemática y según sus palabras, paralelamente al aprendizaje de la lengua oral; detallamos sus afirmaciones al respecto (LCT):

[...] yo haría más hincapié en el lenguaje escrito, mucho más hincapié, el niño está capacitado de sobra, y en el oral también, igualmente. Yo creo que simplemente es adaptarlos a las circunstancias a las que tú estás, yo no añadiría y quitaría más.

E: ¿Todos leen...?

L: Todos, todos, es impresionante, niños con seis años leyendo ya con una soltura que no me lo creo. Me siento “supermaestro”, pero no lo soy, doy con niños inteligentes. Una maravilla. Los de tres años todas las vocales, bastantes consonantes, y los números del uno al diez. Para mí este año ha sido el mejor de mi vida en cuanto a la recepción de los niños de la educación que les he dado, bueno, impresionante, y, además, les encantaba estar conmigo. Yo soy muy severo, es decir, a trabajar, a trabajar y a trabajar, y después ya puedes hacer lo que quieras, puedes con un orden, y me ha ido muy bien. Textos libres me hacen ya, con seis años, enlazar textos escritos es muy complicado: “mi perro es negro, tiene los dientes negros y es muy malo”, eso es muy complicado, con un título y un dibujo después. Es una cosa muy chula.

De hecho sostiene que en el currículo educativo habría que hacer más hincapié en el lenguaje escrito, aunque él lo trabaja ampliamente en el aula y desde el primer ciclo de la Educación Infantil.

La última cuestión que atañe a la enseñanza de la lengua oral, esto es si existe o no coordinación con el profesorado de Educación Primaria, apunta que no se lleva a cabo, situación de la que no hace responsables al equipo docente (CEP):

L: (*Piensa, hace gestos con la mano*). No, no la hay, pero no por culpa de nosotros, porque no nos dejan hacerla, y nadie nos dice cómo, yo sé hacerla, pero no la hay porque hay desniveles muy grandes, yo tenía una compañera con siete conflictivos en clase, yo tenía siete portentos, ¿qué coordinas si ella tenía que ir por un camino y yo por otro? Ninguna. Yo creo que no, por lo menos en mi centro no, y no por culpa nuestra porque no se podía, porque las circunstancias no daban para eso y ya está, y porque la coordinación es muy difícil porque mi compañera cree en la cuadrícula y yo creo en la raya, ¿cómo nos coordinamos, qué hacemos, cómo hacemos el tránsito de Infantil a Primaria, en cuadro o en raya? Entonces, alguien tendría que decirnos, “no, olvídate del cuadro, olvídate de la raya, y vamos a hacer todos esto”, y eso no nos lo dice nadie, lo hacemos lo mejor que podemos.

E: Entonces, ¿no se continúa en Primaria lo que se hace en Infantil?

L: Cero. *Puff*, yo qué sé, es que date cuenta de que en Primaria los niños de Infantil salen haciendo giros mal hechos, normalmente, entonces, en Primaria lo que tienen que hacer es retomar, y yo creo que no se sigue, pero yo te hablo de mi caso, a lo mejor hay casos en los que sí, yo hablo de mi experiencia, y yo creo que la coordinación es pobre. En mi caso no ha existido, más sincero, el agua. Ha existido entre algunos compañeros a hacer cosas manuales y cosas, pero coordinación de que “que tus niños acaben sabiendo esto porque yo quiero después hacer esto”.

En suma, apunta que no se continúa en Educación Primaria el aprendizaje iniciado en Infantil, se produce, por tanto, una ruptura entre ambas etapas educativas.

7. EVALUACIÓN DE LA LENGUA ORAL

De forma general indica que no está de acuerdo con el concepto de evaluación y lo que ello conlleva (TEV, IEV, PEV, HEV):

L: La evaluación tampoco estoy de acuerdo con ella, es decir, hay tres puntos que es: la evaluación inicial, que yo la hago, la evaluación continua y una evaluación final, que es la que también hago, pero eso es mentira, es que eso se da por sí solo, es decir, son nombres que se le han puesto, pero tú, evidentemente, si un niño llega a tu clase, ¿qué es lo primero que haces? Háblame, escíbeme, qué sabes, qué no sabes, que yo te oiga...que sería la evaluación inicial. La continua es que es no, yo es que de hecho no me gusta hacerles exámenes, tú sabes cómo el niño va, cómo va leyendo, si sabe sumar o restar, simplemente. La evaluación final sí la hago porque

es prescriptiva y porque hay que hacer la evaluación final, pero yo sé lo que el niño ya sabe o deja de saber y siempre coincide.

E: Entonces, ¿al final cómo los evalúas?

L: Diariamente si ellos escriben o leen al final de la asamblea, yo tengo un libro conmigo y voy diciendo: “Pues, (*nombre de la alumna*), ha hablado, sí”, si no ha hablado, menos hablado, luego otro apartado que tengo es lenguaje escrito, pues si ha hecho las cuentas, no ha hecho las cuentas, es decir, es como una especie de blog diario, como dijéramos, la lectura, pues, “hoy se ha equivocado en varias palabras, se ha equivocado en menos palabras”, entonces, pero que al final la evaluación es global, es como si tú al final del trimestre, dices, “niño, ven para acá: lee aquí, escribe aquí y hazme una figura o lo que sea”, depende de la edad, es decir, que la forma de la evaluación sería diaria, que es la más real, y esa final que la hago, pero que no me sirve de mucho. Yo soy más de evaluar diariamente lo que el niño hace en un día, y si ese día está loco perdido porque su madre no le ha dado el capricho, ves niños que de repente son hachas leyendo y escribiendo, el día de la evaluación se la haces y te sacan un dos, no tiene sentido, entonces, yo de evaluación la continua.

La evaluación que lleva a cabo en el aula se basa en anotar en un libro (herramienta de evaluación), diseñado para este fin, si el infante ha participado o no en la asamblea, o si evoluciona en el aprendizaje del lenguaje escrito y en la lectura. Concluye que la evaluación es global y en su caso prefiere hacerla diariamente.

2.11.2. Resultados del análisis del discurso

El discurso del entrevistado n.º 11-L, el primer docente de sexo masculino, es extenso y muy desarrollado. Cabe destacar que es el que mayor duración posee de todas las entrevistas, 68,51 minutos.

En las categorías lingüísticas destaca el uso del pronombre personal: “[...] yo soy especialista de francés y lengua [...]”, “[...] yo creo que es esto, no estoy seguro”, entre otros muchos ejemplos, y el uso frecuente de preguntas retóricas que le sirven para presentar su propio criterio, su opinión, dando por hecho que el interlocutor, es decir, la entrevistadora, está de acuerdo: “[...] ¿Qué estoy trabajando, dos más dos? ¿Y no es oral? [...]”, “[...] ¿entiendes?”, “[...] ¿qué quieres que haga tu niño, que aprenda a escribir y que aprenda a leer?”. Responde de forma directa a todas las cuestiones incluso a aquellas en las que no está de acuerdo o desconoce: “No, no lo conozco [...]”, “La evaluación tampoco estoy de acuerdo con ella [...]”.

En las categorías conceptuales se manifiestan diversas concepciones que el entrevistado posee acerca de la didáctica de la lengua oral en esta etapa y del proceso de enseñanza educativo en general.

Aunque de forma genérica y en bastantes partes del discurso evidencia la importancia que le atribuye a la enseñanza de las habilidades orales de la lengua: “[...] necesitan un nivel de formación lingüística, de lenguaje oral, muy alta”, hace un especial hincapié de forma constante en el papel que para él posee la enseñanza de la lectoescritura en Educación Infantil, de hecho, considera que es uno de sus principales logros el que el alumnado pase a la etapa de Primaria sabiendo leer y escribir: “Entonces, los niños que llegan a primero saben escribir y leer, además saben hacer lecturas comprensivas. Es increíble, de verdad, hasta la misma directora me felicitaba [...]”, “[...] yo haría más hincapié en el lenguaje escrito, mucho más hincapié, el niño está capacitado de sobra, y en el oral también, igualmente”. En este mismo contexto es importante evidenciar que lleva a cabo actividades específicas, si bien es cierto que sostiene que el alumnado está capacitado, es importante que el docente aplique y desarrolle los prerrequisitos lectoescritores entre los que se encuentra el trabajo sistemático, formal y planificado de la lengua oral, y que lleve a cabo una evaluación pertinente al respecto, si consideramos esta cuestión desde la perspectiva *etic*. Acerca de la evaluación el maestro detalla que no coincide en la función que esta posee porque, según sus palabras, “eso es mentira [...] La evaluación final sí la hago porque es prescriptiva y porque hay que hacer la evaluación final, pero yo sé lo que el niño ya sabe o deja de saber y siempre coincide”. A este respecto es importante señalar que la función que posee la evaluación es de suma importancia en esta etapa, más aún para procurar que el desarrollo de las habilidades orales no quede reducido a un trabajo espontáneo y no formal (*etic*). El docente puede, en definitiva, adaptar esta evaluación haciendo uso de diferentes herramientas según estime más oportuno.

Otra de las cuestiones que pueden contrastarse desde las perspectivas *emic* y *etic* es la que versa sobre la formación permanente del docente. El entrevistado detalla que la formación inicial, la universitaria, no le ha proporcionado elementos suficientes para llevar a cabo un proceso de enseñanza óptimo: “Nada, nada, porque en la facultad es todo teoría, los maestros que te dan clase, no son maestros, ¿quién debería dar clase en la facultad? Tú y yo que somos maestros de Infantil”, pero que no mantiene actualizada su formación porque cree que la formación permanente es similar a la inicial: “[...] no me creo nada, y siempre que haces un curso es lo mismo, y siempre te cuentan la misma historia [...]”. Tal y como hemos indicado en las entrevistas previas, es importante mantener actualizada la formación base y para ello se pueden buscar cursos, proyectos de formación en centros, entre otros, que se adapten a las demandas y exigencias reales que posee el profesorado (*emic/etic*).

2.12. Estudio de caso entrevistado n.º 12-M


FICHA DE LA ENTREVISTA 	
FECHA DE LA ENTREVISTA	Febrero de 2016
NOMBRE	N.º 12-M
EDAD	45 años
ACTIVIDAD PROFESIONAL ACTUAL	Maestro de Educación Infantil. Actualmente grupo de apoyo.
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	39,44 minutos
CONTEXTO (lugar de realización de la entrevista)	Aula vacía en el centro educativo en el que trabaja la entrevistada.

Tabla n.º 35: Ficha del entrevistado n.º 12-M. Fuente: elaboración propia.

3.12.1. Resultados del análisis de contenido

1. FORMACIÓN

El entrevistado hace un especial hincapié en la importancia que posee la forma en la que los docentes llevan a cabo la práctica educativa. En su caso, y a lo largo de su trayectoria académica, este hecho ha sido crucial para decantarse por la elección de la carrera universitaria.

Mantiene actualizada su formación, pero como decisión personal (FCT): “Me gusta seguir aprendiendo cosas”. Evidencia, asimismo, que el centro educativo en el que realiza su labor profesional forma parte de diversos proyectos que permiten que el profesorado se mantenga actualizado en lo que a formación se refiere (NFL, NFC, LCT):

E: Entonces, en ese sentido, me dices que tus conocimientos los actualizas y eso, ¿porque te gusta mucho seguir leyendo, indagando, o esa formación, de lo nuevo que sale, de alguna forma se intenta que todos los maestros podáis acceder a ella?

M: Sí, verás, se dan las dos cosas. Nosotros estamos ahora mismo en un momento, bueno, la escuela en general, está en un momento de mucho cambio, ¿no? Y uno es la etapa de Infantil, igual que todas las etapas, esta etapa también le entra, y sí que es verdad que nosotros ahí, el centro apuesta mucho por la formación, y sí que llevamos un tiempo grande, bueno, pues, estamos muy metidos en temas de proyectos, entonces, eso abarca el tener que leer y ponerte, eso por un lado. Y luego, ya ahí se te enmarca y tienes unos mínimos, ¿no? Donde el centro está metido, y luego, dentro de esos mínimos, pues sí que es verdad que la parte que te gusta, que es lo que hablábamos, pues uno indaga, ¿no? Y luego nosotros, por ejemplo, estamos trabajando aquí, en el centro, bueno, pues, esta formación y tal, distintos proyectos, y yo estoy justo en el plan lector, y cómo se organiza el tema de la lectoescritura y el plan lector en el centro, y yo estoy en ese proyecto, dentro del colegio, dentro del trabajo, con maestros de otras etapas, maestros de Primaria, de Secundaria y maestros de Infantil, en el departamento de lengua, ¿no? Y dentro del departamento de lengua, cómo trabajar el plan lector y la lectura en los niños, es lo que

decíamos, la lectura, la expresión oral. Entonces, quiero decirte, se juntan como las dos cosas, ¿no? Pero el cole sí, el cole tiene muy claro que hay que trabajarlo y en ello estamos, ¿no?

Concluye sobre esta cuestión que para mantener actualizada la formación de los docentes es fundamental que se conjuguen dos hechos; por una parte el interés del profesorado por renovar sus conocimientos, y por otra que el centro educativo se implique y facilite el acceso a esta formación.

Sostiene que la formación universitaria no ha sido la suficiente, es más, detallada que no le ha proporcionado los elementos teóricos y prácticos para desempeñar de forma eficaz su ejercicio profesional (ACF, PFU):

Te digo que no, no, a nivel universitario todavía está la cosa, no sé, se da a ver no sé cómo decirlo (*piensa*), a nivel universitario uno sale muy poco preparado, y sale muy poco preparado en este ámbito. Tú cuando llegas a la escuela y te enfrentas al grupo de niños y yo los veo con los prácticos que están terminando su docencia, dentro de unos meses van a ser maestros, cuando saquen una oposición estarán ya ejerciendo, los ves que tienen muy pocos recursos, hay mucha teoría que no se sabe darle forma, se habla de autores que se quedan de una forma muy lejana, que no digo que no sean necesarias que son muy necesarias, pero tienen muy poca práctica y no se les hace hincapié, no tienen recursos, no hay recursos.

En el caso de los contenidos que atañen a la lengua oral sostiene, igualmente, que han sido escasos e insuficientes (ACF, PFU, NFL):

No, no, o yo creo que no, por lo menos la que yo recibí poca, y lo que yo veo por los alumnos que nos vienen, por los alumnos de prácticas de la universidad que vienen, pues, vas viendo que no, no, se pierden mucho, no saben, por ejemplo, la asamblea, que es un espacio, digo la asamblea porque es un espacio donde tú puedes trabajar eso, o sea que es el medio que utilizas para ello, ¿no? Es un espacio que ellos desconocen mucho, se pierden, no saben qué tienen que evaluar en la lengua oral, no saben si tienen que ayudarles a estructurar bien el lenguaje, si se lo repito, si un niño habla mal qué hago, le vuelvo a repetir la palabra, no se la repito. Vienen muy perdidos también a nivel de las etapas, ¿no? De las etapas evolutivas porque es verdad que Infantil es una etapa muy amplia porque un niño llega con tres, dos años y medio, casi tres, y no tiene nada que ver con un niño de cinco años, entonces, no se le puede exigir lo mismo en el lenguaje oral en una etapa que en otra. Entonces, yo los veo, veo una formación carente, hay carencia, ¿eh? Creo que en otras cosas vienen un poco mejor, pero en el lenguaje oral, que es tan fundamental en esta etapa, pues yo veo que vienen flojillos.

Ratifica que sigue comprobando esta carencia en la formación en el alumnado universitario que asiste de prácticas al centro educativo, sobre todo en lo tocante a la formación en lengua oral.

2. LENGUA ORAL

Para el entrevistado la oralidad es todo aquello que se expresa de forma oral, y no por escrito (DLO): “Me viene lo oral, lengua oral, lo que se dice, lo que no es en formato escrito”.

En su opinión las finalidades que posee la enseñanza de la lengua oral en Educación Infantil son, fundamentalmente conseguir que el alumnado se desenvuelva con total autonomía y logre socializarse:

Ajá, pues en la etapa de la Educación Infantil yo creo que tendríamos que conseguir, por una parte fuerte y enlazándonos con los ámbitos, la autonomía y la socialización, creo que es fundamental en esta etapa trabajar la autonomía, que el niño sea autónomo, que se sienta seguro, que haga las cosas conforme las pueda ir haciendo solo, pero que se le refuerce y se le ayude, que no esté solo en esa autonomía. Una socialización, que aprenda a estar en grupo y poco a poco ir relacionándose y eso también es gradual, porque la socialización va pasando por distintas etapas y momentos y yo creo que eso es fundamental, eso es básico, y a la vez que eso, trabajar mucho un lenguaje oral, un lenguaje psicomotriz, el lenguaje musical, y el lenguaje artístico, que sería todo lo que es la creatividad, ¿no? Y todo lo que desarrolla el niño, a eso, a niveles creativos, ¿no? De lo que sea, entonces, ahí el lenguaje oral, el cómo nos expresamos, el cómo le ayudamos a que él se exprese, a que comunique lo que quiere, a que aprenda vocabulario, a que sepan pedir las cosas, las situaciones, porque, claro, es que el lenguaje es con lo que articulas, entonces es que es fundamental, y, entonces, yo creo que eso sería para mí lo principal. No sé, es como, un niño que pase por Educación Infantil, ¿qué tendría que tener conseguido? Pues yo creo que eso, autonomía, socialización, y el tema de los lenguajes, desde una expresión oral que es lo que le va a ayudar y a estructurar un saber hablar en la asamblea, cuándo toca el turno, entran unas normas, pero unas normas del lenguaje, ¿no? (*mira el reloj*).

Evidencia algunas metas que han de lograrse en la etapa y para conseguir desarrollar la autonomía de los infantes: “que se exprese, a que comunique lo que quiere, a que aprenda vocabulario, a que sepan pedir las cosas [...]”.

Durante el discurso asevera que la lengua oral posee un papel básico en el currículo de la Educación Infantil (LCI): “[...] el lenguaje oral, que es tan fundamental en esta etapa [...]”. En la siguiente cita se constata de forma más clara:

¡Hombre! La lengua y la literatura en Educación Infantil hay un bloque que es el bloque de Lenguaje, de los tres ámbitos, uno de los ámbitos es el lenguaje en Educación Infantil, entonces, claro, no es lengua y literatura como nosotros lo... la concepción que tenemos nosotros que puedes tener en una Secundaria, en una Primaria, pero es fundamental, es que el lenguaje en Educación Infantil es esencial tanto en lenguaje oral como, hombre, sobre todo el lenguaje oral, mucho lenguaje oral, algo de lenguaje escrito que sí que se inicia ya en el último curso de la etapa, pero sobre todo mucho lenguaje oral y todos los requisitos previos a la lectoescritura. Bueno, pronunciación, entonación, entonces, claro, me dices la lengua y la literatura en Infantil, pues sí, hay un ámbito, de los tres ámbitos, autonomía, conocimiento del entorno y lenguajes, ¿no? Que lo dividen en más, no solo lenguaje oral, sino, lenguaje musical, corporal y tal, pero es verdad que es una carga grande.

Aunque para el entrevistado las habilidades orales de la lengua son importantes por igual (HLO): “Sí, mira, las tres son importantes, y yo la prioridad se la doy en el primer rato de la mañana, si me dices, ¿dónde se pueden encajar dentro del horario?, pues ahí”, le otorga un mayor protagonismo a la expresión oral en el desarrollo de la entrevista (HLO): “[...] la asamblea en Infantil es el espacio privilegiado para trabajar la expresión oral [...]”. Suele trabajarlas a primera hora, en la asamblea, pues sostiene que es el momento privilegiado para ello.

3. PLANIFICACIÓN

Lleva a cabo una planificación previa de la asamblea y de los contenidos que va a trabajar en la misma (TPL, PLP, NPL, LCT):

M: Mira, la asamblea sí que me lo planifico, y luego nosotros tenemos un horario en el que, bueno, Infantil es muy global, pero sí que es verdad que te planificas la semana, y dices, mira, este cuento sí que lo quiero trabajar, y a lo mejor hoy, lo tenía para hoy, pero el día no ha dado, pues lo dejo para mañana, ¿no? Y luego una cosa que sí que trabajamos mucho y, sobre todo, hacemos mucho hincapié en cinco años por el tema de la prelectura y preescritura, es las habilidades metalingüísticas, y a eso también se le dedica un tiempo, y tiene un tiempo dentro del horario.

E: ¿Un tiempo concreto dentro del horario para trabajarlas?

M: Un tiempo concreto, sí, sí, entonces, dices, no sé, dentro de la asamblea, los últimos diez minutillos vamos a trabajar los prerrequisitos, las metalingüísticas, ¿no? Entonces, no sé, te pongo un ejemplo, estamos con el fonema la, /l/ /a/, en las palabras, ¿no? Entonces, pues, vas diciendo, de manera oral, ¿eh? “Pues, venga, quién me dice palabra que empiezan por..., venga, ahora que no empiece, que esté en medio, vamos a buscar”.

E: ¿Eso te lo preparas?

M: Eso te lo tienes que preparar, sí, sí, sí. Hay actividades que sí que son más llevaderas, surgen de manera más espontánea, las aprovechas y tal, y luego, todo el tema de las habilidades metalingüísticas te las tienes que preparar. Tienes que hacer un registro, tienes que llevar, tienes que tener una secuenciación, es decir, eso no es luego aquí y lo que ahora se me ocurre, ¿no? Un poquillo que tenga también porque eso va en aumento, como que eso ya lo tienes adquirido, entonces, ahora pasamos a esto. “La casa es grande, vamos a palmear, la (palmada), casa (palmada), es (palmada), grande (palmada), venga ahora vamos a ver por sílabas”.

Se evidencia en las citas que también dedica un tiempo a preparar otro tipo de actividades, en este caso que sirven para preparar al alumnado antes de la enseñanza de la lectura y la escritura.

Considera, en definitiva, que aunque hay actividades que no precisan una preparación significativa, pues surgen de forma “espontánea”, la planificación de otras actividades que estructuran, en este caso, la enseñanza de la lengua oral en la etapa es de suma importancia (NPL): “Eso te lo tienes que preparar, sí, sí, sí”.

4. ELEMENTOS CURRICULARES

Posee un amplio conocimiento del currículo de Educación Infantil, debido, en gran parte, a que se preocupa por mantenerlo actualizado. En el currículo, tal y como se ha destacado en metacategorías previas, la presencia de los contenidos de lengua oral es de crucial importancia para el entrevistado (CEI, RCS, ESE, TTO, IFL):

[...] Son ámbitos, entonces, no son asignaturas, pero la autonomía es esencial en Infantil. Si nos vamos un poco más a cosas, como asignaturas, haciendo esa similitud, pues yo creo que el lenguaje oral es fundamental, eso es fundamental, y ahí el recurso del cuento ayuda mucho, ¿no? Y eso es una cosa fundamental que hay que trabajar, igual que la psicomotricidad es fundamental, entra dentro del área de lenguaje, igual que todo el tema musical, o sea, todo, todo lo que sean ritmos, ayudan mucho. Entonces, y todo eso lo meto dentro del lenguaje, ayuda a estructurarte la mente, y ayuda a estructurar la persona, ¿no? Y hombre, los otros ámbitos también, te quiero decir, la autonomía hay que desarrollarla, el conocimiento del entorno, todo lo que es experimental, y tal, pero yo creo que esas tres, la psicomotricidad, y todo lo que es el lenguaje oral, y ahí también el musical, pues es, muchas veces te da pena porque las asignaturas que son muchas veces como “marías”, entre comillas, en las carreras, ¿no? Pues son fundamentales en esta etapa, eso te quiero decir aquí, las canciones, el cantar, la poesía, o sea, las poesías son fundamentales para los niños, las rimas, el ritmo. Un niño tiene que trabajar la poesía, las adivinanzas, tú tienes que trabajar la poesía desde un ámbito, desde la lengua, es que es fundamental, eso es fundamental para la persona, para su desarrollo luego cognitivo, ¿no?

Asimismo, recalca que los objetivos que han de alcanzarse en esta etapa son lograr que el alumnado se desarrolle con total autonomía y se socialice desde, siguiendo sus palabras, “todos los ámbitos que estructuran el currículo”. En este mismo contexto puntualiza (OBJ, LCI, CEI, CNT, IMA):

[...] es fundamental en esta etapa trabajar la autonomía, que el niño sea autónomo, que se sienta seguro, que haga las cosas conforme las pueda ir haciendo solo, pero que se le refuerce y se le ayude, que no esté solo en esa autonomía. Una socialización, que aprenda a estar en grupo y poco a poco ir relacionándose y eso también es gradual, porque la socialización va pasando por distintas etapas y momentos y yo creo que eso es fundamental, eso es básico, y a la vez que eso, trabajar mucho un lenguaje oral, un lenguaje psicomotriz, el lenguaje musical, y el lenguaje artístico, que sería todo lo que es la creatividad [...].

No utiliza materiales muy pretenciosos para llevar a cabo las actividades. Menciona al respecto, el uso de la pizarra tradicional, algunos libros de texto.

Las estrategias de enseñanza de las que hace uso son, entre otras, leer cuentos al inicio de algunas actividades porque, apunta, esto ayuda al alumnado a relajarse (ESE): “Lo hacemos, bueno, yo suelo hacerlo muchas veces, pues, a lo mejor, al final de la mañana porque es un rato en el que ellos están más inquietos, y les ayuda a relajarse”, o variaciones de voz para captar la atención de los estudiantes.

5. ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Acerca del alumnado de Educación Infantil apunta que en general suele ser inquieto y participativo, es por ello por lo que introduce actividades de relajación cuando inicia nuevas tareas.

Le concede un valor prominente a la formación de los infantes en lengua oral, sobre todo el trabajo de las habilidades metalingüísticas; lo evidencia en diversas partes de la entrevista, como las que recogemos seguidamente (IFL, LCT, TAC, RCS):

[...] es que el lenguaje en Educación Infantil es esencial tanto en lenguaje oral como, hombre, sobre todo el lenguaje oral, mucho lenguaje oral, algo de lenguaje escrito que sí que se inicia ya en el último curso de la etapa, pero sobre todo mucho lenguaje oral y todos los requisitos previos a la lectoescritura.

Sí, sí, se trabaja y ayuda mucho a los niños, se hace de manera oral, todo es de manera oral y lúdico porque es como la metodología que se utiliza en Infantil, y sí que es verdad que le ayuda

mucho al niño y sí que se ve que cuando el niño va a otros cursos, a Primaria, que ya tiene más estructurado el lenguaje y la lectoescritura, y tal, pues se ven los niños que han trabajado previamente. Se le nota a la hora de no separar palabras, o sea, de no juntar palabras, de saber separarlas bien, la estructura, sí, eso se nota que se ha trabajado, ese prerrequisito está ahí. Igual que todo el tema de la motricidad, a la hora de poder coger los utensilios, el lápiz y tal, si tú has trabajado previamente la pinza, tal, el giro, el cómo hacer bien los giros, el arriba y abajo, todo eso, si lo has trabajado previamente, con otros ejercicios, eso, vaya, que lo creo, que es que...

Sí, mira, yo creo que sí, vaya, no creo, estoy convencido de que un niño, hombre, un niño puede aprender a leer seguro sin mucha ayuda por capacidad, por imitación, y tal a cierta edad, pero sí que es verdad que si tú los trabajas con unos prerrequisitos, la estructura que él tiene sobre el lenguaje oral y que luego le va a ayudar para el lenguaje escrito es mucho mejor, entonces, sí que hay un trabajo de habilidades metalingüísticas, que yo creo que es bueno, y muchos prerrequisitos a nivel corporal, a nivel de psicomotricidad, tanto gruesa como fina, ¿eh? No solo fina, y a nivel eso, de estructura del lenguaje, nosotros trabajamos aquí también, de hecho, trabajamos una parte que es el trabajo de las habilidades metalingüísticas.

Como se puede constatar, realiza un especial hincapié en el desarrollo de los prerrequisitos lectoescritores, pues, asevera, cuando el alumnado accede a la siguiente etapa escolar, Educación Primaria, es fácil comprobar que han trabajado previamente estos conocimientos ya que les resulta más fácil las tareas de lectura y escritura.

6. ENSEÑANZA DE LA LENGUA ORAL

El tiempo principal que dedica a trabajar las habilidades orales de la lengua se corresponde con la asamblea, es decir, todos los días de la semana, una hora, y en ocasiones una hora y media (TEM, IMA):

M: El momento de la asamblea es el momento privilegiado para trabajarlo.

E: Pero, ¿aparte también la trabajas?

M: Efectivamente. Es el momento donde todo es oral y todo se está trabajando, y luego, sí que es verdad, que a lo largo del día, pues se hace el rato del cuento.

Realiza actividades destinadas al desarrollo de la lengua oral fuera del espacio de la asamblea, pero son, por ejemplo, lecturas de cuentos y poesías. En los siguientes fragmentos de la entrevista se detallan los tipos concretos de actividades, los textos orales y la estructura de la asamblea (TAC, TTO, IMA, RCS, ESE, CDA):

Todos los días de la semana está la asamblea, y la asamblea en Infantil es el espacio privilegiado para trabajar la expresión oral, entonces, te tienen que escuchar en el momento en el que tú planificas el día y ellos también participan en eso, tú los haces partícipes, hay conversación porque tú les preguntas y ellos te van contestando, hay escucha, ellos se tienen que expresar, es el momento en el que tú inicias lo que es la mañana, lo que se va a hacer, el buenos días, cómo están, cómo vienen ellos al cole, cómo se expresa, planificas el trabajo, lo que vamos a hacer, empiezas con alguna canción, empiezas con alguna poesía que vamos a trabajar o que hemos trabajado.

Vamos a poner, la asamblea es lo que inicia, te quiero decir, se te va una hora u hora y cuarto de tiempo porque hay que darles su tiempo porque es muy importante, es lo que nos va a ayudar, y luego, por ejemplo, pues, vamos a poner, el rato del cuento, ¿no? Lo hacemos, bueno, yo suelo hacerlo muchas veces, pues, a lo mejor, al final de la mañana porque es un rato en el que ellos están más inquietos, y les ayuda a relajarse. Es un momento donde sale algún niño y con algún cuento que hemos elegido, que ya traen de casa o que hemos seleccionado, que nos interesa, por el centro de interés en el que estemos, entonces lo que hace es que él no lee el cuento, cuenta el cuento, que es distinto, porque ellos no saben leer, entonces, nos ayudamos del soporte, es que es muy importante las palabras porque hay que utilizarlas con propiedad, entonces, ellos lo utilizan como soporte y, entonces, previamente, muchas veces, yo ya lo he leído en clase, o lo he contado más que leer, lo he contado, y, entonces, ellos, yo les doy la posibilidad de que ese cuento que he contado yo que ellos lo cuenten, y lo van contando con sus palabras, muchas veces te imitan, ves, pero él va expresándolo, vas gesticulando y se ayudan del soporte, o eligen algún cuento y como saben mucho, pues ya lo hemos leído, pues ellos cuentan su cuento. Ahora estamos, por ejemplo, con los castillos, entonces algún niño, por ejemplo, “maestro, vamos a traer algún cuento”, pues, no sé, el del Mio Cid, por ejemplo, “venga, pues, cuéntalo”, entonces le ayudamos, ¿no? “Venga, cómo empieza el cuento”.

En algunas ocasiones llevan a cabo dramatizaciones de los cuentos o recitan poesías y trabalenguas. Tal y como hemos podido comprobar en metacategorías anteriores, realiza con frecuencia tareas para desarrollar las habilidades metalingüísticas, e insiste en que es una ayuda muy útil para el acceso posterior a la lectoescritura.

Le concede una importancia crucial a la asamblea, en suma, sostiene que es el espacio preferente para trabajar las habilidades orales de la lengua. Asimismo, le sirve para explicar al alumnado el resto de actividades que estructurarán la jornada escolar.

Aboga por el uso de normas y rutinas en el aula, aunque no es una cuestión a la que le conceda relevancia.

No hace uso del trabajo por proyectos o rincones, ni tampoco menciona las TIC como herramienta para trabajar la lengua oral en clase.

Acerca de la lectoescritura, tal y como puede comprobarse previamente, sostiene que antes de iniciar el proceso de aprendizaje de la misma es fundamental y muy enriquecedor para el alumnado que se trabajen los prerrequisitos lectores, entre los que incluye la lengua oral o la psicomotricidad (LCT, TAC):

[...] se hace de manera oral, todo es de manera oral y lúdico porque es como la metodología que se utiliza en Infantil, y sí que es verdad que le ayuda mucho al niño y sí que se ve que cuando el niño va a otros cursos, a Primaria, que ya tiene más estructurado el lenguaje y la lectoescritura, y tal, pues se ven los niños que han trabajado previamente. Se le nota a la hora de no separar palabras, o sea, de no juntar palabras, de saber separarlas bien, la estructura, sí, eso se nota que se ha trabajado, ese prerrequisito está ahí. Igual que todo el tema de la motricidad, a la hora de poder coger los utensilios, el lápiz y tal, si tú has trabajado previamente la pinza, tal, el giro, el cómo hacer bien los giros, el arriba y abajo, todo eso, si lo has trabajado previamente, con otros ejercicios, eso, vaya, que lo creo, que es que...

Y luego nosotros, por ejemplo, estamos trabajando aquí, en el centro, bueno, pues, esta formación y tal, distintos proyectos, y yo estoy justo en el plan lector, y cómo se organiza el tema de la lectoescritura y el plan lector en el centro, y yo estoy en ese proyecto, dentro del colegio, dentro del trabajo, con maestros de otras etapas, maestros de Primaria, de Secundaria y maestros de Infantil, en el departamento de lengua, ¿no?

Sobre la coordinación del profesorado de Educación Infantil con el de Primaria sostiene que desde hace cinco años se lleva a cabo una actividad conjunta, y procuran establecer vínculos entre ambos equipos docentes (CEP):

E: ¿Al final de la etapa de Infantil o al principio?

M: Al final, bueno, con todos hacemos en distintas etapas hacemos en distintos momentos con otras etapas de Infantil, pero en concreto con la lengua oral, fíjate, se hace desde cinco años que hacemos una actividad en concreto en la que hacen cosas juntos, y luego, sí que nos reunimos nosotros, por lo que te decía, porque estamos en grupos de trabajo y vamos viendo, claro, las “interetapas”, “intercursos”, yo que estoy en Infantil en último ciclo me reúno más a ver cómo van, y luego sí que tenemos un seguimiento de nosotros decirles por dónde vamos y dónde nos quedamos, y ellos retoman, ¿no?

E: ¿Crees que es importante?

M: Claro, claro, que no se repitan cosas o que sí que se repitan porque haga falta repetir las, y saber qué es lo que se ha trabajado, que no se ha trabajado, dónde nos hemos quedado, dónde habéis hecho mucho hincapié y dónde no, entonces, nosotros eso sí que lo intentamos, vaya que se cuida, que hay que cuidarlo porque también al ser un único colegio no es que los niños se vayan a otro colegio sino que los de Infantil sigue aquí en Primaria, pues, entonces, tenemos que

seguir, las familias son las mismas, entonces, ves que hay una evolución, nos obliga más a estar conectados, confrontando mucho, ellos, por ejemplo, a la elección de libros de Primaria lo vemos juntos, “pues, mira, hemos elegido este libro”, ¿no? Ellos son los especialistas de esa etapa, pero vemos muchas cosas juntos, sí que vemos muchas cosas ahí.

Concluye, como se puede verificar en las citas, que esta coordinación posee un papel relevante porque permite continuar con coherencia los aprendizajes iniciados en Educación Infantil, se percibe, en suma, la evolución del alumnado y no obliga a repetir los conocimientos que estos ya han adquirido.

2.12.2. Resultados del análisis del discurso

La última entrevista la conforma el docente n.º 12-M, que posee un discurso de 39,44 minutos de duración. Las respuestas son elaboradas, directas y demuestran un amplio conocimiento del entrevistado acerca del currículo de la Educación Infantil.

No destacan demasiado los usos de las categorías lingüísticas, por ejemplo, no emplea muchos marcadores discursivos, pues las respuestas se ciñen, principalmente, a la pregunta. Si bien, hace uso de algunos de ellos, tales como: “pues”, “mira”, “¡hombre!”, este último sobre todo le sirve para indicar que es algo que da por supuesto o que trabaja de forma reiterada: “¡Hombre! La lengua y la literatura en Educación Infantil, hay un bloque que es el bloque de Lenguaje [...]”, “[...] es que el lenguaje en Educación Infantil es esencial tanto en lenguaje oral, como, hombre, sobre todo el lenguaje oral [...]”.

En las categorías de análisis consideradas sí destacan varias ideas y concepciones que se derivan de la práctica del docente, de su formación inicial y de la formación permanente que mantiene actualizada.

Le concede un rol crucial a la oralidad en Infantil, es por ello por lo que procura llevar a cabo actividades específicas que trabajen, sobre todo, los prerrequisitos lectoescritores: “[...] sobre todo mucho lenguaje oral y todos los requisitos previos a la lectoescritura”. En suma, está de acuerdo con la introducción de la lectoescritura en el último ciclo de la etapa, pero siempre y cuando se cumpla una serie de prerrequisitos entre los que incluye las habilidades orales de la lengua. Desde su perspectiva *emic*, la cual coincide con las investigaciones acerca de esta cuestión y, por tanto, con el punto de vista *etic*, sostiene que los prerrequisitos lectoescritores proporcionan al alumnado una mejor adquisición de estos y otros aprendizajes futuros. En este sentido destaca, asimismo, la importancia que posee el trabajo continuado y sistemático de las habilidades metalingüísticas para las que elabora tareas específicas a fin de desarrollar en

los infantes: “[...] si tú lo trabajas con unos prerrequisitos, la estructura que él tiene sobre el lenguaje oral y que luego le va a ayudar para el lenguaje escrito, es mucho mejor, entonces, sí que hay un trabajo de habilidades metalingüísticas [...]”. Para valorar si este trabajo se realiza de forma adecuada o si le sirve al alumnado, lleva a cabo una evaluación inicial y final a través de registros que elabora el equipo docente en conjunto y en las que se tienen en cuenta algunos aspectos formales de la oralidad: “[...] nosotros tenemos un registro, entonces, pues si pronuncia bien, si tiene buena entonación, si tiene un vocabulario rico, si cuando le preguntas te responde [...]”.

Otorga, por otra parte, un valor imprescindible a la asamblea en Infantil: “Es el espacio privilegiado para trabajar la expresión oral [...]”. En esta misma línea, y considerando la perspectiva *etic*, se ha de señalar, una vez más, que la asamblea es un momento idóneo para trabajar las habilidades orales de la lengua, la expresión, la comprensión y la interacción orales, pero se ha de realizar de forma sistemática y planificada y con objetivos específicos que tengan en cuenta, además, las microhabilidades orales. Las tareas específicas que realiza para trabajar la oralidad son, en suma, la asamblea, el trabajo de habilidades metalingüísticas y la hora del cuento: “[...] el rato del cuento [...] Lo hacemos, bueno, yo suelo hacerlo muchas veces, pues, a lo mejor, al final de la mañana porque es un rato en el que ellos están más inquietos y les ayuda a relajarse”. Aunque también apunta que a lo largo del día pueden surgir actividades espontáneas en las que se trabaja la lengua oral. Queremos insistir, nuevamente, en que el docente puede aprovechar estos momentos espontáneos para desarrollar las habilidades orales del alumnado, pero si cuenta con una planificación previa de tareas específicas con objetivos y contenidos claros y elaborados, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral mejorará sin lugar a dudas (*etic*).

El docente asevera que la formación universitaria no le ha proporcionado los elementos teóricos fundamentales para impartir docencia, sobre todo en lo referente a la lengua oral: “[...] a nivel universitario uno sale muy poco preparado, y sale muy poco preparado en ese ámbito [...]”. Es por ello por lo que desde hace varios años realiza diversos cursos de formación permanente que se ofertan en el centro educativo, entre los que se encuentran talleres de trabajo de prelectura y preescritura. En suma, esta formación permanente le permite actualizar sus conocimientos base y llevar a cabo una enseñanza más eficaz de las habilidades orales de la lengua (*etic*).

CAPÍTULO VIII

RESULTADOS ESTADÍSTICOS DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO

Introducción

Si bien es cierto que en las investigaciones definidas como estudio de casos el análisis del contenido depende, especialmente, del trabajo que realiza el investigador, ciertos programas informáticos que se encargan del tratamiento de datos cualitativos como el que hemos utilizado, proporcionan evidencias gráficas que sirven, sin duda, para mostrar los resultados desde otra perspectiva, así como para ayudar a extraer las conclusiones finales y la perspectiva investigadora.

Las frecuencias de las categorías en cada caso, las correlaciones existentes entre docentes de diferente trayectoria y con una formación previa dispar, o la similitud entre determinados casos, obtenidos con el programa *QDA Miner*, nos han facilitado otros resultados de los que, a su vez, hemos extraído recomendaciones para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en Educación Infantil.

En suma, este capítulo recoge los resultados estadísticos y los análisis gráficos en los que, además, se detallan los significados que posee cada uno de ellos.

1. Análisis gráfico y resultados estadísticos de las entrevistas en el análisis de contenido

Antes de ahondar y examinar exhaustivamente estos resultados y de obtener finalmente las conclusiones que se derivan del estudio, abarcaremos en este epígrafe las evidencias gráficas, los conglomerados y las correlaciones, entre otras descripciones estadísticas, realizadas con el programa informático *QDA Miner*. Estructuraremos el epígrafe atendiendo a los distintos aspectos que se han obtenido a través del programa informático para organizar y explicar qué indica cada uno de ellos.

Es importante destacar al respecto que *QDA Miner* nos ha permitido, insistimos, disponer el contenido, y evidenciar algunos resultados estadísticos y gráficos, pero en varios de ellos, debido al amplio número de categorías, no se muestran todas, como sucede en los gráficos de frecuencias, ya que solo aparecen las más representativas. Es, por tanto, una de las limitaciones de este tipo de programas informáticos. Por ello el análisis de contenido que se ha llevado a cabo de forma manual y que se deriva de la lectura exhaustiva y de la categorización previa al uso de *QDA Miner*, es un paso imprescindible para garantizar la calidad en la obtención de los resultados.

1.1. Metacategorías y categorías de análisis: libro de códigos, co-ocurrencias, dendogramas y frecuencias

Es algo más que evidente que en el análisis de contenido, las metacategorías y las categorías utilizadas, descritas a lo largo del capítulo anterior y con sus códigos correspondientes, han guiado y han permitido ordenar el discurso para estudiar y evidenciar los puntos más relevantes de cada una de las entrevistas.

QDA Miner nos ha permitido capturar la organización de los códigos que pertenecen a las categorías y a las metacategorías correspondientes:



Imagen n.º 6: Organización de las metacategorías, y los códigos de las categorías utilizadas. Fuente: QDA Miner. Pronalis Research.

Tal y como se puede apreciar en la imagen número seis, las categorías correspondientes a la metacategoría tres, *Planificación*, parten de la anterior, es decir, de la número dos, *Lengua oral*, por tratarse de la planificación de la enseñanza de la lengua oral. Cabe reseñar que esto solamente afecta de forma “visual”, y únicamente nos ha servido para organizar el análisis de contenido.

Las categorías y metacategorías que se han tratado más por parte de los docentes entrevistados han sido las siguientes:

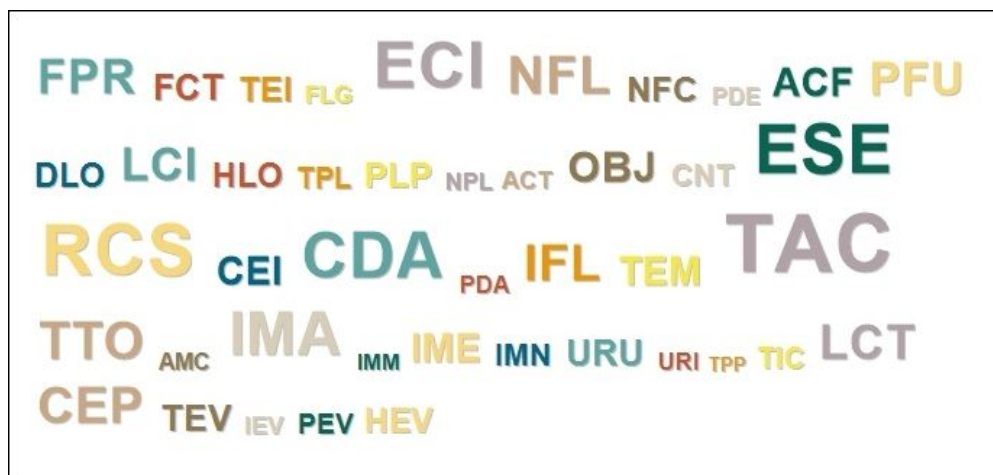


Imagen n.º 7: Códigos de las categorías más utilizadas en las entrevistas. Fuente: QDA Miner. Provalis Research.

La categoría más utilizada a lo largo de las entrevistas, como se puede observar en el tamaño de la letra, es la correspondiente al tipo de actividades (TAC), de la metacategoría, *Enseñanza de la lengua oral*. La mayoría de los docentes detallan, principalmente, qué tipo de actividades realizan en el aula para enseñar lengua oral, a pesar de que, como se puede apreciar en la guía de la entrevista, todas las cuestiones realizadas tienen la misma presencia. En el lado opuesto, es decir, la categoría menos tratada en los discursos corresponde al uso del *trabajo por proyectos* (TPP), aunque comparte esta posición con otras tales como el *ambiente de clase* (AMC), la *participación del alumnado* (PDA), o la *importancia de la evaluación* (IEV).

En los siguientes gráficos, de sectores y de barras, se recogen estos mismos resultados con los porcentajes concretos:

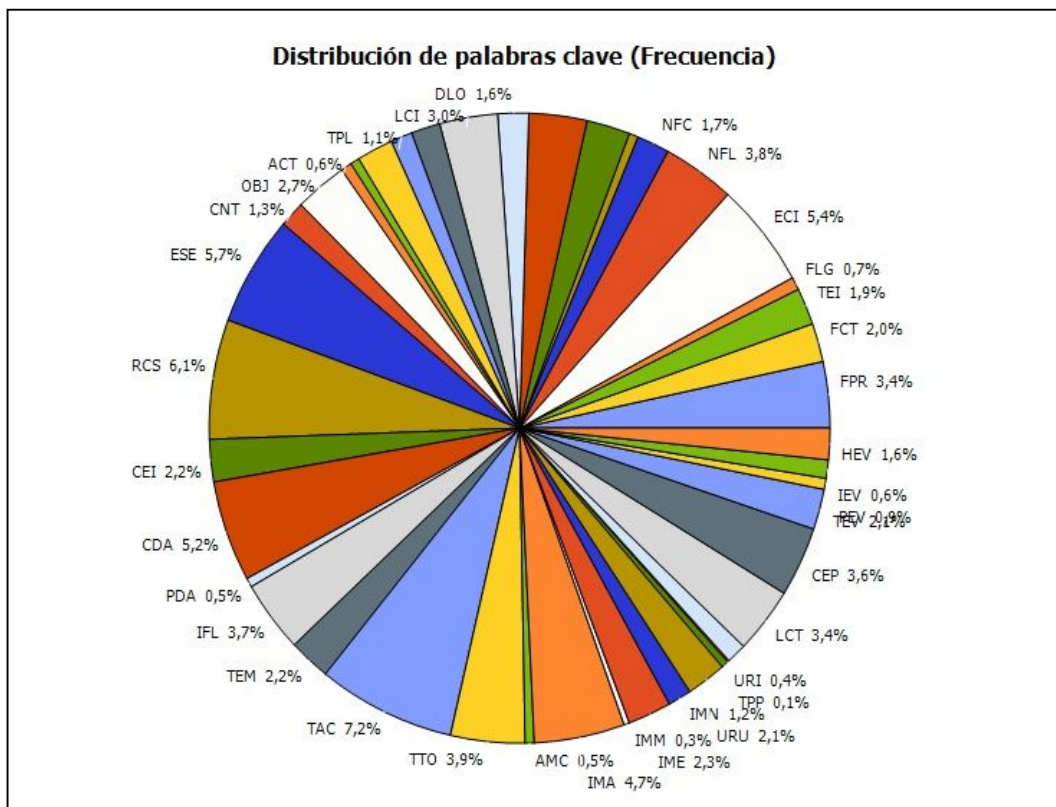


Gráfico n.º 19: Frecuencias en gráfico de sectores de la distribución de palabras clave de las categorías. Fuente: QDA Miner. Provalis Research.

La presentación de las frecuencias en este gráfico de sectores incluye una amplia parte de las categorías utilizadas, aunque no todas, puesto que estas han sido más de cuarenta y el programa informático no puede introducirlas en un único gráfico. Esto evidencia que para el análisis del contenido de las entrevistas se ha pretendido obtener la mayor cantidad de información posible derivada de los discursos de los docentes.

A continuación recogemos el segundo tipo de gráfico, de barras en este caso, que QDA Miner permite obtener. La presentación de las categorías en el gráfico de barras es posiblemente más visual, pero incluye menos categorías que en el de sectores.

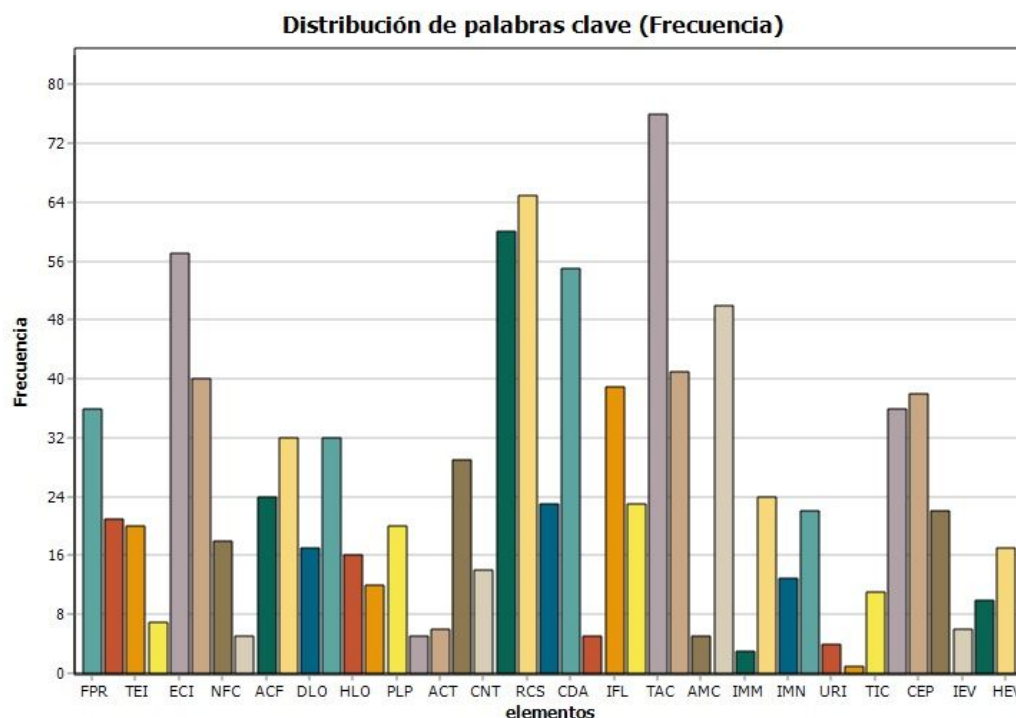


Gráfico n.º 20: Frecuencias en gráfico de barras de la distribución de palabras clave de las categorías. Fuente: QDA Miner. Provalis Research.

Observamos en ambos gráficos que la categoría TAC (tipos de actividades), posee un 7,2 % de frecuencia, frente al 0,1% de TPP (trabajo por proyectos), los 0,5% de AMC (ambiente de clase), PDA (participación del alumnado) o el 0,6% de IEV (importancia de la evaluación), si atendemos a los porcentajes que se presentan en el gráfico número 19.

Estos resultados atañen al conjunto de las doce entrevistas, pero si atendemos a las frecuencias de las categorías presentes en cada una de ellas, es decir, caso por caso, encontramos los siguientes porcentajes:

	1-A	2-B	3-C	4-D	5-F	6-G
FPR	3,50%	9,40%	2,70%	8,20%	1,70%	4,20%
FCT	3,50%	0,00%	1,40%	4,10%	0,00%	0,00%
TEI	0,70%	1,90%	2,70%	1,40%	1,70%	3,10%
FLG	0,00%	1,90%	5,40%	0,00%	0,00%	0,00%
ECI	2,10%	3,80%	2,70%	4,10%	0,00%	6,30%
NFL	2,80%	3,80%	8,10%	4,10%	3,40%	3,10%

NFC	3,50%	1,90%	2,70%	0,00%	1,70%	1,00%
PDE	0,00%	0,00%	0,30%	2,70%	3,40%	0,00%
ACF	4,30%	0,00%	0,60%	1,40%	5,20%	2,10%
PFU	5,70%	0,00%	1,40%	1,40%	6,90%	2,10%
DLO	2,10%	1,90%	2,70%	1,40%	0,00%	1,00%
LCI	4,30%	7,50%	4,10%	1,40%	0,00%	1,00%
HLO	0,70%	1,90%	2,70%	4,10%	1,70%	0,00%
TPL	0,70%	1,90%	1,40%	1,40%	1,70%	1,00%
PLP	2,10%	1,90%	1,40%	1,40%	1,70%	1,00%
NPL	0,70%	0,00%	1,40%	1,40%	1,70%	0,00%
ACT	2,10%	1,90%	0,00%	0,00%	1,70%	1,00%
OBJ	2,80%	0,00%	1,40%	2,70%	3,40%	2,10%
CNT	0,70%	3,80%	4,10%	0,00%	3,40%	0,00%
ESE	3,50%	5,70%	4,10%	1,40%	3,40%	8,30%
RCS	4,30%	5,70%	8,10%	2,70%	6,90%	8,30%
CEI	0,00%	3,80%	0,00%	1,40%	1,70%	3,10%
CDA	8,50%	0,00%	1,40%	4,10%	3,40%	10,40%
PDA	1,40%	3,80%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
IFL	2,80%	1,90%	2,70%	2,70%	5,20%	4,20%
TEM	2,10%	3,80%	2,70%	2,70%	0,00%	1,00%
TAC	5,70%	5,70%	6,80%	6,80%	10,30%	10,40%
TTO	4,30%	3,80%	1,10%	4,10%	3,40%	4,20%
AMC	0,70%	0,00%	0,00%	1,40%	1,70%	1,00%
IMA	5,70%	5,70%	5,40%	2,70%	8,60%	3,10%
IMM	0,70%	0,00%	0,00%	1,40%	0,00%	0,00%
IME	3,50%	0,00%	6,80%	2,70%	1,70%	5,20%
IMN	1,40%	0,00%	4,10%	4,10%	1,70%	0,00%
URU	2,80%	0,00%	1,40%	6,80%	1,70%	2,10%
URI	2,10%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
TPP	0,70%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
TIC	0,00%	0,00%	0,00%	2,70%	0,00%	3,10%
LCT	0,70%	5,70%	5,40%	0,00%	8,60%	1,00%
CEP	2,80%	3,80%	4,10%	5,50%	1,70%	2,10%
TEV	0,70%	3,80%	1,40%	1,40%	0,00%	1,00%
IEV	0,00%	0,00%	0,00%	1,40%	0,00%	0,00%
PEV	0,70%	1,90%	0,00%	1,40%	0,00%	1,00%
HEV	2,10%	1,90%	0,00%	1,40%	0,00%	1,00%

Tabla n.º 36: Frecuencias en porcentajes de las categorías en cada estudio de caso (I): casos 1-A a 6-G. Fuente: adaptado de QDA Miner. Provalis Research.

	7-H	8-I	9-J	10-K	11-L	12-M
FPR	4,50%	1,30%	1,30%	0,90%	0,90%	5,10%
FCT	2,70%	2,70%	1,30%	0,90%	0,90%	5,10%
TEI	2,70%	1,30%	2,50%	0,90%	1,80%	2,50%
FLG	1,80%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
ECI	2,70%	6,70%	7,50%	13,20%	6,20%	7,60%
NFL	4,50%	2,70%	1,30%	3,80%	5,30%	2,50%
NFC	1,80%	1,30%	0,00%	1,90%	0,90%	2,50%
PDE	0,00%	0,10%	0,20%	0,00%	0,90%	0,00%
ACF	4,50%	1,30%	1,30%	1,90%	0,90%	2,50%
PFU	4,50%	4,00%	1,30%	1,90%	1,80%	3,80%
DLO	2,70%	1,30%	1,30%	0,90%	1,80%	1,30%
LCI	0,90%	6,70%	7,50%	3,80%	0,00%	1,30%
HLO	0,90%	2,70%	1,30%	1,90%	0,90%	1,30%
TPL	1,80%	1,30%	0,00%	0,90%	0,90%	1,30%
PLP	2,70%	1,30%	3,80%	1,90%	0,90%	2,50%
NPL	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	1,30%
ACT	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
OBJ	3,60%	8,00%	5,00%	1,90%	0,90%	1,30%
CNT	0,90%	2,70%	0,00%	0,90%	0,90%	1,30%
ESE	5,40%	10,70%	10,00%	2,80%	9,70%	2,50%
RCS	6,30%	5,30%	7,50%	4,70%	8,80%	5,10%
CEI	0,00%	5,30%	1,30%	5,70%	2,70%	2,50%
CDA	8,00%	8,00%	5,00%	0,90%	4,40%	2,50%
PDA	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,10%	1,30%
IFL	1,80%	2,70%	5,00%	5,70%	6,20%	2,50%
TEM	0,90%	0,00%	2,50%	2,80%	2,70%	5,10%
TAC	5,40%	6,70%	5,00%	3,80%	11,50%	8,90%
TTO	5,40%	2,70%	3,80%	2,80%	5,30%	5,10%
AMC	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,90%	0,00%
IMA	1,80%	1,30%	6,30%	5,70%	3,50%	8,90%
IMM	0,00%	0,00%	0,00%	0,10%	0,90%	0,00%
IME	1,80%	0,00%	3,80%	0,90%	0,00%	0,00%
IMN	0,00%	0,00%	3,80%	0,90%	0,00%	0,00%
URU	0,90%	1,30%	3,80%	2,80%	0,90%	0,00%
URI	0,00%	0,00%	0,00%	0,90%	0,00%	0,00%
TPP	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
TIC	0,00%	0,00%	0,00%	0,04%	5,30%	0,00%
LCT	0,90%	4,00%	1,30%	7,50%	4,40%	5,10%
CEP	8,90%	1,30%	3,80%	3,80%	1,80%	2,50%

TEV	3,60%	1,30%	1,30%	6,60%	1,80%	1,30%
IEV	0,90%	1,30%	0,00%	0,90%	0,90%	1,30%
PEV	1,80%	1,30%	0,00%	0,90%	0,90%	1,30%
HEV	3,60%	1,30%	1,30%	1,90%	1,80%	1,30%

Tabla n.º 37: Frecuencias en porcentajes de las categorías en cada estudio de caso (II): casos 7-H a 12-M. Fuente: adaptado de QDA Miner. Provalis Research.

Como vemos en las tablas presentadas, hay varias categorías que los docentes no incluyen en el discurso, aunque se les pregunte directamente, pues en varios casos la respuesta no concreta el punto en cuestión. El primer caso es el único que hace uso del *trabajo por proyectos*, (TPP) como estrategia de enseñanza o recurso para enseñar lengua oral. Los tres últimos casos poseen un conocimiento similar del currículo de Educación Infantil; se mencionan algunos contenidos y objetivos, así como ciertas estrategias de enseñanza, pero no se especifican qué actividades son las más idóneas para esta etapa, o qué importancia tienen atendiendo a estos elementos curriculares y al conocimiento que poseen del currículo educativo. Solamente se abarca este tema en los casos 10, 11 y 12, en la práctica concreta del aula, es decir, en la categoría *tipos de actividades* (TAC), y que los docentes entrevistados realizan en sus respectivas clases. Los casos uno y dos, por el contrario, sí incluyen, y con porcentajes considerables y similares, 2,10% y 1,90% respectivamente, la categoría *actividades* (ACT) como elemento curricular.

Para medir la similitud entre las categorías se propone el índice de Jaccard (IJ), el cual, en palabras de Lorenzetti (2012), se define como la relación entre el tamaño de la intersección de ambos conjuntos y el tamaño de la unión:

$$J(A, B) = \frac{|A \cap B|}{|A \cup B|}$$

El índice de Jaccard se utiliza, principalmente, en las investigaciones de carácter cualitativo y para analizar relaciones de índole personal, como sucede en los estudios de caso. Hanneman (2002: 12) detalla al respecto:

[El índice de Jaccard se utiliza en investigaciones] Donde la densidad es muy baja, las medidas de coincidencias, correlaciones y distancias pueden mostrar escasa variación entre los actores y pueden dificultar el discernimiento de los conjuntos de equivalentes estructurales (por supuesto, en redes muy grandes, con baja densidad, puede haber en realidad muy bajos niveles de equivalencia estructural).

En suma, calcula la similitud entre las diferentes categorías utilizadas en todas las entrevistas. La representación que proponemos para este índice será el dendograma, un tipo de gráfica que presenta los datos en forma de árbol y los organiza en subcategorías:

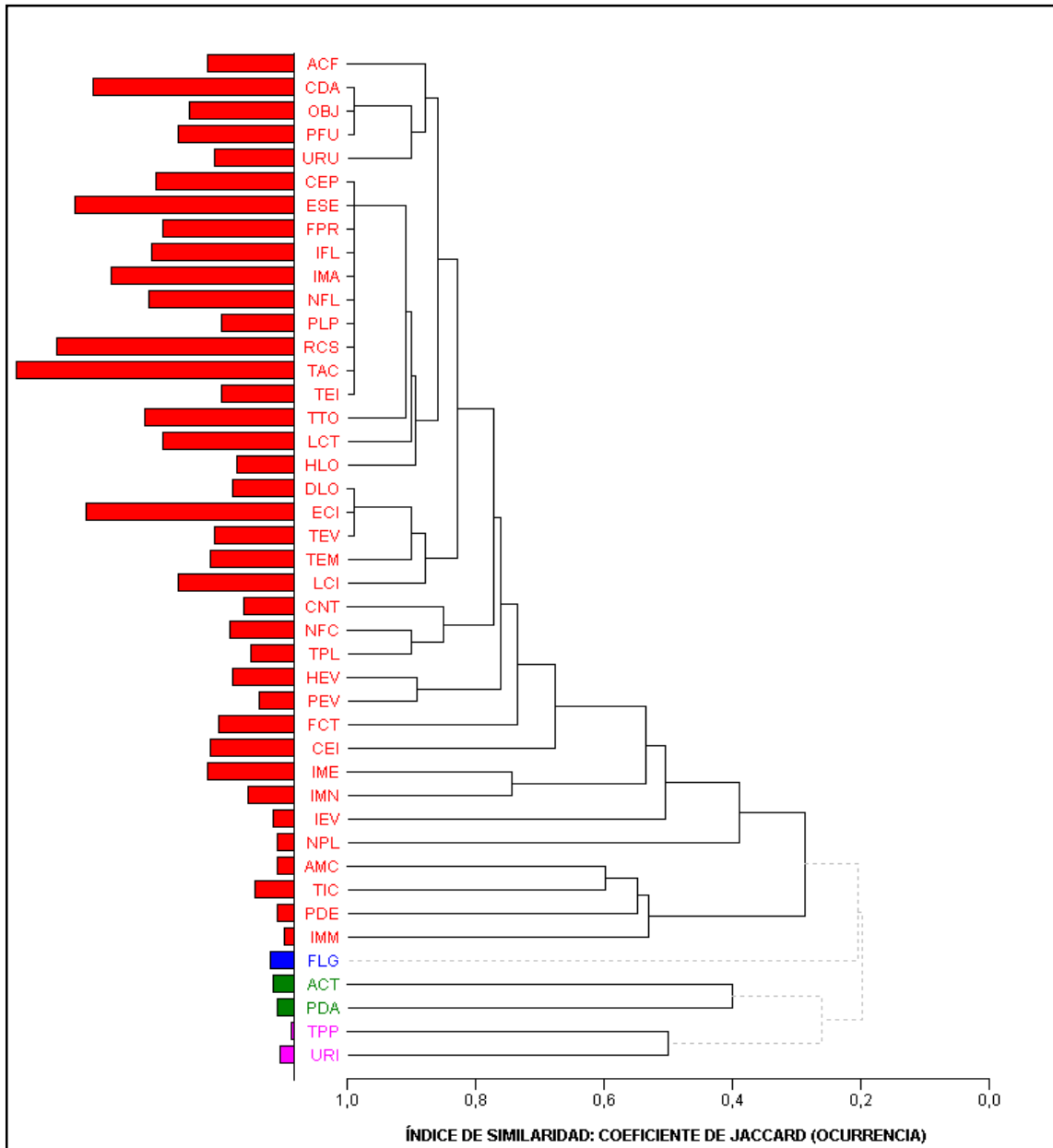


Imagen n.º 8: Índice de similitud¹ de las categorías utilizadas: coeficiente de Jaccard. Fuente: QDA Miner. Provalis Research.

¹ Hemos sustituido el término “similaridad” por “similitud”, puesto que según el DRAE (2016), el primero no es una palabra que exista en español, su traducción, por tanto, es “similitud”, es decir, semejanza.

Esta última imagen confirma que la categoría más utilizada en los discursos corresponde a los *tipos de actividades* (TAC) que realizan los docentes, seguida de *recursos* (RCS) y las *estrategias de enseñanza* (ESE). Son, en suma, los puntos que más aparecen en las entrevistas.

1.2. Relaciones entre los casos: grado de proximidad, similitud y dendogramas

En relación con los casos analizados podemos extraer diferentes informaciones estadísticas que abarcan el grado de proximidad, la similitud a través de porcentajes y los dendogramas que se derivan de estas estadísticas.

La primera imagen que mostraremos en este caso hace referencia a la similitud existente entre los casos entrevistados. Los valores se desarrollan de 0 a 1, siendo el 0 el que menos similitud demuestra y el 1, el que más. Lógicamente, solo se obtiene valor 1 si se compara un caso consigo mismo.

	QDA_1A	QDA_2B	QDA_3C	QDA_4D	QDA_5F	QDA_6G	QDA_7H	QDA_8I	QDA_9J	QDA_10K	QDA_11L	QDA_12M
QDA_1A	1,000											
QDA_2B	0,603	1,000										
QDA_3C	0,653	0,751	1,000									
QDA_4D	0,706	0,623	0,633	1,000								
QDA_5F	0,760	0,649	0,744	0,604	1,000							
QDA_6G	0,832	0,674	0,713	0,733	0,750	1,000						
QDA_7H	0,839	0,650	0,671	0,727	0,681	0,826	1,000					
QDA_8I	0,744	0,690	0,646	0,601	0,696	0,838	0,755	1,000				
QDA_9J	0,781	0,716	0,741	0,684	0,681	0,845	0,743	0,861	1,000			
QDA_10K	0,582	0,739	0,674	0,601	0,654	0,684	0,618	0,735	0,772	1,000		
QDA_11L	0,702	0,715	0,729	0,668	0,789	0,907	0,749	0,811	0,804	0,755	1,000	
QDA_12M	0,767	0,790	0,705	0,706	0,796	0,765	0,721	0,711	0,740	0,808	0,809	1,000

Imagen n.º 9: Valores de similitud entre los casos. Fuente: QDA Miner. Provalis Research.

Los casos que obtienen más de 0,8 aparecen con el número en color negro, el resto, como se aprecia en la imagen, en color blanco. Los dos casos que más similitud demuestran entre ellos son el 11-L con el 6-G, o viceversa, con un 0,907 de similitud.

Cabe destacar al respecto, y es un punto que confirma que se alcanzó la saturación en las entrevistas, que la mayoría de los casos poseen unos valores de similitud muy altos y semejantes, ninguno baja de 0,6. Este hecho demuestra, asimismo, que en los discursos de los docentes entrevistados se abarcan las mismas cuestiones, aunque se ha utilizado una entrevista clínica semi-estructurada y con posibilidad de tratar otros temas no previstos y surgidos de la propia interacción suscitada durante la conversación, además, se constata que dedican una mayor parte (puede verse en los porcentajes previamente detallados) del discurso a tratar ciertas categorías. Esto sucede, adelantándonos a una conclusión posterior, porque la mayoría de los docentes, cuando se trata de detallar y hablar acerca del tipo de enseñanza que llevan a cabo sobre lengua oral en sus aulas, se centran, básicamente, en describir el *tipo de actividades que realizan* (TAC), o los *tipos de textos orales* (TTO), semejantes en todas las entrevistas –cabe añadir– pero no concretan temas que se incluyen en el protocolo, relacionados con la planificación, con los elementos curriculares o con la evaluación de la lengua oral, entre otros. Llegados a este punto se puede afirmar que, tras el análisis manual derivado de la lectura exhaustiva de todas las entrevistas, el contenido de todos los discursos docentes es muy similar, aunque se muestra una mayor semejanza entre varios grupos, por ejemplo, entre los docentes de mayor trayectoria profesional.

El dendograma correspondiente a la similitud entre los casos confirma lo detallado previamente:

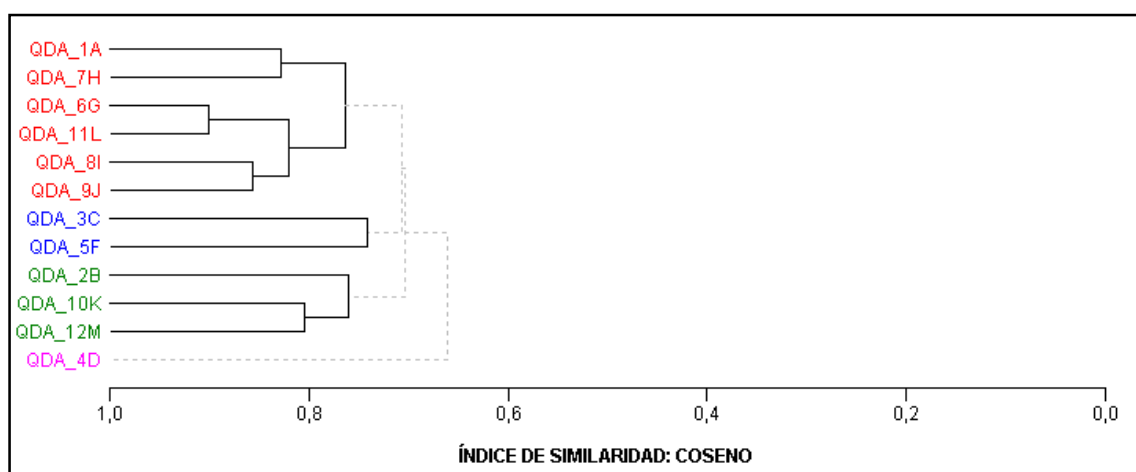


Imagen n.º 10: Dendograma del índice de similitud entre los casos. Fuente: QDA Miner. Provalis Research.

Tal y como se aprecia en esta última imagen, el caso que menos similitud guarda con el resto de docentes entrevistados es el número cuatro que obtiene los valores más

bajos, por ello, la línea es diferente a las del resto; es una línea discontinua y de color grisáceo. El caso número cuatro pertenece a una maestra que actualmente no ejerce en Educación Infantil, pues hace unos años comenzó a impartir docencia en Educación Secundaria.

El dendograma comienza con la entrevista 1-A por ser la primera, pero continua por las que más similitud demuestran, es decir, la 6-G con la 11-LL o viceversa.

El “índice de similitud: coseno” es una medida que determina, tras todo lo expuesto, la semejanza existente entre dos vectores (de ahí que las líneas unan los casos de dos en dos), magnitudes que posee un producto interior con el que se evalúa el valor del coseno del ángulo comprendido entre ellos. Esta función, de carácter trigonométrico, produce un valor igual a uno si el ángulo comprendido es cero, esto es, si ambos vectores apuntan a un mismo lugar.

$$\text{Cos}(P, N) = \frac{\sum_{i=1}^n (p_i \times n_i)}{\sqrt{\sum_{i=1}^n p_i^2} \times \sqrt{\sum_{i=1}^n n_i^2}}$$

Imagen n.º 11: Ecuación similitud: coseno. Fuente: elaboración propia.

Seguidamente se presenta, caso por caso, la similitud de cada uno de ellos con el resto. Para ello se mostrarán dos imágenes, un gráfico de barras y la co-ocurrencia con los datos numéricos del coseno (entre 0 y 1), así como la fuerza representada por puntos discontinuos.

GRÁFICO DE PROXIMIDAD Y CO-OCURRENCIA CON 1-A

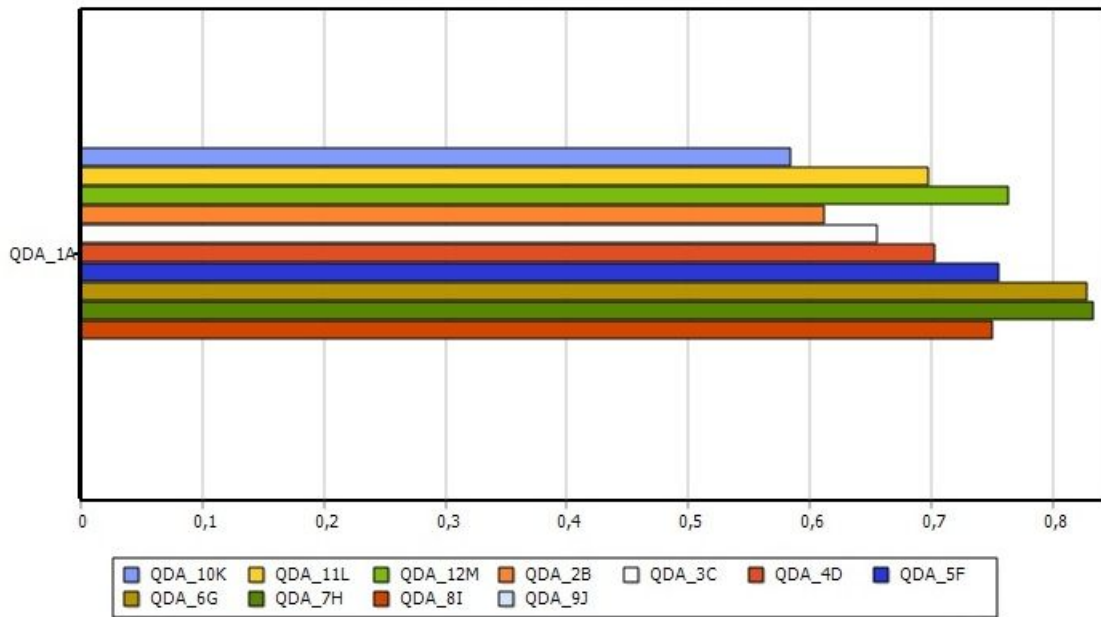


Gráfico n.º 21: Proximidad entre 1-A y el resto de casos. Fuente: QDA Miner. Provalis Research.

OBJETIVO	CODE	COSENO	FUERZA
QDA_1A	QDA_7H	0,833	.....
QDA_1A	QDA_6G	0,828	.....
QDA_1A	QDA_9J	0,788	.....
QDA_1A	QDA_5F	0,755	.....
QDA_1A	QDA_8I	0,750	.....
QDA_1A	QDA_4D	0,702	.....
QDA_1A	QDA_11L	0,697	.....
QDA_1A	QDA_3C	0,655	.....
QDA_1A	QDA_2B	0,612	.....
QDA_1A	QDA_10K	0,584	.....

Tabla n.º 38: Co-ocurrencia con 1-A. Fuente: QDA Miner. Provalis Research.

La entrevista del primer docente guarda una estrecha relación con la del entrevistado número siete, lo cual se constata en la fuerza del coseno, 0,833, seguido muy de cerca por el sexto docente (0,828); resultados que pueden apreciarse visualmente en el gráfico. Estos resultados evidencian, en parte, que los temas de los que más hablan en la entrevista son similares, se centran, sobre todo, en las *características del alumnado de*

Educación Infantil (CDA) y la *importancia de la asamblea* para trabajar las habilidades orales en el aula (IMA).

GRÁFICO DE PROXIMIDAD Y CO-OCURRENCIA CON 2-B

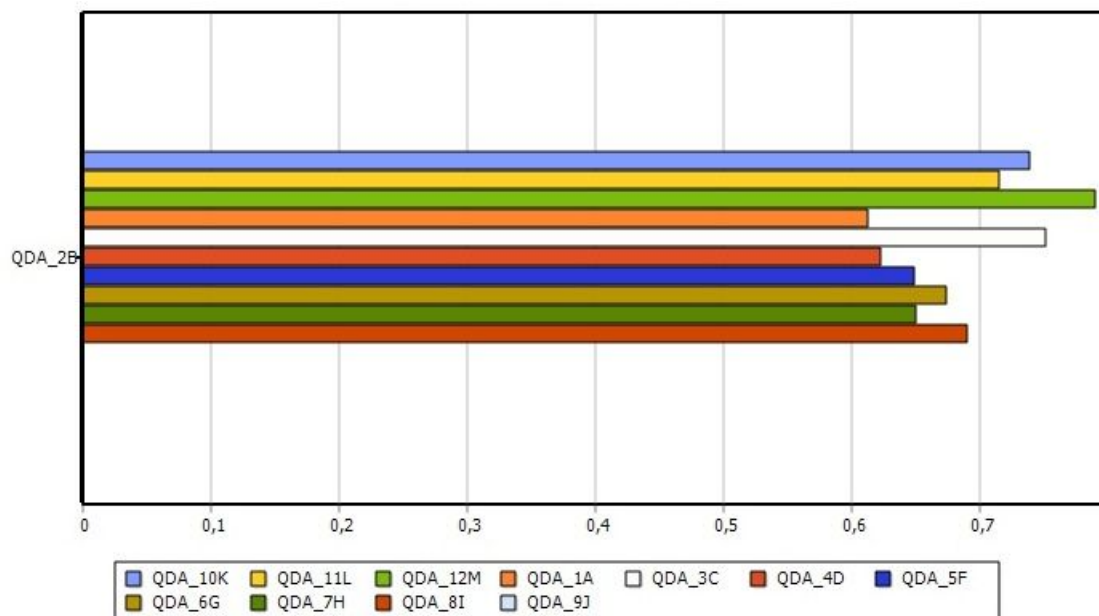


Gráfico n.º 22: Proximidad entre 2-B y el resto de casos. Fuente: QDA Miner. Provalis Research.

OBJETIVO	CODE	COSENO	FUERZA
QDA_2B	QDA_3C	0,751	.....
QDA_2B	QDA_10K	0,739	.....
QDA_2B	QDA_9J	0,716	.....
QDA_2B	QDA_11L	0,715	.....
QDA_2B	QDA_8I	0,690	.....
QDA_2B	QDA_6G	0,674	.....
QDA_2B	QDA_7H	0,650	.....
QDA_2B	QDA_5F	0,649	.....
QDA_2B	QDA_4D	0,623	.....
QDA_2B	QDA_1A	0,612	.....

Tabla n.º 39: Co-ocurrencia con 2-B. Fuente: QDA Miner. Provalis Research.

El segundo caso, la entrevistada número dos, destaca por mantener un discurso más dispar que el resto de docentes, aunque la entrevista mantiene un porcentaje

elevado de la fuerza de coseno, 0,751, con la tercera entrevistada, muy similar, cabe destacar, al resto de entrevistados. Se asemeja, por tanto, con todos los docentes en que abarca ciertos puntos los cuales considera más importantes, tales como *estrategias de enseñanza* (ESE), *recursos* (RCS) o *formación previa* (FPR), pero incluye e insiste en otros factores que en el resto de los discursos no son tan frecuentes o directamente no se tratan, por ejemplo *la lengua oral en el currículo de Educación Infantil* (LCI) o los *contenidos de la etapa* (CNT).

GRÁFICO DE PROXIMIDAD Y CO-OCURRENCIA CON 3-C

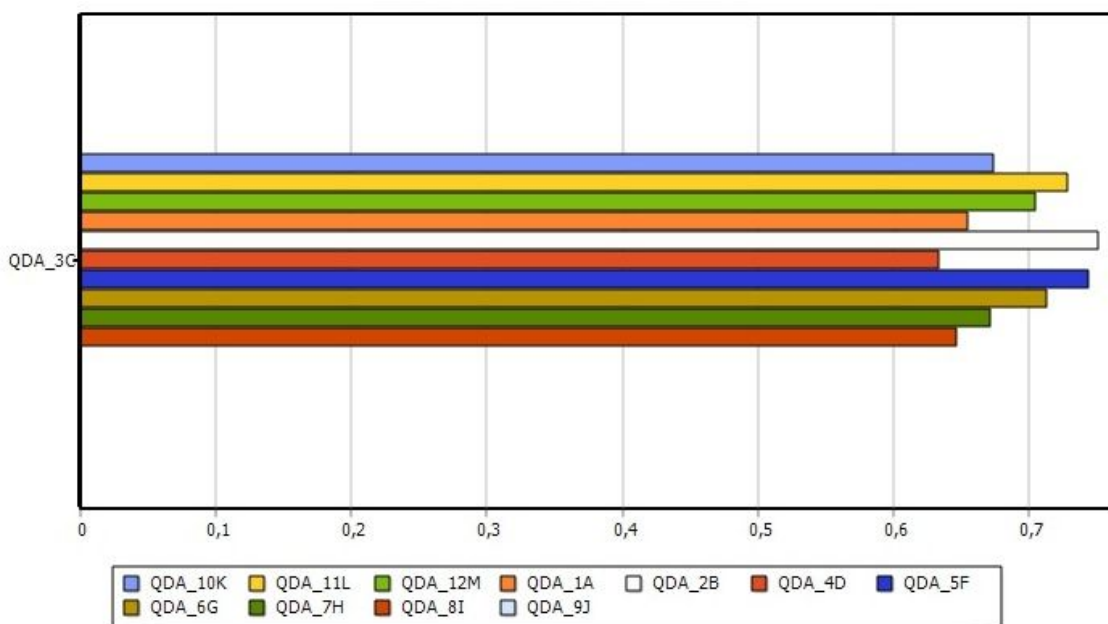


Gráfico n.º 23: Proximidad entre 3-C y el resto de casos. Fuente: QDA Miner. Provalis Research.

OBJETIVO	CODE	COSENO	FUERZA
QDA_3C	QDA_2B	0,751	.....
QDA_3C	QDA_5F	0,744	.....
QDA_3C	QDA_9J	0,741	.....
QDA_3C	QDA_11L	0,729	.....
QDA_3C	QDA_6G	0,713	.....
QDA_3C	QDA_10K	0,674	.....
QDA_3C	QDA_7H	0,671	.....
QDA_3C	QDA_1A	0,655	.....
QDA_3C	QDA_8I	0,646	.....
QDA_3C	QDA_4D	0,633	.....

Tabla n.º 40: Co-ocurrencia con 3-C. Fuente: QDA Miner. Provalis Research.

En el caso de la entrevistada número tres observamos que existe una alta co-ocurrencia con el tercer y el quinto caso, 0,751 y 0,744, respectivamente, ambos resultados muy seguidos por el noveno y el undécimo docente. Los temas más tratados en el caso de la tercera entrevistada son, sobre todo, las siguientes categorías: *necesidad de formación lingüística* (NFL), *recursos* (RCS) y *tipos de actividades* (TAC).

GRÁFICO DE PROXIMIDAD Y CO-OCURRENCIA CON 4-D

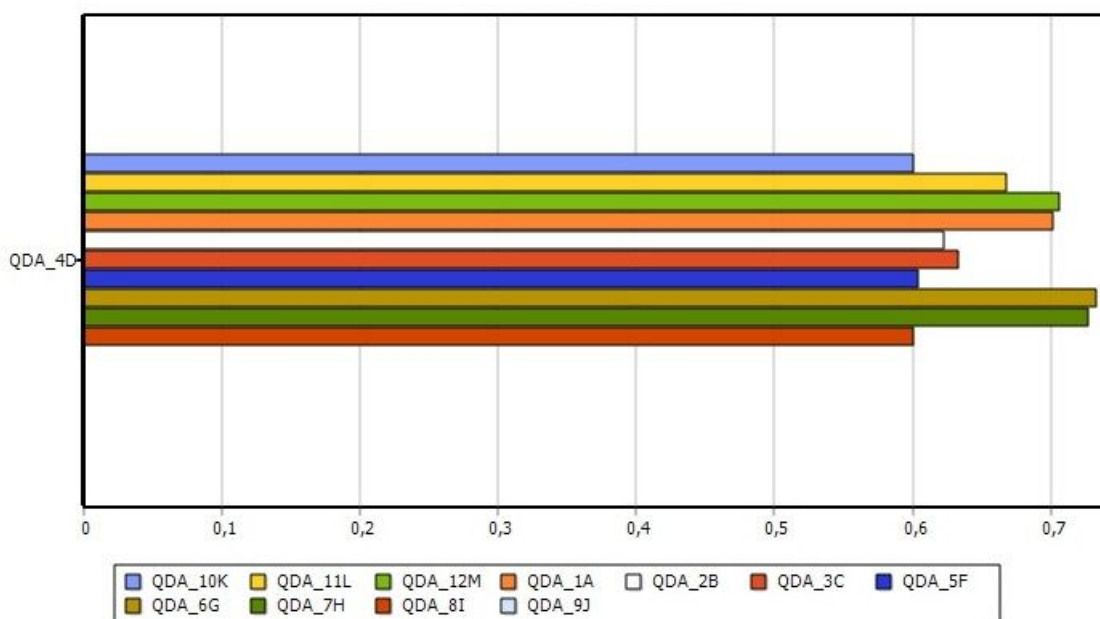


Gráfico n.º 24: Proximidad entre 4-D y el resto de casos. Fuente: QDA Miner. Provalis Research.

OBJETIVO	CODE	COSENO	FUERZA
QDA_4D	QDA_6G	0,733	.....
QDA_4D	QDA_7H	0,727	.....
QDA_4D	QDA_1A	0,702	.....
QDA_4D	QDA_9J	0,684	.....
QDA_4D	QDA_11L	0,668	.....
QDA_4D	QDA_3C	0,633	.....
QDA_4D	QDA_2B	0,623	.....
QDA_4D	QDA_5F	0,604	.....
QDA_4D	QDA_10K	0,601	.....
QDA_4D	QDA_8I	0,601	.....

Tabla n.º 41: Co-ocurrencia con 4-D. Fuente: QDA Miner. Provalis Research.

La entrevista de la docente 4-D guarda una proximidad elevada con las entrevistadas 6-G y 7-H, con 0,733 y 0,727, respectivamente, de valor en el coseno. El discurso de la maestra 4-D es, en cualquier caso, similar en el resto de los casos, no desciende del valor 0,6 en el resto de las entrevistas. En la mayor parte de los discursos se dedica un tiempo bastante amplio a relatar con detalle la parte de la biografía personal, pero este disminuye en la segunda parte de la entrevista, pues los docentes entrevistados hablan, principalmente, sobre los *tipos de actividades* (TAC) y la *importancia de la asamblea* (IMA).

GRÁFICO DE PROXIMIDAD Y CO-OCURRENCIA CON 5-F

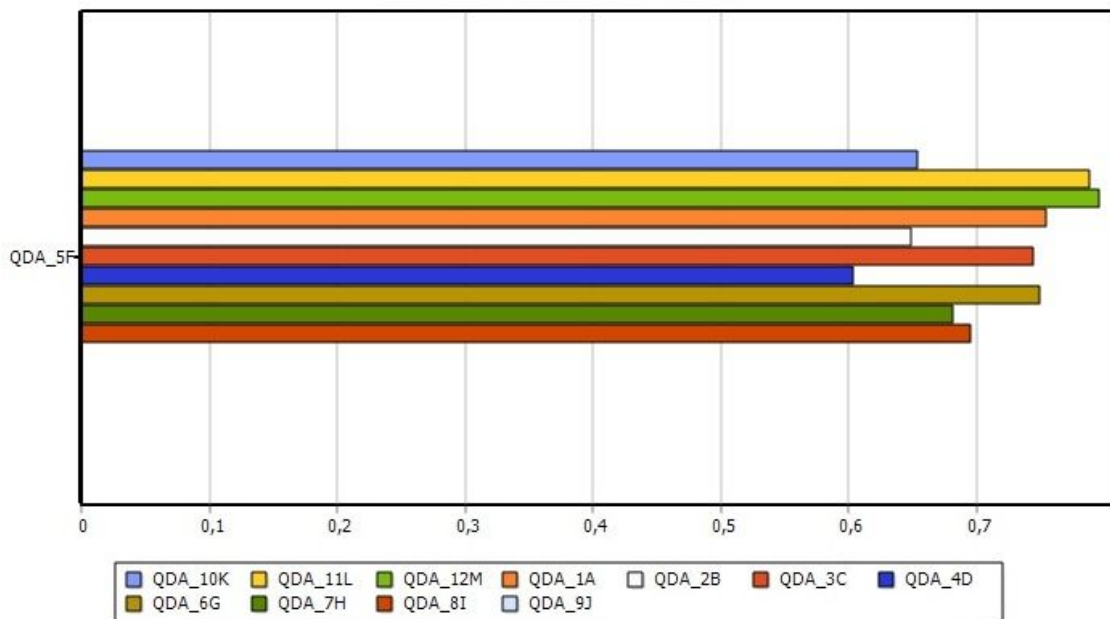


Gráfico n.º 25: Proximidad entre 5-F y el resto de casos. Fuente: QDA Miner. Provalis Research.

OBJETIVO	CODE	COSENO	FUERZA
QDA_5F	QDA_11L	0,789	.....
QDA_5F	QDA_1A	0,755	.....
QDA_5F	QDA_6G	0,750	.....
QDA_5F	QDA_3C	0,744	.....
QDA_5F	QDA_8I	0,696	.....
QDA_5F	QDA_7H	0,681	.....
QDA_5F	QDA_9J	0,681	.....
QDA_5F	QDA_10K	0,654	.....
QDA_5F	QDA_2B	0,649	.....
QDA_5F	QDA_4D	0,604	.....

Tabla n.º 42: Co-ocurrencia con 5-F. Fuente: QDA Miner. Provalis Research.

Con la siguiente entrevistada se cumple lo evidenciado en el párrafo anterior, aunque en este caso el valor de proximidad con uno de los docentes, el 11-L concretamente, es mayor que con respecto a la anterior maestra, pues se constata un valor de 0,78 en el coseno.

GRÁFICO DE PROXIMIDAD Y CO-OCURRENCIA CON 6-G

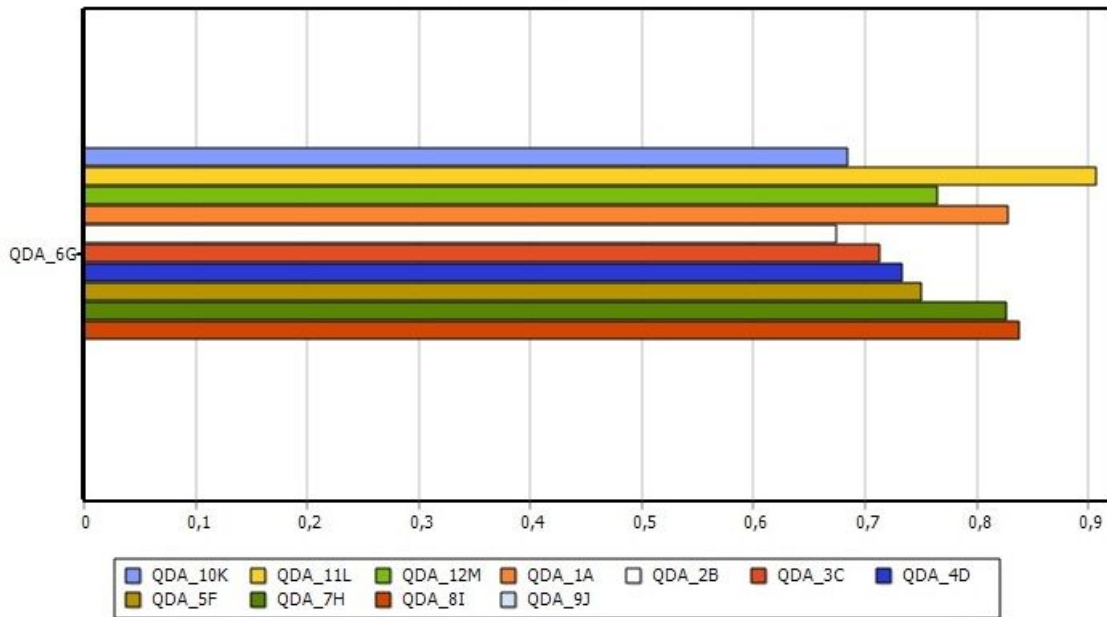


Gráfico n.º 26: Proximidad entre 6-G y el resto de casos. Fuente: QDA Miner. Provalis Research.

OBJETIVO	CODE	COSENO	FUERZA
QDA_6G	QDA_11L	0,907	.....
QDA_6G	QDA_9J	0,845	.....
QDA_6G	QDA_8I	0,838	.....
QDA_6G	QDA_1A	0,828	.....
QDA_6G	QDA_7H	0,826	.....
QDA_6G	QDA_5F	0,750	.....
QDA_6G	QDA_4D	0,733	.....
QDA_6G	QDA_3C	0,713	.....
QDA_6G	QDA_10K	0,684	.....
QDA_6G	QDA_2B	0,674	.....

Tabla n.º 43: Co-ocurrencia con 6-G. Fuente: QDA Miner. Provalis Research.

Uno de los valores más elevados en la proximidad entre las entrevistas se manifiesta en el caso de los docentes 6-G y 11-L con un 0,907 en el coseno. La fuerza, en suma, en estas dos entrevistas es muy elevada lo cual indica que ambos docentes hacen hincapié en las mismas cuestiones, por ejemplo el entrevistado 11-L dedica un 11,50% de la

entrevista a describir el *tipo de actividades* (TAC) que realiza en el aula, y la docente 6-C un 10,40%.

GRÁFICO DE PROXIMIDAD Y CO-OCURRENCIA CON 7-H

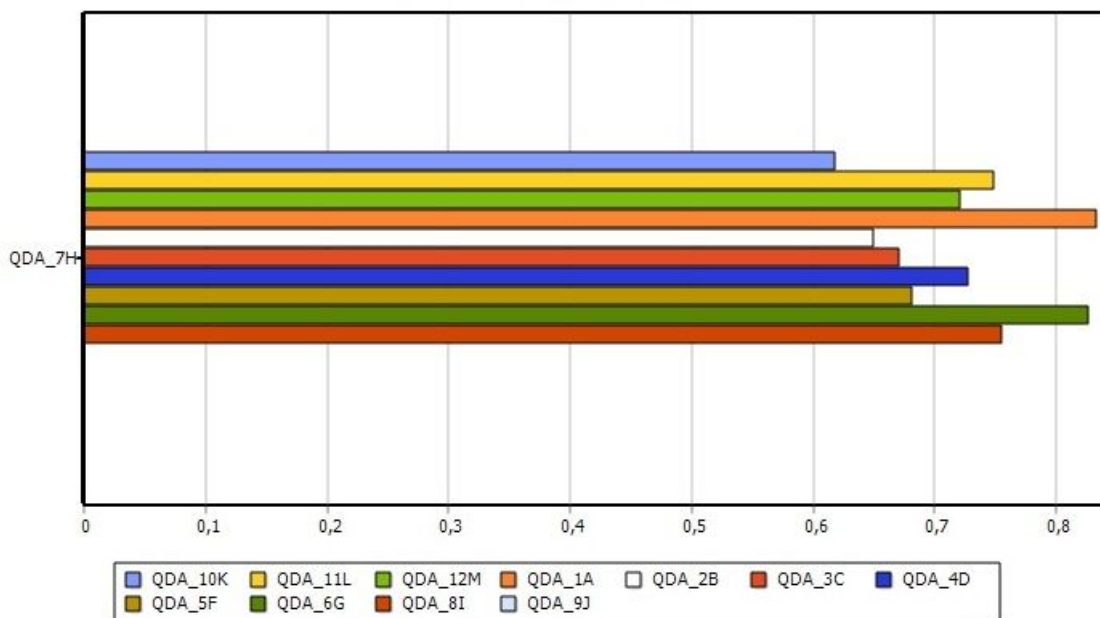


Gráfico n.º 27: Proximidad entre 7-H y el resto de casos. Fuente: QDA Miner. Provalis Research.

OBJETIVO	CODE	COSENO	FUERZA
QDA_7H	QDA_1A	0,833	.....
QDA_7H	QDA_6G	0,826	.....
QDA_7H	QDA_8I	0,755	.....
QDA_7H	QDA_11L	0,749	.....
QDA_7H	QDA_9J	0,743	.....
QDA_7H	QDA_4D	0,727	.....
QDA_7H	QDA_5F	0,681	.....
QDA_7H	QDA_3C	0,671	.....
QDA_7H	QDA_2B	0,650	.....
QDA_7H	QDA_10K	0,618	.....

Tabla n.º 44: Co-ocurrencia con 7-H. Fuente: QDA Miner. Provalis Research.

Tal y como se ha evidenciado en el primer caso, la docente 1-A, la relación más próxima en el discurso la mantiene con la docente 7-H. Los temas que más tratan en la

entrevista son similares, se centran en las *características del alumnado de Educación Infantil* (CDA) y en la *importancia de la asamblea* (IMA) para trabajar la lengua oral.

GRÁFICO DE PROXIMIDAD Y CO-OCURRENCIA CON 8-I

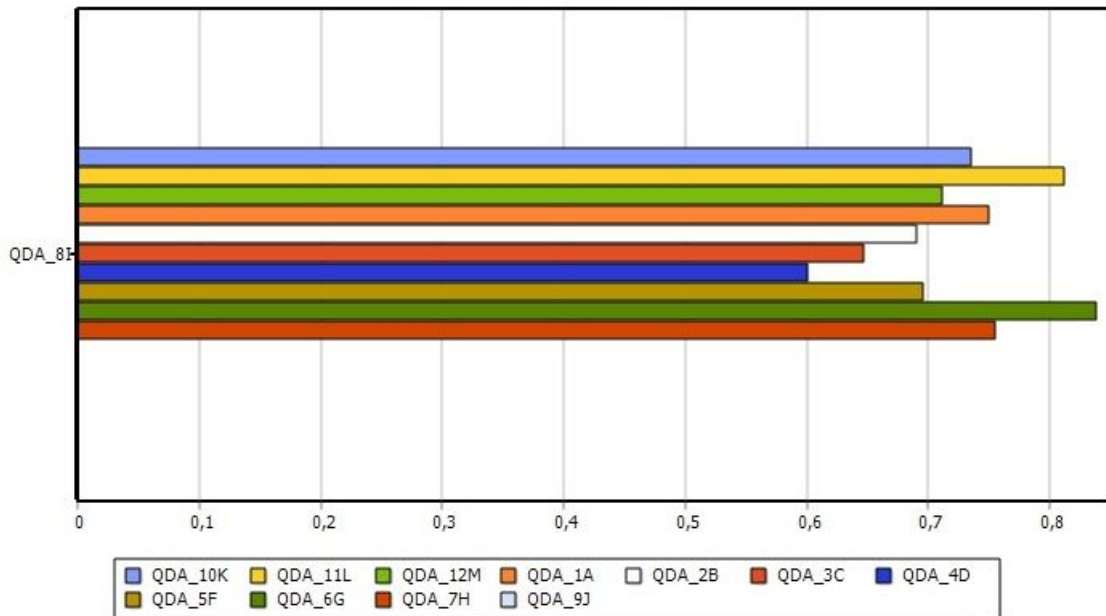


Gráfico n.º 28: Proximidad entre 8-I y el resto de casos. Fuente: QDA Miner. Provalis Research.

OBJETIVO	CODE	COSENO	FUERZA
QDA_8I	QDA_9J	0,861	.....
QDA_8I	QDA_6G	0,838	.....
QDA_8I	QDA_11L	0,811	.....
QDA_8I	QDA_7H	0,755	.....
QDA_8I	QDA_1A	0,750	.....
QDA_8I	QDA_10K	0,735	.....
QDA_8I	QDA_5F	0,696	.....
QDA_8I	QDA_2B	0,690	.....
QDA_8I	QDA_3C	0,646	.....
QDA_8I	QDA_4D	0,601	.....

Tabla n.º 45: Co-ocurrencia con 8-I. Fuente: QDA Miner. Provalis Research.

Las entrevistadas 8-I y 9-J hacen hincapié en temas muy similares, por ejemplo en el uso de *estrategias de enseñanza* (ESE). Cabe destacar que esta metacategoría cuenta, en el caso de ambas docentes, con uno de los porcentajes más altos con 10,70% y 10,00% respectivamente.

GRÁFICO DE PROXIMIDAD Y CO-OCURRENCIA CON 9-I

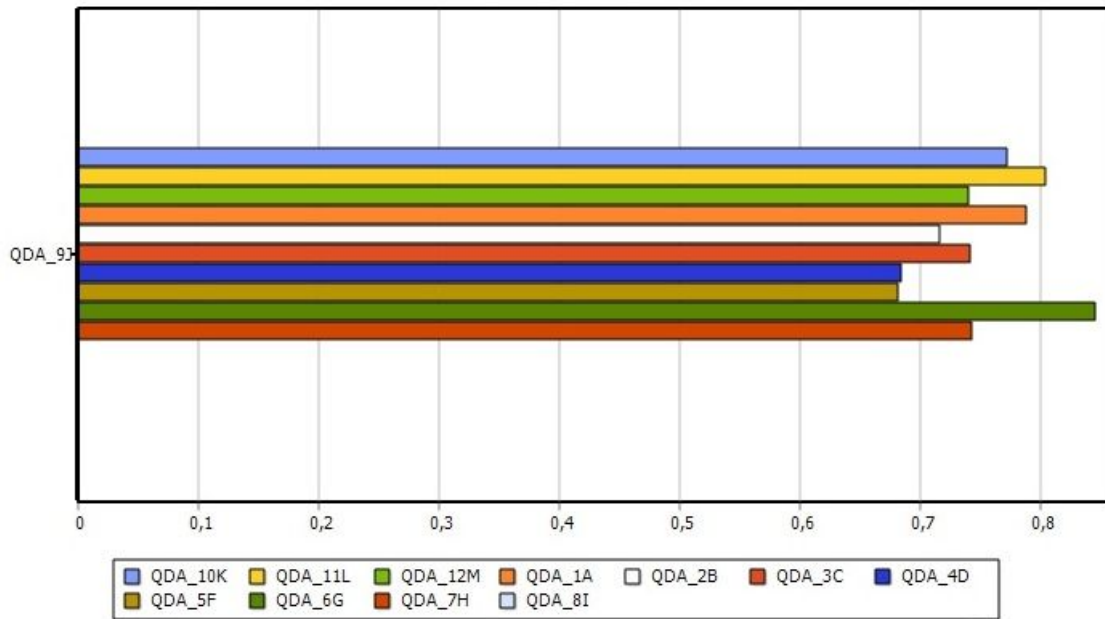


Gráfico n.º 29: Proximidad entre 9-J y el resto de casos. Fuente: QDA Miner. Provalis Research.

OBJETIVO	CODE	COSENO	FUERZA
QDA_9J	QDA_8I	0,861	.....
QDA_9J	QDA_6G	0,845	.....
QDA_9J	QDA_11L	0,804	.....
QDA_9J	QDA_1A	0,788	.....
QDA_9J	QDA_10K	0,772	.....
QDA_9J	QDA_7H	0,743	.....
QDA_9J	QDA_3C	0,741	.....
QDA_9J	QDA_2B	0,716	.....
QDA_9J	QDA_4D	0,684	.....
QDA_9J	QDA_5F	0,681	.....

Tabla n.º 46: Co-ocurrencia con 9-J. Fuente: QDA Miner. Provalis Research.

GRÁFICO DE PROXIMIDAD Y CO-OCURRENCIA CON 10-K

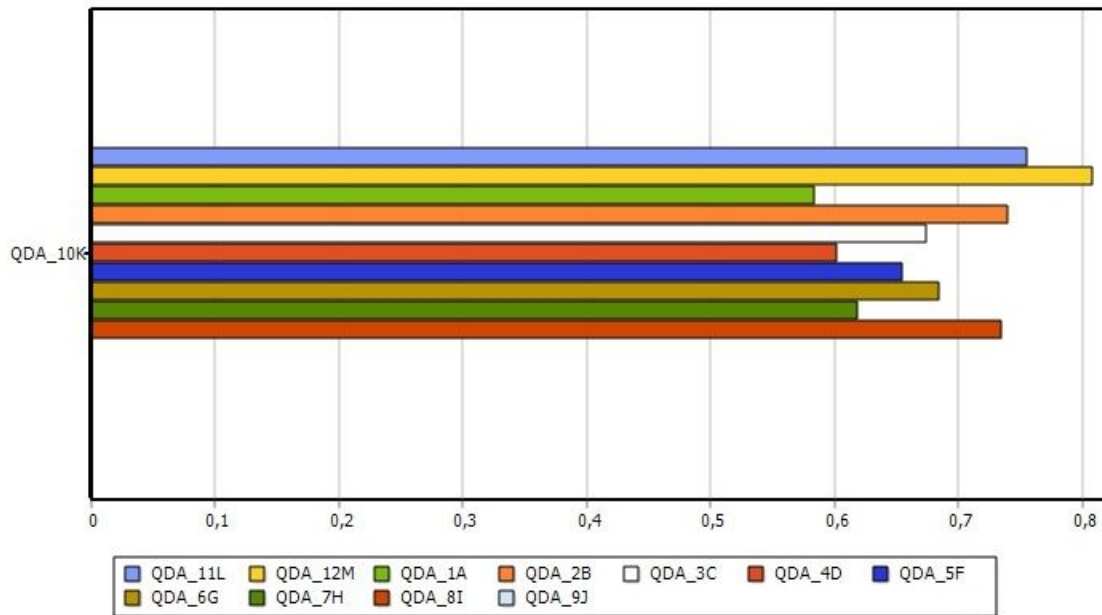


Gráfico n.º 30: Proximidad entre 10-K y el resto de casos. Fuente: QDA Miner. Provalis Research.

OBJETIVO	CODE	COSENO	FUERZA
QDA_10K	QDA_9J	0,772	.....
QDA_10K	QDA_11L	0,755	.....
QDA_10K	QDA_2B	0,739	.....
QDA_10K	QDA_8I	0,735	.....
QDA_10K	QDA_6G	0,684	.....
QDA_10K	QDA_3C	0,674	.....
QDA_10K	QDA_5F	0,654	.....
QDA_10K	QDA_7H	0,618	.....
QDA_10K	QDA_4D	0,601	.....
QDA_10K	QDA_1A	0,584	.....

Tabla n.º 47: Co-ocurrencia con 10-K. Fuente: QDA Miner. Provalis Research.

En el caso de la entrevistada 10-K se puede concretar que posee una alta co-ocurrencia con los casos 9-J, 11-L, 2-B y 8-I, pues mantiene un coseno mínimo de 0,7 con todos ellos. Las metacategorías más utilizadas en el discurso de la docente 10-K son: *elección de la carrera e influencias* (ECI) con un 13,20%, se extiende más hablando de sus

experiencias personales en la parte biográfica, y la *introducción de la lectoescritura* (LCT) con un 7,50%, aprendizaje al que le otorga, además, una gran importancia.

GRÁFICO DE PROXIMIDAD Y CO-OCURRENCIA CON 11-L

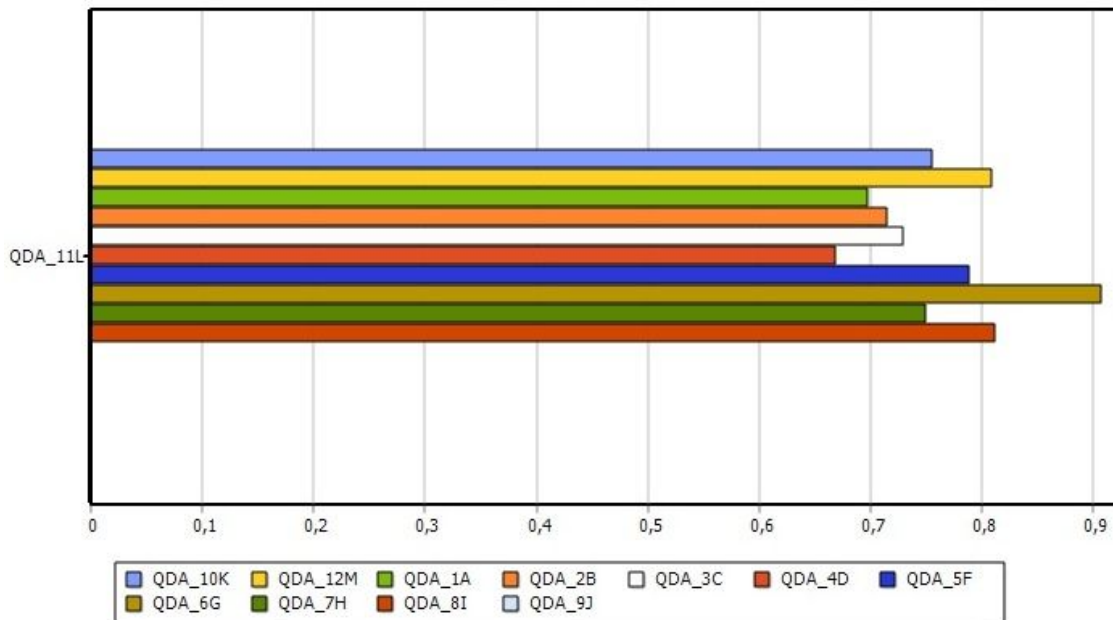


Gráfico n.º 31: Proximidad entre 11-L y el resto de casos. Fuente: QDA Miner. Provalis Research.

OBJETIVO	CODE	COSENO	FUERZA
QDA_11L	QDA_6G	0,907	.....
QDA_11L	QDA_8I	0,811	.....
QDA_11L	QDA_9J	0,804	.....
QDA_11L	QDA_5F	0,789	.....
QDA_11L	QDA_10K	0,755	.....
QDA_11L	QDA_7H	0,749	.....
QDA_11L	QDA_3C	0,729	.....
QDA_11L	QDA_2B	0,715	.....
QDA_11L	QDA_1A	0,697	.....
QDA_11L	QDA_4D	0,668	.....

Tabla n.º 48: Co-ocurrencia con 11-L. Fuente: QDA Miner. Provalis Research.

El entrevistado 11-L, tal y como se ha evidenciado en los datos de la docente 6-G, posee un alto grado de proximidad, y de co-ocurrencia, con esta última. Ambos abarcan,

sobre todo, dos metacategorías: *las estrategias de enseñanza* (ESE) con una frecuencia de 9,70% en el caso del docente 11-L, y los *tipos de actividades* (TAC) con un porcentaje de frecuencia de 11,50%.

GRÁFICO DE PROXIMIDAD Y CO-OCURRENCIA CON 12-M

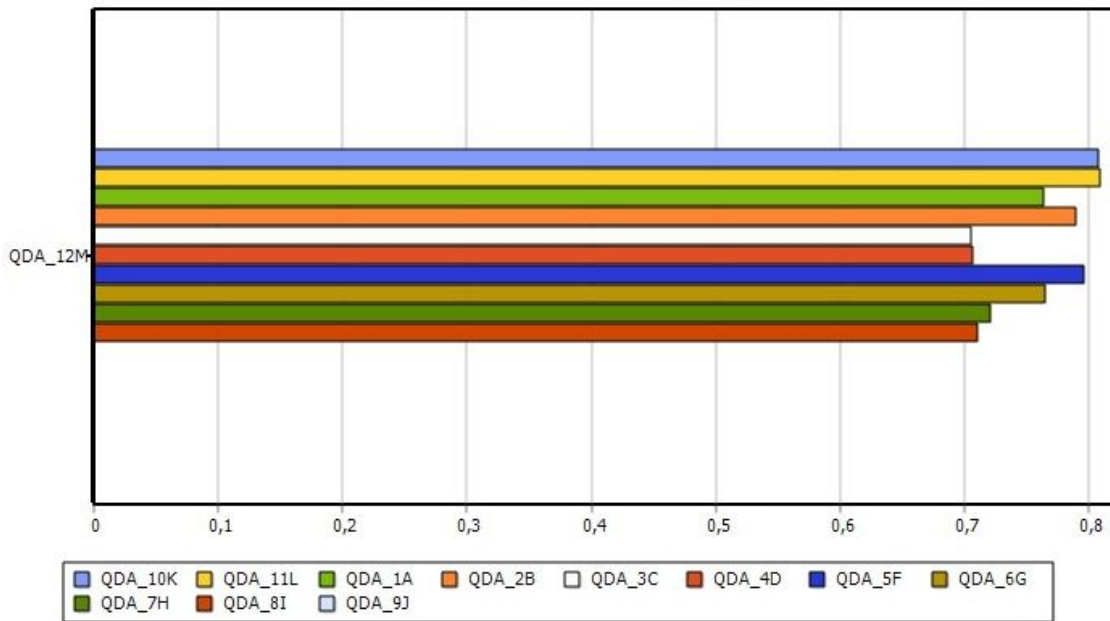


Gráfico n.º 32: Proximidad entre 12-M y el resto de casos. Fuente: QDA Miner. Provalis Research.

OBJETIVO	CODE	COSENO	FUERZA
QDA_12M	QDA_10K	0,808	.....
QDA_12M	QDA_5F	0,796	.....
QDA_12M	QDA_2B	0,790	.....
QDA_12M	QDA_6G	0,765	.....
QDA_12M	QDA_1A	0,763	.....
QDA_12M	QDA_9J	0,740	.....
QDA_12M	QDA_7H	0,721	.....
QDA_12M	QDA_8I	0,711	.....
QDA_12M	QDA_4D	0,706	.....
QDA_12M	QDA_3C	0,705	.....

Tabla n.º 49: Co-ocurrencia con 12-M. Fuente: QDA Miner. Provalis Research.

La última entrevista la conforma el docente 12-M y en ella hay dos metacategorías que poseen las mismas frecuencias y que son, asimismo, las más utilizadas por el entrevistado; corresponden al *tipo de actividades* (TAC) y a la *importancia de la asamblea* (IMA), ambas con un 8,90%. El docente con el que guarda más relación en el uso reiterado de estas metacategorías corresponde al 10-K, aunque los valores son muy similares al resto de los casos, pues la fuerza del coseno en todos ellos no desciende de 0,7.

1.3. Correlaciones entre los casos

A tenor de lo expuesto en el capítulo dedicado a la descripción de nuestra investigación y la metodología en la que se enmarca, desarrollaremos en este epígrafe las correlaciones existentes entre los casos.

Las variables cualitativas miden cualidades no numéricas, que tradicionalmente se les denomina “categorías” o “niveles”, por ejemplo, el sexo (hombre, mujer) o el estado civil (casado, soltero, divorciado, viudo), entre otras.

Las asociaciones entre variables cuantitativas, es decir, numéricas, se realizan a través del coeficiente de correlación lineal, el cual indica el grado de relación existente entre las variables. En el caso de las cualitativas suelen aplicarse diferentes coeficientes que miden, por ejemplo, la diferencia entre las frecuencias observadas, como es el caso del coeficiente de contingencia (χ^2), sin embargo en la presente investigación, en la que la base fundamental la establecen los discursos de los docentes entrevistados, se crearán estas correlaciones a través del contenido de las entrevistas. Para ello se tendrán en cuenta sus aspectos formativos, es decir, su trayectoria profesional, su formación previa y su formación permanente, pues consideramos que son factores relevantes para la investigación.

En nuestro caso y dado que el programa informático, *QDA Miner*, nos ha permitido obtener los valores de similitud entre los casos, fijaremos las correlaciones atendiendo a estos datos que figuran en la imagen número nueve.

Hemos establecido correlaciones atendiendo a tres variables principales:

1. Trayectoria profesional (*variable dicotómica y nominal*): mayor/menor trayectoria.
2. Formación previa o inicial (*variable politómica² y nominal*): carreras universitarias estudiadas.
3. Formación permanente (*variable dicotómica y nominal*): actualizada/no actualizada.

² La variable dicotómica posee únicamente dos tipos de respuestas, mientras que la politómica posee más de dos.

1.3.1. Trayectoria profesional

Se ha considerado la trayectoria profesional de los docentes entrevistados atendiendo a si su labor docente en la etapa de Educación Infantil es mayor o menor de cinco años.

MAYOR TRAYECTORIA PROFESIONAL	MENOR TRAYECTORIA PROFESIONAL
Entrevistada n.º 2-B	Entrevistada n.º 1-A
Entrevistada n.º 3-C	Entrevistada n.º 4-D
Entrevistada n.º 6-G	Entrevistada n.º 5-F
Entrevistada n.º 7-H	Entrevistada n.º 10-K
Entrevistada n.º 8-I	Entrevistado n.º 12-M
Entrevistada n.º 9-J	
Entrevistado n.º 11-L	

Tabla n.º 50: Clasificación de los docentes entrevistados atendiendo a su trayectoria profesional. Fuente: elaboración propia.

Si atendemos, por tanto, a la trayectoria profesional y a los valores de similitud entre los docentes se constata que:

- Los valores más elevados de similitud (cuatro cifras indicadas en color negro en la imagen n.º 11) se establecen entre la entrevistada n.º 6-G y el entrevistado n.º 11-L (0,907 de similitud), ambos con una trayectoria profesional amplia.
- El siguiente valor alto de similitud, 0,861, corresponde a las entrevistadas n.º 8-I y n.º 9-J, que poseen una trayectoria profesional similar, más de cinco años en ambos casos.
- Precisamente la entrevistada n.º 9-J comparte el tercer grado más elevado de similitud con la entrevistada n.º 6-G (similitud 0,845), las dos con una extensa trayectoria profesional en Educación Infantil.
- Los docentes de menor trayectoria profesional guardan una similitud mayor de 0,6 entre ellos, aunque sus discursos son más independientes, no mantienen una

relación estrecha de semejanza, en gran parte porque ninguno de los docentes entrevistados ha ejercido la docencia en el mismo lugar de trabajo, y varios de ellos ni siquiera en la misma ciudad.

1.3.2. Formación previa

La formación previa o inicial es un elemento esencial para el desarrollo de un sistema educativo de calidad. Novoa (1992) apuntaba que la formación se construye a través de un trabajo de reflexión crítico sobre las prácticas y, siguiendo al autor, de (re) construcción permanente de la identidad personal, en suma, no se elabora por acumulación de conocimientos o cursos.

La formación previa de los docentes entrevistados es dispar y, en algunos casos, no cuentan con la especialidad de Educación Infantil, ni en la carrera universitaria ni en el módulo de Formación Profesional. Para facilitar el acceso a esta información se proponen dos tablas en las que se recogen estos datos:

MÁS DE UNA CARRERA UNIVERSITARIA O MÓDULO DE FORMACIÓN PROFESIONAL	UNA CARRERA UNIVERSITARIA
Entrevistada n.º 1-A	Entrevistada n.º 2-B
Entrevistada n.º 3-C	Entrevistada n.º 4-D
Entrevistada n.º 5-F	Entrevistada n.º 7-H
Entrevistada n.º 6-G	Entrevistada n.º 8-I
Entrevistada n.º 10-K	Entrevistada n.º 9-J
Entrevistado n.º 12-M	Entrevistado n.º 11-L

Tabla n.º 51: Formación previa o inicial de los docentes entrevistados. Fuente: elaboración propia.

ESTUDIOS ESPECÍFICOS DE MAGISTERIO DE EDUCACIÓN INFANTIL	OTRAS ESPECIALIDADES DE MAGISTERIO
Entrevistada n.º 1-A	Entrevistada n.º 2-B
Entrevistada n.º 3-C	Entrevistada n.º 4-D
Entrevistada n.º 5-F	Entrevistada n.º 6-G
Entrevistada n.º 9-J	Entrevistada n.º 7-H
Entrevistada n.º 10-K	Entrevistada n.º 8-I
Entrevistado n.º 12-M	Entrevistado n.º 11-L

Tabla n.º 52: Docentes con la especialidad de Educación Infantil y docentes con otras especialidades de Magisterio.

Fuente: elaboración propia.

Si contrastamos ambas tablas con los valores de similitud cabe reseñar al respecto:

- No existe una relación significativa entre los docentes que han estudiado más de una carrera universitaria, de hecho, hay valores de similitud muy bajos entre dos docentes con estas características: las entrevistadas n.º 1 y 10 con un valor de 0,582 de semejanza.
- Los valores de similitud entre los docentes que poseen estudios específicos de Magisterio de Educación Infantil son altos, más de 0,6 en todos los casos, menos, nuevamente, en las entrevistadas n.º 1 y 10, lo que demuestra que esta correlación no es significativa si atendemos a estos datos numéricos. En definitiva, el discurso de los docentes con estudios específicos de Magisterio de Educación Infantil y el de los que no poseen estos estudios son muy similares. Todos ellos cuentan con un conocimiento semejante acerca de los tipos de actividades o sobre los elementos curriculares, por ejemplo. Desarrollaremos de forma más completa estas evidencias en el siguiente capítulo.

1.3.3. Formación permanente

Se entiende que la formación permanente es, en términos generales, un proceso continuo que tiene como principal objetivo actualizar los conocimientos que el educador incorpora a la práctica docente. Las finalidades, por tanto, de esta formación

consisten en mejorar las capacidades y las aptitudes del profesional esté o no en ejercicio. Para ello existen, por ejemplo, cursos de formación que ofrecen instituciones o empresas, públicas o privadas.

Para establecer esta correlación no haremos uso de los valores de similitud, pues no son significativos para ello. Analizaremos esta correlación a través del contenido de las entrevistas.

En el caso de la formación permanente de los docentes que forman parte de esta investigación es importante señalar que existen notables diferencias entre aquellos que mantienen actualizada su formación, sobre todo en lo tocante a la enseñanza de la lengua oral, como las entrevistadas n.º 1-A, n.º 7-H, que han recibido algunos cursos de formación permanente, pero, sobre todo, en el caso del entrevistado n.º 12-M. El discurso que mantiene este maestro difiere en bastantes aspectos con respecto al resto. Se constata, más aún, en las concepciones que posee sobre la enseñanza de la lengua oral y la forma de trabajarla en el aula.

La mayoría de los docentes reconoce que necesita ampliar su formación lingüística (NFL, *necesidad de formación lingüística*), pero solamente uno, el entrevistado n.º 12-M realiza actualmente cursos de formación específicos de lengua. A tenor de lo detallado previamente, este docente muestra un discurso más elaborado en las categorías de *Lengua oral*, *Elementos curriculares*, y *Enseñanza de la lengua oral*, y conocimientos actualizados y acordes con las exigencias del currículo actual de la Educación Infantil. Encontramos estas evidencias en distintas partes de su discurso que reproducimos seguidamente:

La Lengua y la Literatura en Educación Infantil hay un bloque que es el bloque de Lenguaje, de los tres ámbitos, uno de los ámbitos es el lenguaje en Educación Infantil, entonces, claro, no es lengua y literatura como nosotros lo... la concepción que tenemos nosotros que puedes tener en una Secundaria, en una Primaria, pero es fundamental, es que el lenguaje en Educación Infantil es esencial tanto en lenguaje oral como, hombre, sobre todo el lenguaje oral, mucho lenguaje oral, algo de lenguaje escrito que sí que se inicia ya en el último curso de la etapa, pero sobre todo mucho lenguaje oral y todos los requisitos previos a la lectoescritura. Bueno, pronunciación, entonación, entonces, claro, me dices la lengua y la literatura en Infantil, pues sí, hay un ámbito, de los tres ámbitos, autonomía, conocimiento del entorno y lenguajes, ¿no? Que lo dividen en más, no solo lenguaje oral, sino, lenguaje musical, corporal y tal, pero es verdad que es una carga grande.

[...]

[...] estoy convencido de que un niño, hombre, un niño puede aprender a leer seguro sin mucha ayuda por capacidad, por imitación, y tal a cierta edad, pero sí que es verdad que si tú los trabajas

con unos prerrequisitos, la estructura que él tiene sobre el lenguaje oral y que luego le va a ayudar para el lenguaje escrito es mucho mejor, entonces, sí que hay un trabajo de habilidades metalingüísticas, que yo creo que es bueno, y muchos prerrequisitos a nivel corporal, a nivel de psicomotricidad, tanto gruesa como fina, ¿eh? No solo fina, y a nivel eso, de estructura del lenguaje, nosotros trabajamos aquí también, de hecho, trabajamos una parte que es el trabajo de las habilidades metalingüísticas.

E: ¿Trabajáis una parte de habilidades metalingüísticas?

M: Sí, sí, se trabaja y ayuda mucho a los niños, se hace de manera oral, todo es de manera oral y lúdico porque es como la metodología que se utiliza en Infantil, y sí que es verdad que le ayuda mucho al niño y sí que se ve que cuando el niño va a otros cursos, a Primaria, que ya tiene más estructurado el lenguaje y la lectoescritura, y tal, pues se ven los niños que han trabajado previamente. Se le nota a la hora de no separar palabras, o sea, de no juntar palabras, de saber separarlas bien, la estructura, sí, eso se nota que se ha trabajado, ese prerrequisito está ahí. Igual que todo el tema de la motricidad, a la hora de poder coger los utensilios, el lápiz y tal, si tú has trabajado previamente la pinza, tal, el giro, el cómo hacer bien los giros, el arriba y abajo, todo eso, si lo has trabajado previamente, con otros ejercicios, eso, vaya, que lo creo, que es que...

[...]

E: Entonces, en ese sentido, me dices que tus conocimientos los actualizas y eso, ¿porque te gusta mucho seguir leyendo, indagando, o esa formación, de lo nuevo que sale, de alguna forma se intenta que todos los maestros podáis acceder a ella?

M: Sí, verás, se dan las dos cosas. Nosotros estamos ahora mismo en un momento, bueno, la escuela en general, está en un momento de mucho cambio, ¿no? Y uno es la etapa de Infantil, igual que todas las etapas, esta etapa también le entra, y sí que es verdad que nosotros ahí, el centro apuesta mucho por la formación, y sí que llevamos un tiempo grande, bueno, pues, estamos muy metidos en temas de proyectos, entonces, eso abarca el tener que leer y ponerte, eso por un lado. Y luego, ya ahí se te enmarca y tienes unos mínimos, ¿no? Donde el centro está metido, y luego, dentro de esos mínimos, pues sí que es verdad que la parte que te gusta, que es lo que hablábamos, pues uno indaga, ¿no? Y luego nosotros, por ejemplo, estamos trabajando aquí, en el centro, bueno, pues, esta formación y tal, distintos proyectos, y yo estoy justo en el plan lector, y cómo se organiza el tema de la lectoescritura y el plan lector en el centro, y yo estoy en ese proyecto, dentro del colegio, dentro del trabajo, con maestros de otras etapas, maestros de Primaria, de Secundaria y maestros de Infantil, en el departamento de lengua, ¿no? Y dentro del departamento de lengua, cómo trabajar el plan lector y la lectura en los niños, es lo que decíamos, la lectura, la expresión oral. Entonces, quiero decirte, se juntan como las dos cosas, ¿no? Pero el cole sí, el cole tiene muy claro que hay que trabajarlo y en ello estamos, ¿no?

Llama especialmente la atención que de todos los docentes entrevistados solamente él trabaje las habilidades metalingüísticas como prerrequisito para iniciar un óptimo proceso lectoescritor, siendo este trabajo de crucial importancia, como se ha detallado

en el capítulo II, concretamente en el epígrafe 5. *Consciencia fonológica y destrezas orales de la lengua*.

Aunque en el análisis del discurso se comentan estos aspectos, queremos insistir en que el lenguaje que utiliza es más técnico y demuestra un mayor conocimiento de los elementos curriculares: formato oral, elementos lúdicos, ámbitos, globalizado, habilidades metalingüísticas, prerrequisitos lectoescritores, son algunos de los ejemplos que apoyan esta idea.

2. A modo de cierre

Si bien es cierto que los estudios de casos no tienen como finalidad obtener resultados y evidencias estadísticas tal y como se ha explicado y delimitado en capítulos anteriores, nos ha parecido interesante considerar aquellos que se han obtenido con el programa informático *QDA Miner* y que han permitido ratificar ciertas conclusiones que se detallan en el siguiente capítulo.

En definitiva, las tablas y los gráficos evidencian, junto con el análisis de contenido realizado tras la lectura exhaustiva de los discursos, la similitud en la mayoría de los casos, es decir, casi todos abarcan los mismos temas, de lo cual se pueden deducir varios puntos en relación con la validez de la metodología de investigación que detallamos a continuación:

1. El protocolo seguido en todas las entrevistas ha sido el mismo.
2. Los docentes hacen hincapié en cuestiones similares.
3. Las entrevistas guardan una semejanza muy alta entre ellas, las frecuencias de cada categoría por caso muestran porcentajes muy parecidos. Esta afirmación se constata, además, en el análisis manual del contenido.

En suma, las conclusiones que se derivan de la investigación, y que detallaremos en el siguiente capítulo, proceden de todos los casos analizados y, por tanto, son generalizables a todos ellos.

CONSIDERACIONES FINALES

Introducción

Plasmar las conclusiones de un trabajo de investigación se constituye como un punto clave y crucial del mismo. El proceso iniciado ha de llegar a un punto final que permita corroborar si los objetivos de partida se han logrado, e incluso, si se han obtenido otras perspectivas o informaciones que no se incluían al comienzo del estudio. Diversos autores, D'Amore (2006) por ejemplo, denominan este paso como “conceptualización” de las evidencias halladas durante la investigación empírica. Este mismo autor detalla que en la construcción de estos conceptos participan la parte institucional, el saber, y la parte personal de quien tiene acceso al saber, en el caso de un trabajo empírico, el o los investigadores. Lo que se pretende es, en suma, contrastar los resultados obtenidos con los objetivos que han guiado nuestra investigación y con ello proporcionar actuaciones e instrumentos para avanzar y mejorar en el tema que nos ocupa.

En este capítulo final recogeremos las principales conclusiones de nuestro estudio partiendo de los objetivos propuestos, así como las limitaciones y la perspectiva investigadora. Para presentar de forma más estructurada el capítulo detallaremos los

aspectos más relevantes de los casos estudiados que versarán sobre su formación, la enseñanza de la lengua oral en el aula, la planificación y la evaluación de la misma.

1. Principales conclusiones

Para elaborar y obtener las conclusiones derivadas de la investigación creemos que es imprescindible partir de los objetivos delimitados y que han guiado nuestro trabajo en todo momento.

Si atendemos al objetivo principal y a los específicos considerados podemos evidenciar los siguientes puntos:

- En relación con el objetivo específico uno, que formulamos así, “conocer las concepciones y los conocimientos que poseen los docentes de la Educación Infantil acerca de la enseñanza de la lengua oral y su importancia en esta etapa”, se puede concluir que la entrevista clínica creada para la presente investigación empírica nos ha permitido conocer las concepciones y los conocimientos que poseen los docentes de Educación Infantil acerca de la enseñanza de la lengua oral y su importancia en esta etapa, lo cual se constata en los diferentes análisis aplicados a las entrevistas. De forma general todos los docentes entrevistados coinciden en atribuir un peso indiscutible a la lengua oral en esta etapa educativa, destacan de forma unánime que es el instrumento principal de comunicación que utiliza el infante y por ello ha de trabajarse y desarrollarse con especial atención.
- En el caso del objetivo específico dos, “analizar y describir cuáles son los métodos, técnicas y recursos utilizados por los docentes en esta etapa para la planificación y la práctica de la lengua oral”, cabe concluir que el estudio llevado a cabo nos ha permitido evidenciar y describir los métodos, las técnicas y los recursos que utiliza el profesorado de esta etapa para la planificación y la práctica real en el aula.
- Se ha alcanzado satisfactoriamente el objetivo específico tres, “indagar en los elementos formativos que los docentes consideran como imprescindibles para alcanzar una práctica educativa de calidad”, pues se han examinado algunos de estos elementos formativos que los educadores entrevistados consideran como fundamentales para llevar a cabo una óptima práctica educativa. Este aspecto se

constata en las entrevistas a través de los códigos ACF (Aspectos Clave en la Formación) y PFU (Papel de la Formación Universitaria). Todos los entrevistados coinciden en la falta de contenidos prácticos de la formación universitaria y en los escasos elementos teóricos y metodológicos que esta les ha proporcionado en lo tocante a la enseñanza de la lengua oral en la Educación Infantil. La experiencia es para todos ellos la principal herramienta de la que disponen para mejorar su práctica profesional.

- En relación con el objetivo específico número cuatro, “explorar y detectar cuáles son los métodos, técnicas e instrumentos que pone en práctica el docente de Educación Infantil cuando evalúa la destreza oral del alumnado”, se puede evidenciar que hemos detectado y explorado estos métodos, técnicas e instrumentos que utiliza el profesorado entrevistado cuando evalúa las destrezas orales de los alumnos. Es importante que destaquemos al respecto que de forma general no se realiza una evaluación sistemática y planificada, asimismo, la mayoría de los entrevistados coincide en el uso de la observación directa para evaluar el desarrollo y el aprendizaje de las habilidades orales en los infantes.
- Acerca del último objetivo específico, el número cinco, “proporcionar una serie de consideraciones y líneas de actuación didácticas que ayuden a los docentes a mejorar la práctica educativa con respecto a la lengua oral en el aula de Infantil”, cabe concluir que a través de la fundamentación teórica que estructura este trabajo, concretamente en el capítulo IV dedicado a la didáctica de la lengua oral en la Educación Infantil, se ha pretendido facilitar un compendio de consideraciones y actuaciones didácticas que los docentes de esta etapa pueden utilizar para mejorar la práctica diaria a este respecto.

En suma y considerando el objetivo principal de nuestra investigación, “analizar las concepciones y las prácticas de los docentes de Educación Infantil sobre la enseñanza de la lengua oral”, manifestamos que se ha logrado este propósito, pues el instrumento utilizado y los análisis llevados a cabo en los discursos de los docentes así lo manifiestan.

Como se puede constatar, se han logrado los objetivos prefijados al inicio de nuestra investigación, en relación con los cuales a su vez pueden desglosarse las siguientes conclusiones en las que se realiza una exégesis más detallada.

1.1. Sobre la formación recibida

Los docentes entrevistados tienen una pronunciada diferencia de edad. Como se mostraba en la tabla n.º 21 el docente de menor edad es el 5-F, de 27 años, y el de

mayor edad el 2-B de 58 años. De ello se deriva la disparidad existente en lo tocante a la formación inicial de los docentes, de hecho algunos de ellos, tabla n.º 52, cuentan con otros estudios diferentes a los de Magisterio de Educación Infantil.

Todos los docentes evidencian una clara necesidad de ampliar su formación, pues concuerdan unánimemente en que no es un contenido que se aprenda en la formación universitaria. De hecho aseveran que esta no les ha proporcionado los contenidos y los elementos teóricos suficientes para llevar a cabo una práctica educativa eficaz con respecto a la enseñanza de la lengua oral en la etapa educativa que nos ocupa, destacando, incluso, que los estudios de formación profesional son más reales y satisfactorios en este sentido, tal y como evidencia la primera entrevistada; esta situación puede derivar también de la escasa presencia de las materias de lengua oral en la mayoría de las universidades públicas de España (Santamarina y Núñez, en prensa). Cabe destacar que no todos muestran esta necesidad de forma explícita, pero sí se evidencia en los discursos que necesitan mejorar y actualizar los conocimientos para enseñar lengua oral de forma más óptima. Únicamente el docente 12-M actualiza su formación al respecto, y es por ello por lo que durante la entrevista incluye aspectos básicos para llevar a cabo una enseñanza de las habilidades orales más acorde con las exigencias que precisa el alumnado al respecto, las cuales se detallan en la fundamentación teórica de esta investigación.

Los docentes no pueden, es más no deben, quedarse estancados en las prácticas educativas con las que iniciaron su ejercicio profesional, la sociedad está en constante cambio y exige nuevas formas de abordar la enseñanza. En este contexto insistimos, y a tenor de las evidencias expuestas en la fundamentación teórica, en que las incorporaciones de las competencias clave y de las TIC al currículo han originado una reestructuración de las estrategias y métodos de enseñanza que, sin duda, los docentes deben emplear en sus clases. Coll y Martí (1990: 636) ya lo evidenciaban a principios de los noventa en la siguiente cita:

El desarrollo espectacular y la rápida evolución de las tecnologías de la información y de la comunicación en el transcurso de las tres o cuatro últimas décadas, así como de la enorme variedad de propuestas y experiencias de innovación educativa a que han dado lugar, hacen especialmente compleja la tarea de describir de una forma comprensible y sistemática la amplia gama de usos de estas tecnologías en el contexto escolar y su impacto sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Retomando la cuestión acerca de la formación permanente, queremos insistir en la importancia que esta posee para mejorar y actualizar la práctica profesional de los educadores. Manzanares y Galván-Bovaira (2012) evidencian la ausencia notoria de búsqueda y evaluación de la formación permanente de los docentes en España, un hecho que hay que cambiar por la importancia que posee esta tarea compleja pero esencial en cualquier sistema educativo (Lieberman y Miller, 2003). En esta misma línea queremos recoger las palabras de Manzanares y Galván-Bovaira (2012: 435):

La tarea de evaluar el aprovechamiento que los alumnos realizan de aquello que sus profesores aprenden cuando participan en acciones formativas es crucial para ajustar los procedimientos que se siguen al diseñar la oferta formativa de los CEP (Centro del Profesorado) (Ojanen y Caballero, 1998; Porlán, 2001; Villar Angulo, 1999). Pero es necesario ir más allá de la creencia de que lo que se aprende en cursos o encuentros se aplica de forma natural y automática al trabajo docente. Conviene diseñar modelos de evaluación de dichos procedimientos que nos ayuden a profundizar tanto en aspectos conceptuales referentes a la FPP (Formación Permanente del Profesorado) como en aquellos elementos más prácticos que llevan a un mejor aprovechamiento de los recursos formativos.

Bolívar (1999) añade que si bien es cierto que la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje se materializa en el aula, la formación del profesorado ha de extenderse para asentarse en el propio centro. Los docentes entrevistados coinciden en la necesidad de que se promueva la formación en el centro educativo, sobre todo porque el hecho de tener que inquirir esta formación fuera del centro les supone una tarea más compleja y para la que carecen de tiempo. Además, los cursos de formación siguen pecando del mismo exceso de teoría que la formación inicial, por lo que tampoco les son de utilidad.

Insistimos, siguiendo a Bronckart (2007), en que existen numerosas iniciativas que se llevan a cabo para reformar y/o renovar los sistemas de enseñanza con el objetivo de mejorar y actualizar la calidad de la educación forma y de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en ella. Coincidimos con Ozaeta y Sainz (2013: 336) en que la formación del profesorado ha de partir de los conocimientos experienciales del profesor:

Para ello, al profesor, se le concede de facto un conocimiento y un bagaje: el de su propia experiencia docente. Será precisamente esa experiencia, fruto de la práctica, la que será puesta de manifiesto para ser analizada, categorizada y sometida a toma de conciencia, a revisión crítica y también a desarrollo y teorización.

Precisamente los docentes entrevistados hacen hincapié en que la práctica educativa, la propia experiencia, es la les sirve como formación permanente. Claro está, los programas de formación eficaces han de partir e incluir esta experiencia, pero no es suficiente para mejorar y actualizar su práctica educativa. Esta forma de abordar la formación del profesorado tiene su base en el aprendizaje reflexivo, el cual sitúa al sujeto y su práctica en el centro de su propio proceso (Ozaeta y Sainz, 2013).

En definitiva las concepciones, los saberes y las ideas que nos han proporcionado los docentes seleccionados reflejan una clara necesidad de mejorar la formación inicial, sobre todo la universitaria, así como la formación permanente que ha de potenciarse en los centros escolares en los que desempeñan su labor profesional y en formatos distintos a los cursos. El contraste entre las perspectivas *emic/etic* ha evidenciado, asimismo, que a pesar de esta clara necesidad de actualizar y mejorar su formación, la mayoría de los entrevistados prefieren renovar y desarrollar su ejercicio profesional a partir de la propia experiencia y del intercambio con la de los compañeros, y no buscar en otras instituciones esta formación que no brinda, en algunos casos, el propio centro de trabajo. Al respecto cabe concluir que es fundamental que los docentes sometan a examen su propia práctica, revisar y desarrollar los conocimientos teóricos y prácticos con los que iniciaron su ejercicio profesional.

1.2. Sobre la lengua oral y su enseñanza

El profesorado entrevistado proporciona una definición de la oralidad y de la lengua oral derivada, sobre todo, de su práctica educativa y con escaso aparato teórico y didáctico como soporte. Llama especialmente la atención que a algunos de los docentes entrevistados el término “oralidad” les resulta completamente nuevo, al igual que sucede con “habilidades orales de la lengua”, de hecho la entrevistadora tiene que proporcionar ejemplos o más información en ambos casos para que comprendan estos conceptos. De forma general el grupo de entrevistados coincide en que la noción de oralidad hace referencia a la comunicación verbal, incluyendo en el caso de dos entrevistadas, el uso de aspectos no verbales. Desconoce, en conclusión, el resto de aspectos y elementos que forman parte de este concepto y que desarrollamos en el capítulo I del presente trabajo.

A lo largo de los discursos los docentes evidencian la importancia de la enseñanza de la lengua oral para que el infante pueda comunicarse y expresar sus sentimientos, ideas, emociones y un largo etcétera. Sin embargo, debemos destacar que las definiciones son en su mayoría, breves y escuetas, quizá debido a la formación lingüística y de didáctica de la lengua que los docentes señalan no haber recibido

correctamente a lo largo de sus estudios universitarios, aunque, evidentemente, no debemos olvidar que una de las limitaciones que posee la entrevista es el olvido que pueden tener los sujetos originado por la tensión generada al sentirse examinados, más aún durante los primeros minutos.

El profesorado no trata en un primer momento la cuestión acerca de las habilidades orales hasta que la entrevistadora les pregunta directamente a cuál de ellas le dedica una mayor atención. Cabe destacar al respecto que la interacción se erige como una destreza oral olvidada, pues ninguno de los docentes la menciona durante el discurso y, por tanto, tampoco la trabaja en el aula. No atribuyen la misma importancia a ambas habilidades, de esta forma hay docentes que otorgan prioridad a la comprensión oral, la escucha, y otros, aunque es un número más reducido, a la expresión oral, el habla. Queremos insistir, tal y como describimos en el capítulo IV en que la interacción es una destreza de suma importancia para el correcto desarrollo de la lengua. A través de la interacción la persona puede actuar de forma alterna, es decir, como hablante y oyente con uno o más interlocutores en situaciones variadas de comunicación; se construye, por tanto, un diálogo imprescindible para socializar a los niños. No debemos olvidar que el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCERL, 2002) incluye la interacción como una de las habilidades de la lengua.

En la planificación se deben incluir los objetivos y contenidos que se desean trabajar a través de la interacción oral. Durante los primeros años de escolaridad el docente puede comenzar con objetivos más simples que promuevan el diálogo en actividades cotidianas, por ejemplo durante la asamblea: saludar y despedirse correctamente, preguntar y decir la edad, preguntar y decir el nombre, apellidos y lugar en el que viven, etc. Y, paulatinamente, avanzar hacia contenidos y objetivos más complejos. Asimismo, se pueden iniciar temas que puedan interesar al alumnado para fomentar su interés y por consiguiente su participación. Para ello los educadores pueden hacer uso de un vasto abanico de actividades y tareas como las que se recogen en el capítulo IV de este trabajo, y partir, sobre todo, de un modelo de modelo de competencia oral cuya aplicación permitirá el desarrollo de esta competencia en el aula y su evaluación.

Como hemos podido comprobar en la descripción de los resultados, los docentes apuntan en numerosas ocasiones la importancia de la lengua oral en la etapa de la Educación Infantil, indicando que en sus clases procuran llevar a cabo actividades que la trabajen en el alumnado. Sin embargo, y siguiendo las ideas descritas en la fundamentación teórica, la mayoría de las tareas empleadas no son suficientes ni adecuadas para lograr tal propósito por falta de planificación y sistematización. Durante

la práctica educativa, los docentes no asumen conscientemente la multitud de matices en los que se puede intervenir para estructurar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral, de forma más favorable y enriquecedora según la normativa vigente.

Para trabajar las habilidades lingüísticas orales son necesarias diversas estrategias que favorezcan la comprensión, la expresión y la interacción del infante, y en este sentido, las utilizadas por el profesorado entrevistado son escasas y poco variadas, quedándose anquilosadas en aquellas que, aunque sin duda son necesarias en esta etapa, no profundizan lo suficiente algunos aspectos fundamentales de la lengua oral, tales como la intensidad de la voz, la respiración, la coherencia, la adecuación, el tiempo del habla y otros elementos relacionados con la expresión, la comprensión y la interacción orales.

En los discursos de los casos investigados en este trabajo no se parte de ningún modelo en el que se incluyan actuaciones educativas que desarrollen de forma planificada y sistemática las destrezas orales de la lengua y los aspectos que llevan asociados a ellas. Si bien es cierto que algunos de los docentes, el último, por ejemplo, trabaja las habilidades metalingüísticas a través de ejercicios fono-articulatorios, derivados de los aprendizajes adquiridos durante su formación permanente, estimamos que de forma general el proceso de enseñanza educativo de la lengua oral en el aula de Infantil no es constante ni elaborado.

El profesorado, y considerando su perspectiva *emic*, tiene la percepción de que trabaja la lengua oral en el alumnado, además todos coinciden de forma unánime en que es uno de los aprendizajes que más desarrollan en el aula, más del 80% del tiempo, y sobre todo en la asamblea. Algunos de los docentes entrevistados, tienen claros los objetivos, el valor de la competencia oral en los aspectos personal y social del desarrollo del niño, pero no saben diseñar actividades específicas ni evaluar el progreso de los alumnos. Desde la perspectiva *etic* debemos evidenciar al respecto que los docentes tienen esta sensación porque la mayoría de los intercambios que se realizan en este periodo se vehiculizan a través de la lengua oral, pero esto no implica que se esté trabajando sistemáticamente la oralidad en el aula, para ello es necesario realizar actividades específicas con objetivos concretos y apropiadamente evaluadas que persigan el desarrollo de las destrezas orales y las microhabilidades asociadas a ellas. Todo ello manifiesta, en definitiva, la clara necesidad que existe en las aulas de enseñar los usos formales de la lengua.

Acercas de la asamblea creemos que es importante reflejar ciertas ideas que los docentes entrevistados manifiestan de forma general en los discursos. En todos los

casos se constituye como la actividad principal para el desarrollo de la lengua oral en el aula, pero no observamos que se realice una planificación previa estructurada o que las actividades que se llevan a cabo en ella, así como las estrategias metodológicas empleadas, sean claras ni que se organicen con arreglo a criterios didácticos de progresión. Se erige como un espacio que les sirve para dialogar con el alumnado y para planificar el resto de la mañana, pero en esta interacción no se incluyen objetivos específicos para desarrollar las destrezas orales. Durante este diálogo se enseñan contenidos que atañen, sobre todo, a normas de conducta, a respetar el turno de palabra, por ejemplo, o se leen cuentos, trabalenguas u otros textos orales, pero sin establecer actividades concretas de oralidad. Estos planteamientos muestran la asamblea casi como una rutina organizativa más que un formato didáctico para trabajar la lengua oral u otros aspectos. La asamblea es una parte de suma importancia en la jornada escolar en esta etapa educativa. Sánchez Rodríguez (2010: 131) sostiene al respecto que:

Constituye uno de los núcleos principales de una metodología activa y constructivista, en donde se establecen cauces de comunicación entre los niños y niñas y el tutor, vías de resolución de conflictos, descubrimiento de nuevos conceptos, conocimiento de los diversos materiales que van siendo necesarios en el aula, y un número cada vez mayor de experiencias distintas que van enriqueciendo a nuestros alumnos.

Esta misma autora evidencia el alcance que posee estructurar, planificar y evaluar la asamblea acorde con las capacidades básicas que han de desarrollarse en ella. En el caso de las lingüísticas, sostiene que se trabajarán, sobre todo, la expresión, la ampliación de estructuras vocales, el respeto al turno de palabra y la capacidad para situarse en el tema que se está tratando, a las que nosotros añadimos, sin duda, la comprensión y la interacción orales y las microhabilidades que las componen. Los docentes coinciden en la importancia que posee la asamblea para desarrollar la oralidad, pero no saben estructurarla adecuadamente. En definitiva, es importante evidenciar que la asamblea es un medio muy enriquecedor para contribuir a este desarrollo de la lengua oral en el alumnado, pero necesita actividades, estrategias y mecanismos que garanticen tal propósito, es decir, no basta con hablar con el niño en círculo, hay que aplicar mecanismos de apoyo para enriquecer y corregir el lenguaje del infante en todos los aspectos que integran la competencia oral: coherencia, cohesión, corrección, adecuación, etc., así como proponer la producción y comprensión de textos de distinto tipo (narrativos, expositivos, descriptivos, etc.).

En efecto, a lo largo del discurso los docentes exponen los tipos de textos que trabajan en sus respectivas clases, y al respecto debemos evidenciar que suelen utilizar textos orales muy similares tales como los narrativos (cuentos o fábulas) y los literarios (poesías, canciones y textos teatrales) descuidando otros muchos que contribuyen a desarrollar la lengua oral –y la competencia comunicativa en su conjunto– en el alumnado, nos referimos a los textos argumentativos, descriptivos, dialogados o instructivos, entre otros. Asimismo, el uso de retahílas, juegos de palabras, adivinanzas, es decir, la literatura de tradición oral, se convierte en una herramienta efectiva para mejorar el vocabulario y alcanzar ciertos objetivos y destrezas lingüísticas, entre otros diversos fines. En este sentido cabe destacar, en palabras de Amo (2003: 156), que “la literatura infantil es el primer material estético gracias al cual el niño entra en contacto con la cultura literaria [...]”, es por ello por lo que coincidimos con el autor en que “[...] los planteamientos didácticos en la educación literaria han de girar en torno a la formación de lectores competentes, resulta primordial la selección de una serie de obras literarias infantiles, orientada a facilitar la consecución de dichos objetivos educativos”. . . A propósito debemos señalar que como pauta didáctica general en la Educación Infantil es más adecuado empezar con juegos sencillos, trabalenguas y retahílas fáciles, para ir avanzando hacia propuestas más complejas, por lo que también se requiere una planificación graduada y meditada sobre los textos seleccionados y las actividades propuestas (Núñez y Santamarina, 2010).

Los análisis del contenido y del discurso nos han permitido, además, deducir que los educadores participantes en el estudio utilizan ciertos mecanismos de apoyo para el desarrollo del lenguaje como la instrucción directa en el caso de algunas maestras. Sin embargo, debemos señalar que son muy escasos e igualmente desprovistos de explotación didáctica consciente para contribuir a la competencia oral del alumnado, descuidando los que hemos especificado en los capítulos que estructuran la fundamentación teórica.

Uno de los temas que se repite con asiduidad en las entrevistas es la introducción de la lectoescritura en la etapa de Infantil. Tal y como detallamos en el capítulo VI, esta cuestión comenzó a introducirse en las primeras entrevistas, a pesar de que en el modelo de entrevista no aparece ninguna cuestión específica al respecto. Es por ello por lo que, además, fruto de este interés constante por parte de los docentes, consideramos que debía incluirse como categoría emergente de análisis, concretamente perteneciente a la metacategoría, *enseñanza de la lengua oral*. Sobre este tema difieren en lo que hay que hacer al respecto. En la mayoría de los casos se aboga por la introducción de la lectoescritura al mismo tiempo que se trabaja la lengua oral, haciéndola coincidir con los primeros

años de escolarización del infante. En esta idea coinciden los docentes 3-C, 5-F, 6-G, 7-H, 8-I, 10-K y 11-L, es decir, más de la mitad, considerando que la entrevistada número cuatro y por ser un tema emergente que no se ha incluido en la guía de entrevista, no trata el tema en cuestión. El resto de los educadores, es decir, 1-A, 2-B, 9-J y 12-M, sostienen que aprender a leer y a escribir no son objetivos primordiales en Educación Infantil. Insistimos en que el aprendizaje formal tanto de la lectura como de la escritura requiere una instrucción planificada en la que el profesorado habrá de poner en práctica las estrategias necesarias y deberá organizar, en consecuencia, la enseñanza del nuevo contenido para crear situaciones óptimas de aprendizaje. En este diseño didáctico se han de incluir una serie de conocimientos, entendidos como prerrequisitos lectoescritores, entre los que destacan las habilidades orales de la lengua, que ayudarán al alumnado a avanzar y desarrollar de forma más eficaz su acceso a la lectura y a la escritura, y, además, al resto de contenidos educativos. Iniciar el aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil puede realizarse, a colación de todo lo expuesto, de forma interrelacionada con la lengua oral, pero partiendo del desarrollo de los prerrequisitos lectoescritores que mejorarán, sin duda, el acceso a los nuevos contenidos didácticos. Se evidencia, por tanto, que independientemente de la edad, la trayectoria profesional, el tiempo de servicio, entre otros aspectos, los docentes entrevistados trabajan la lengua oral en el aula de la misma forma y queda a su criterio establecer el papel que la lengua escrita tendrá durante el proceso educativo del alumnado.

La motivación es otro aspecto fundamental en el aula de Infantil, ya que constituye un paso previo al aprendizaje que actúa como motor del mismo. En otras palabras, la ausencia de motivación hace aún más difícil la tarea del docente. En los discursos se destaca, *grosso modo*, la importancia de la motivación en el proceso de enseñanza y aprendizaje durante esta etapa. Para ello se pueden tener en cuenta ciertos aspectos que motiven al alumno, como: explicarle los objetivos que se pretende alcanzar con la actividad a realizar, plantear las actividades de forma lógica y estructurada, fomentar la comunicación entre el alumnado o utilizar los errores como fuente de aprendizaje. En este sentido, algunos de los docentes entrevistados, la segunda maestra y el penúltimo maestro, por ejemplo, señalan que para lograr tal propósito emplean “el medio físico”, en el que se desarrolla el niño, es decir, aplican los contenidos y los conocimientos adquiridos a situaciones próximas y cercanas para el alumnado. Nuevamente el grupo de profesores hace uso de ciertas estrategias para conseguir su objetivo, pero carecen de un amplio abanico de las mismas que podrían facilitar su labor educativa.

El uso de rutinas y normas en clase es otro de los aspectos clave en esta etapa. Sobre esta cuestión los docentes aseveran con gran acierto que en la Educación Infantil

es esencial enseñar a los alumnos qué son las rutinas y las normas y cuándo hay que utilizarlas, todo ello a través de la práctica diaria. En el caso de las normas, pueden llevarse a cabo actividades que enseñen de forma indirecta la importancia de estas para desenvolverse de modo adecuado en la sociedad, a través, por ejemplo, de juegos. En este contexto el profesorado no manifiesta si realiza alguna práctica concreta para fomentar el uso de normas o rutinas, sino que afirma que las suelen trabajar de forma constante en el aula y a través de la asamblea. Tampoco se hace comentarios específicos sobre el componente verbal y de aprendizaje de modelos textuales que suponen las rutinas y las normas en el aula, de donde cabe concluir que, al no ser conscientes de ello, no rentabilizan didácticamente estas situaciones de interacción.

Acercas del uso de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral, es importante resaltar que los docentes entrevistados poseen concepciones dispares al respecto. De forma general no suelen utilizar las TIC como herramienta para la creación de actividades para el alumnado. Suelen hacer uso de estos recursos informáticos para hacer búsquedas de textos orales (canciones, retahílas, poesías) o para uso personal. Se confirma, por tanto, la afirmación de Area (2002), quien apunta que aunque la incorporación de materiales informáticos a las aulas es algo evidente, los docentes siguen manteniendo sus rutinas tradicionales apoyadas, básicamente, en los materiales impresos. Es importante señalar al respecto que si bien las TIC se convierten en una potente herramienta para que el docente lleve a cabo una práctica educativa más motivadora y eficaz, no pueden ni han de sostener el peso del proceso de enseñanza y aprendizaje: “el ideal a alcanzar debería ser que las competencias en áreas básicas del conocimiento se fortalezcan a través de las TIC” (Castellanos, 2015: 3). Las TIC pueden utilizarse para reforzar los conocimientos que adquiera el alumnado.

El estilo educativo del profesorado participante en el estudio se asemeja bastante, sobre todo en la metodología utilizada. Únicamente dos maestras mencionan durante su discurso el uso de rincones y el trabajo por proyectos. En la etapa de la Educación Infantil podemos encontrar diferentes enfoques metodológicos que el profesorado puede llevar a cabo para trabajar las habilidades orales, por ejemplo: el trabajo por proyectos, el aprendizaje cooperativo o el trabajo por rincones, entre otros, y que facilitarán su labor educativa a la vez que supondrán una motivación para los infantes por ser los más coherentes con la globalización que requiere la etapa.

Acercas de la coordinación del equipo docente de Educación Infantil con el de Primaria, se constata un punto de vista similar aunque con diferentes matices procedentes quizás de sus diferentes trayectorias profesionales que hemos descrito anteriormente. Coincidimos rotundamente en la apreciación que comparten los

docentes entrevistados sobre la importancia de la coordinación de profesores de la misma etapa y entre las diferentes etapas educativas en lo que respecta a la enseñanza de la lengua oral, sin embargo en los discursos se constata que la coordinación se realiza únicamente de aspectos superficiales tales como el tipo de papel o la letra que se ha utilizado para iniciar el proceso lectoescritor. Se considera un requisito imprescindible para lograr un óptimo proceso de enseñanza y aprendizaje que exista una continuación del aprendizaje que se inicia en Infantil, ya que la transición entre ambas etapas implica un cambio importante en la metodología docente y el proceso educativo. De hecho la Orden que establece el currículo de Educación Primaria recoge la necesidad de una articulación estructurada entre esta etapa y la de Infantil, intenta evitar incoherencias en los planteamientos didácticos de ambas y pretende que la incorporación de los alumnos a la Educación Primaria sea “gradual y positiva”.

1.3. Relacionadas con la planificación

La planificación de la enseñanza es, sin duda, una tarea capital en el proceso educativo. Una planificación adecuada proporciona a los docentes diferentes estrategias y recursos para mejorar la práctica en el aula. Es cierto que la enseñanza es un proceso dinámico y muchas de sus variantes escapan al control y, por tanto, a la planificación. Es por ello por lo que se debe renovar y cambiar la planificación para que esta sirva de apoyo durante la práctica docente. En el caso del profesorado entrevistado no especifica de una forma clara si se planifican con tiempo las actividades y si se renueva la planificación de la lengua oral en el aula, a pesar de que a lo largo de la entrevista se procura indagar en este tema, con lo cual puede deducirse que el tiempo empleado en la planificación no es muy extenso y que esta no se plasma en documentos de ningún tipo más allá de los requeridos por la administración educativa a comienzos de cada curso. A la pregunta concreta de si planifican actividades que llevan a cabo para trabajar las habilidades orales de la lengua, llama especialmente la atención que, de forma general, solamente se planifica la asamblea, concretamente los textos orales, el cuento, principalmente, que se van a leer o recitar en la misma. No hay, en suma, una planificación sistemática y elaborada de la actividad oral en el aula de Infantil, no se fijan objetivos ni criterios de evaluación.

Queremos hacer un especial hincapié, aunque se ha detallado en capítulos previos, en la importancia que posee la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje en general y de la lengua oral en particular. La planificación es uno de los pilares en la didáctica de la oralidad. Es esencial que antes de poner en práctica una intervención educativa en el aula, se realice una adecuada planificación de las actividades y de los

recursos que se van a emplear. El docente debe tener en cuenta que la finalidad que persigue es crear un entorno de trabajo donde se propicien situaciones de un uso de la lengua oral más formal. Los niños aprenderán vocabulario específico de temas que se desarrollen, utilizarán diferentes registros según la situación comunicativa en la que se encuentren, y así un largo etcétera. Vilá y Castellá (2005) ratifican al respecto que la planificación es uno de los principales criterios didácticos para la enseñanza del discurso oral en el aula. En definitiva, las tareas que el educador proponga a sus discentes deben contar con una planificación previa y ajustada a los resultados de la evaluación inicial, y estarán encaminadas a desarrollar y mejorar la comprensión, la expresión y la interacción orales.

1.4. Respecto a la evaluación de la competencia oral

La evaluación educativa demanda un uso adecuado de diversos métodos y estrategias que posibiliten el acceso al conocimiento acerca de lo que ocurre a lo largo y al final de cada secuencia didáctica, observando aquello que se pretende conseguir y lo que realmente se enseña en el aula. Asimismo, y como hemos evidenciado en la teoría, para lograr una correcta evaluación de la lengua oral en el aula se debe incluir, además de la calificación escolar de los alumnos, una revisión de los métodos e instrumentos utilizados por los docentes, valorar si han sido los adecuados y buscar nuevos si los empleados no han proporcionado los resultados que se esperaban.

Sobre esta cuestión y de forma general, los docentes entrevistados no recogen este aspecto en el sistema que emplean para evaluar la lengua oral en sus clases. Destacan especialmente la entrevistada 7-H quien elabora una rúbrica para evaluar si el alumnado ha logrado los objetivos propuestos al inicio del trimestre, y la maestra 1-A que lleva a cabo una “evaluación final” a través de un juego con el que puede comprobar si los alumnos han conseguido los objetivos prefijados. En el resto de los casos la observación se erige como la principal herramienta de evaluación. No hay, en suma, un criterio planificado y elaborado para evaluar los conocimientos adquiridos por parte del alumnado, y en general los docentes entrevistados solo utilizan la evaluación para diagnosticar alteraciones. Los métodos que utilizan son escasos si no se ponen en práctica junto con otros que incluyan la revisión de las estrategias y recursos utilizados por los docentes, además de que para evaluar la lengua oral en el alumno son insuficientes. Por ejemplo, y como ya hemos comentado, la evaluación diagnóstica puede ser de gran ayuda para analizar la capacidad expresiva y comprensiva del infante y así trabajar en su potencial lingüístico concreto.

El no contar con un modelo de competencia oral que genere los objetivos y contenidos que se persiguen en los aspectos claves que se han recogido en la fundamentación teórica (coherencia, cohesión, cortesía, adecuación, etc.), implica que no se posee tampoco un referente para evaluar de forma rigurosa y sistemática en qué y cuánto han avanzado los sujetos en su dominio de las habilidades orales. El docente ha de realizar una evaluación de diagnóstico rigurosa y completa sobre el lenguaje de los niños y arrancar con actuaciones y usos del lenguaje que no disten demasiado de los del entorno familiar; de esta forma podrá observar el “camino lingüístico” que ha recorrido cada uno.

A tenor de lo detallado durante los capítulos iniciales, concretamente en el IV, existen numerosos recursos que el docente puede utilizar para evaluar la adquisición de las habilidades orales por parte del alumnado, así como para comprobar si las actividades que ha llevado a cabo han sido o no eficaces al respecto. En este sentido se puede hacer uso de determinados instrumentos de evaluación como las rúbricas o matrices de evaluación. Estas se han desarrollado en las últimas décadas como recursos para llevar a cabo evaluaciones integrales y formativas (Conde y Pozuelo, 2007), y como un potente instrumento de orientación y evaluación de la práctica educativa (Hafner y Hafner, 2003; Tierney y Simon, 2004). Etxabe, Aranguren y Losada (2011) sostienen que las rúbricas han de responder a criterios de validez, fiabilidad y aceptabilidad.

Abogamos por el uso de las rúbricas de evaluación durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en la etapa de Infantil, pues son guías muy efectivas que ayudan a valorar los aprendizajes y los productos realizados desde la perspectiva competencial. Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta (2012: 61) las describen como “tablas que desglosan los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado, con criterios específicos sobre rendimiento. Indican el logro de los objetivos curriculares y las expectativas de los docentes”.

Las concepciones pre-adquiridas y los saberes poco actualizados impiden una práctica en la didáctica de la lengua oral que de verdad sea eficaz para lograr el desarrollo de esta competencia en los niños de Educación Infantil.

2. Limitaciones encontradas

Las limitaciones de la investigación parten, principalmente, de la necesidad de indagar de una forma más profundizada en el discurso del profesorado y de comprobar *in situ* si lo expresado en las entrevistas se corresponde con la práctica real en el aula. Si bien es cierto que esto se asegura en gran parte en la investigación a través de las cuestiones del modelo de entrevista que pretenden acceder a las concepciones de los docentes y en la realización de la misma, puesto que todas las entrevistas se han realizado en un solo momento para evitar que el profesorado pudiese “elaborar” el discurso previamente, es cierto que la falta de tiempo ligada a la dificultad para observar las prácticas de los docentes en el aula, han sido dos de las limitaciones encontradas en nuestra investigación.

Insistimos, por otra parte, en que el estudio piloto nos ha permitido, entre otros puntos evidenciados en el capítulo VI, eliminar las interrupciones a lo largo del discurso, pues se ha procurado realizar todas las entrevistas en aulas vacías en los diferentes centros escolares o en la casa del docente entrevistado.

Otra de las limitaciones que presenta la investigación realizada es la dificultad intrínseca para generalizar los resultados. Esta es precisamente una de las complejidades de los estudios de caso y de los estudios en contextos educativos concretos.

Por último cabe evidenciar la escasa bibliografía existente acerca del tema investigado, tal y como se ha detallado a lo largo del trabajo. Si bien es cierto que existen numerosos estudios acerca de las concepciones que poseen los docentes en diferentes etapas educativas, estos se tornan muy escasos si ceñimos la búsqueda a la Educación Infantil y a la enseñanza de la lengua oral en la misma. Insistimos, asimismo, en la importancia que posee este tipo de trabajos y las potencialidades educativas que de ellos se derivan y que persiguen, sobre todo, mejorar la práctica y con ello el desarrollo y el crecimiento académico, social y personal del alumnado.

3. Prospectiva investigadora

La realización de este tipo de investigaciones obliga a priorizar, o más bien a decantarse, por un tratamiento concreto de los datos para no extender demasiado el estudio, pero, claro está, existe un amplio abanico de técnicas que pueden aplicarse el análisis de los datos. Ryan y Bernard (2003) evidencian algunas, entre las que se encuentran: análisis de listas breves, clasificación en pilas, comparaciones pareadas, tareas de sustitución de estructuras, análisis componencial, taxonomías o mapas mentales. Fernández Núñez (2006) compendia gráficamente las tipologías propuestas por ambos autores y que esquematiza de forma concisa y muy acertada. Incluir este tipo de análisis se erige, a colación de lo descrito, como una potente prospectiva investigadora que puede proporcionar nuevos e interesantes productos.

Los resultados obtenidos nos han servido, asimismo, para identificar problemas y nuevas perspectivas para estudiarlos. Es por ello por lo que se podrían introducir una serie de acciones para conformar nuevas investigaciones que incluyan otros aspectos tales como:

- Elaboración de un estudio en el que se incluyan observaciones sistemáticas en el aula, es decir, donde se puedan comprobar cuáles son las prácticas reales que se llevan a cabo en esta etapa educativa en lo referente a la lengua oral y que incorpore un análisis de las programaciones para ver la coherencia entre los tres factores: entrevista, programación y práctica.
- El mismo estudio en otros contextos para ver hasta qué punto se trata de concepciones y prácticas generales.
- Profundización en las diferentes tipologías textuales y cómo puede trabajarse cada una de ellas en el aula para lograr un correcto desarrollo de la lengua oral en el aula.
- Estudio comparativo entre la forma en que se trabaja la lengua oral en el primer ciclo de Educación Primaria y cómo se lleva a cabo en Educación Infantil, y así determinar si existe una continuación entre ambas etapas.
- Obtención de datos acerca del tipo de conocimiento que posee el profesorado de Educación Primaria sobre la competencia oral y su didáctica.
- Indagación sobre hasta qué punto las actividades de lengua oral en la etapa de la Educación Infantil dependen de lo que dicta el material utilizado.

- Estudio exhaustivo de los contenidos teóricos y metodológicos que los docentes de Educación Infantil estiman como fundamentales para llevar a cabo un proceso eficaz de enseñanza de las habilidades orales de la lengua para, en la medida de lo posible, dar a conocer los resultados y que puedan incorporarse a los planes de formación de los docentes.

Con todo ello obtendríamos diferentes resultados que contribuirían, sin lugar a dudas, a contrastar y precisar lo apuntado por nuestras conclusiones.

4. A modo de síntesis final

Para concluir esta investigación se detallan a continuación las siguientes conclusiones globales y que se derivan de todo lo expuesto en este capítulo:

- Las concepciones y conocimientos acerca de la competencia oral y su didáctica por parte de los maestros de Educación Infantil se ajustan más a modelos tradicionales de enseñanza de la lengua que a los requerimientos de los actuales enfoques comunicativos y funcionales exigidos por el currículo vigente basado en competencias.
- El tiempo destinado por los docentes de Educación Infantil a la planificación y a la práctica de la lengua oral es escaso en relación con las necesidades del alumnado en esta etapa educativa.
- Existen disparidades notables en las formas de entender, planificar y llevar a la práctica la didáctica de la lengua oral en Infantil entre docentes de diferentes edades y trayectorias profesionales.
- Se constatan diferencias pronunciadas en la manera de llevar a cabo la enseñanza de la lengua oral en Educación Infantil entre docentes que mantienen su práctica educativa actualizada y aquellos que no desarrollan su formación permanente.
- La formación de los docentes de Educación Infantil en relación con las competencias básicas, y específicamente con la competencia en comunicación lingüística y la forma de lograr su desarrollo en el alumnado, es anticuada e insuficiente.

- La evaluación del desarrollo de las capacidades orales del alumnado de Infantil adolece de falta de sistematicidad y de la utilización de técnicas e instrumentos rigurosos.

En suma, queremos hacer un especial hincapié en que la investigación aquí desarrollada pretende, como consecuencia de las evidencias encontradas y expresadas en este capítulo, poner de manifiesto que hay una clara necesidad de mejorar y actualizar tanto la formación inicial como la formación permanente del profesorado de Educación Infantil desde un punto de vista científico y didáctico en lo relativo a la competencia oral y al modo de lograr su desarrollo en el alumnado de esta etapa educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde.
- Aitchison, J. (1992). *El mamífero articulado*. Madrid: Alianza.
- Alarcos, E. (1976). *La adquisición del lenguaje por el niño*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión SAIC.
- Alfaro, G. (1996). *Evaluación cualitativa: técnicas y estrategias*. San José, Costa Rica: EUNA, Universidad Nacional.
- Alonso, C. M. (1992). *Estilos de aprendizaje: Análisis y diagnóstico en estudiantes universitarios*. [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Complutense.
- Alonso-Cortés, A. (2008). *Lingüística general*. Madrid: Cátedra.
- Alonso Tapia, J. (2005). "Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos". *La orientación escolar en centros educativos*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: MEC.
- Álvarez Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México: Paidós Ecuador.
- Álvarez Méndez, J. M. (2007). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Alvira, P. (1982). "La perspectiva cualitativa y cuantitativa en las investigaciones sociales". *Estudios de Psicología*, 2, 34-36.
- Amo, J.M. De (2003). *Literatura Infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Málaga: Aljibe.
- Ancheta, A. (2012). *La educación y atención de la primera infancia en la Unión Europea: un estudio comparado entre los sistemas de Suecia, Inglaterra y España*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Arnáiz, S. et al. (2002). "Desarrollo de un programa de habilidades fonológicas y su implicación en el acceso inicial a la lecto-escritura en alumnos de segundo ciclo de educación infantil". *Revista Educación, Desarrollo y Diversidad*, 5(1), 29-51.
- Ary, D.; Jacobs, L. C. y Razavieh, A. (1987). *Introducción a la investigación pedagógica*. México: Interamericana.
- Ausubel, D. (1990). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

- Avedaño, F. y Miretti, M.^a L. (2007). *El desarrollo de la lengua oral en el aula. Estrategias para enseñar a escuchar y hablar*. Sevilla: MAD.
- Badiá, D. y Vilá, M. (1992 [2009]). *Juegos de expresión oral y escrita*. Barcelona: Graó.
- Ballesteros, C. y Palou, J. (2002). “Les creences del professors i l’ensenyament de la llengua oral”. En M. Vilá. (coord.), *Didàctica de la llengua oral formal* (pp. 111-122). Barcelona: Graó.
- Bardín, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal
- Barkow, J.; Cosmides, L. y Tooby, J. (1992). *The Adapted Mind: Evolutionary Psychology and the Generation of Culture*. Nueva York: Oxford University Press.
- Barrientos, A. (2006). “De la expresión oral a la interacción: integración y evolución de los contenidos del MCER”. En E. Balmaseda (coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*.
- Bartolomé, M. (1992). “Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar?”. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 7-36.
- Barton, D. (2004). “Algunas cosas que saben los niños de lectura y escritura antes del inicio de la Enseñanza Primaria”. En I. González Gallego (Ed.), *Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas* (pp. 103-118). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Barrio, L. (2001 [2012]). “La lengua oral en la educación infantil”. En A. Camps (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua*, (pp. 109-128). Barcelona: Graó.
- Bates, E.; Bretherton, I. y Snyder, L. (1988). *From First Words to Grammar: individual differences and dissociable mechanisms*. Cambridge: C.U.P.
- Benavides, C.A. (2003). “Una herramienta para la elaboración del plan estratégico: el análisis DAFO”. *Seminario sobre dirección estratégica en las Universidades Andaluzas para equipos de Gobierno*, 1-29. Málaga: Junta de Andalucía.
- Benítez-Burraco, A. (2008). “La cuestión de lo innato en la adquisición del lenguaje”. *Revista española de lingüística*, 38 (1), 33-66.
- Beltrán, J.; López-Escribano, C. y Rodríguez, E. (2006). “Precursores tempranos de la lectura”. En B. Gallardo, C. Hernández y V. Moreno (Eds.), *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. Actas del I Congreso Nacional de Lingüística clínica*. Universidad de Valencia (Valencia).
- Berko, J. y Bernstein, B. (2010). *Desarrollo del lenguaje*. Pearson Educación.
- Berliner, D. C. (2000). “A personal response to those who bash teacher education”. *Journal of Teacher Education*, 51(5), 358-371
- Bernal, J. L. y Teixidó, J. (2012). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Bernstein, B. (1988 [2010]). *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las Transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- Bertuccelli, M. (1996). *Qué es la Pragmática*. Barcelona: Paidós.
- Berk, L. (1995). “¿Por qué hablan solos los niños?”. *Investigación y Ciencia*, 220, 56-61.
- Bigas, M. (2001). “El lenguaje oral en la escuela infantil”. En M. Correig y M. Bigas (coords.), *Didáctica de la lengua en la educación infantil*, (pp. 43-70). Madrid: Síntesis.

- Bishop, D. y Leonard, L. (2001). *Speech and language impairments in children: causes, characteristics, intervention and outcome*. Oxford: Psychology Press.
- Bleger, J. (1984). *Simbiosis y ambigüedad: estudio psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Bolívar, A. (1993). "Conocimiento didáctico del contenido y formación del profesorado: el programa de L. Shulman". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16: 113-124.
- Bolívar, A. (1999). "El currículum como un ámbito de estudio". En J. M. Escudero (coord.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, (pp. 27-34). Madrid: Síntesis.
- Bourdieu, P. (1985 [2008]). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Borrell i Carrió, F. (2005). *Entrevista clínica. Manual de estrategias prácticas*. Barcelona: semFYC.
- Bransford, J., Darling-Hammond, L., y LePage, P. (2005). "Introduction". En L. Darling-Hammond y J. Bransford (eds.), *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do* (pp. 1-39). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bretherton, I. et al. (1983). "Individual differences at 20 months: analytic and holistic strategies in language acquisition". *Journal of child language*, 10, 293-320.
- Bronckart, J.P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Argentina: Miño y Dávila.
- Brown, P. y Levinson, S. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.7
- Bruner, J. (1976 [1988]). *Desarrollo educativo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (1986 [2007]). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruno, C. y Sánchez Hidalgo, M. (1988). "Disglosia". En J. Peña-Casanova (Ed.), *Manual de logopedia*, (pp. 181-186). Barcelona: Masson.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Cabrera, M. (2009). "La importancia de la colaboración familia-escuela en la educación". *Innovación y experiencias educativas*, 16: 1-9.
- Camino, I. y Murua, H. (2012). *Teoría e historia de la educación*. Madrid: Delta.
- Campbell, R. y Wales, R. (1970). *The study of language acquisition*. Lyons
- Camps, A. (Coord.). (2001 [2012]). *El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Camps, A.; Guasch, O. y Ruiz Bikandi, U. (2010). "La didáctica de la lengua (las lenguas) y la literatura". *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, 5, 71-80.
- Canale, M. (1983): "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". En M. Llobera et al. (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Canale, M. y Swain, M. (1996). "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos". *Signos*, 17 y 18, 54-62 y 78-89.

- Cañal, P. (2000). "Las actividades de enseñanza. Un esquema de clasificación". *Investigación en la escuela*, 40, 5-21.
- Cardona, M.^a C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: Eos.
- Casanova, M.^a A. (1995). "Enseñanza de la Lengua y la Literatura: tendencias actuales". *Cuadernos de Pedagogía*, 235, 8-11.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (1994 [2010]). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castellá J.M. y Vilá, M. (2005). "La lengua oral formal: características lingüísticas y discursivas". En M. Vilá (coord.), *El discurso oral formal*, (pp. 25-36). España: Grao.
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Cervera, J. (1996). *La dramatización en la escuela*. Madrid: Bruño.
- Chomsky, N. (1968 [1971]). *El lenguaje y la mente humana*. Barcelona: Ariel.
- Chomsky, N. (1970 [1980]). "Crítica de Verbal Behavior de B. F. Skinner". En N. Chomsky *et al.*, *¿Chomsky o Skinner? La génesis del lenguaje*, (pp. 21-86). Barcelona: Fontanella.
- Chomsky, N. (1986). *El conocimiento del lenguaje, su naturaleza, origen y uso*. Alianza.
- Chomsky, N. (1998). *Una aproximación naturalista a la mente y al lenguaje*. Barcelona: Prensa Ibérica.
- Clark, B. (1993). "Relevance and Pseude-imperatives". *Linguistics and Philosophy*, 16, 79-121.
- Clemente, R. A. (2000). *Desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Octaedro.
- Coll, C. y Martí, E. (1990). "Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje". En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación*, (pp. 121-139). Madrid: Alianza.
- Coll, C. y Colé, I. (cords.) (1999). *Psicología de la Educación*. Barcelona: Edicuc.
- Conde, J. L. y Viciano, V. (2001). *Fundamentos para el desarrollo de la motricidad en edades tempranas*. Málaga: Aljibe.
- Conde, A. y Pozuelo, F. (2007). "Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES". *Investigación en la Escuela*, 63, 77-90.
- Contreras, J. L. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal.
- Coseriu, E. (1992). *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Gredos.
- Cutropia, C. (2003). *El plan de marketing paso a paso*. Madrid: ESIC.
- Dale, P. S. (1992). *Desarrollo del lenguaje: un enfoque psicolingüístico*. México: Trillas.
- D'Amore B. (2006). "Conclusiones y perspectivas de investigación future". En L. Radford y B. D'Amore (eds.), *Semiotics, Culture and Mathematical Thinking*, (pp. 301-306). México DF: Cinvestav.
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós.
- Dey, I. (1999). *Grounding Grounded Theory: Guidelines for Qualitative Inquiry*. Academic Press.
- Díaz Aguado, M.J. (2003). *Aprendizaje cooperativo y educación multicultural*. Madrid: Pirámide.

- Díaz de Kóbila, E. (2003). *El sujeto y la verdad. Memorias de la razón epistémica*. Rosario: Laborde Editor.
- Dolz, J. y Schneuwly, B. (1997). "Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona". *Textos*, 11, 77-98.
- Dolz, J.; Noverraz, M. y Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruselas: De Boeck y Larcier.
- Domínguez, G. y Barrio, J. L. (2001). *Lenguaje, pensamiento y valores: una mirada al aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Downing, J. (1963). "Is a mental age of six essential for reading readiness?" *Educational Research*, 6, 16-28.
- Escandell, M.ª V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fathman, A. K. y Kessler, C. (1993). "Cooperative Language Learning in School Contexts". *Annual Review of Applied Linguistics*, (13), 127-140.
- Fernández de Haro, E.; Núñez, M.ª P. y Romero López, A. (2009). "Adquisición de habilidades metalingüísticas y enseñanza-aprendizaje de la composición escrita en educación primaria: reflexiones didácticas sobre los resultados de un estudio experimental". *Porta Linguarum, Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 12, 149-167.
- Fernández Huerta, J. (1974 [1987]). *Didáctica*. Madrid: Uned.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los profesores entre la teoría y la práctica*. México: Paidós educador.
- Ferry, G. (1993). *Orientación para la prospectiva y la innovación en educación*. Barcelona: Paidós.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fontán, M.ª T. (2004). "Los paradigmas de Formación del profesorado y la formación inicial de los maestros". En M.ª D. García Fernández y V. Marín (cords.), *La Educación infantil y la formación del Profesorado hacia el siglo XXI: integración e identidad*, (pp. 191-202). Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Foucault, M. (1978 [2009]). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- García Carcedo, P. (2004). "Lenguaje infantil y poesía: «cantan las niñas en alta voz»". *Didáctica. Lengua y Literatura*, 16, 57-75.
- García del Toro, A. (2004). *Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso*. Barcelona: Graó.
- García Domingo, B. y Quintanal, J. (2012). "Fundamentos de investigación". En J. Quintanal y B. García Domingo (coord.), *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa*. Madrid: CCS.
- García Fernández, M.ª D. (2004). "El maestro de Educación infantil". En M.ª D. García Fernández y V. Marín (cords.), *La educación infantil y la formación del profesorado hacia el siglo XXI: integración e identidad*, (pp. 87-96). Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- García Vidal, J. y González Manjón, D. (1993). *Cuaderno para mejorar la comprensión de la lectura*. España: EOS.

- Garrán, M.^a L. (2000). “El desarrollo de la competencia comunicativa oral: análisis de sus perspectivas en las publicaciones periódicas”. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 12, 139-165.
- Garton, A. y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización: el desarrollo del lenguaje escrito y hablado*. Barcelona: Paidós.
- Gervilla, A. (2008). *Didáctica básica de la educación infantil: conocer y comprender a los más pequeños*. Madrid: Narcea.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gil, J.M. (2001). *Introducción a las teorías lingüísticas del siglo XIX*. Santiago de Chile: RIL Editores.
- Glaser, B. y A. Strauss (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Gómez-Villalba, E. y Núñez, M.^a P. (2007). “La enseñanza de la lectura en el aula”. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 44, 19-33.
- González-Manjón, D. (2004). *Taller de comprensión de la lectura I: ámbito óptimo de aplicación, 1er ciclo de la E.S.O.* España: EOS.
- Goodman, K. (1982). “El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo”. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacios (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- González Álvarez, C. (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la lengua en la escuela*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- González Nieto, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Cátedra.
- Gómez Torrego, L. (2007). *Gramática (didáctica del español)*. Madrid: SM.
- Gómez Torrego, L. (2011). *Análisis sintáctico: teoría y práctica*. Madrid: SM.
- Goodman, K. (1989). *Lenguaje integral*. Mérida: Editorial Venezolana.
- Goopnick, A. y Meltzoff, A. (1999). *Palabras, pensamientos y teorías*. Madrid: Visor.
- Gracia, M. et al. (2015). *Valoración de la enseñanza de la lengua oral. Escala EVALOE*. Barcelona: Graó.
- Grawitz, M. (1996). *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz: Coll.
- Grice, H. P. (1975 [1991]). *Lógica y conversación. La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos.
- Guba, E. G. y Lincon, Y. S. (2002). “Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa”. En C. Denman y J. A. Haro (comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, (pp. 113-145). Hermosillo, Sonora: El Colegio de Sonora.
- Hafner, J. C. y Hafner, P. M. (2003). “Quantitative analysis of the rubric as an assessment tool: an empirical study of student peer-group rating”. *International Journal of Science Education*, 25(12), 1509-1528.
- Halliday, M. A. K. (1982a). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica de España.
- Halliday, M. A. K. (1982b). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica.

- Harris, M. (1988 [2011]). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza.
- Havelock, E. (1986 [1996]). *La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre oralidad y escritura desde la Antigüedad hasta el presente*. Barcelona: Paidós.
- Havelock, E. (1995). “La ecuación oral-escrito: una fórmula para la mentalidad moderna”. En D. Olson y N. Torrance (Eds.), *Cultura escrita y oralidad*, (pp. 25-46). Barcelona: Gedisa.
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Madrid: Gredos.
- Hernández Pina, M.^a F. (1980). “Las relaciones entre pensamiento y lenguaje según Piaget, Vygotsky, Luria y Bruner”. *Anales de la Universidad de Murcia. Filosofía y Letras*, 37, 69-91.
- Hernández Pina, M.^a F. y Maquilón, J. (2010). “El proceso de investigación. Del problema al informe de investigación”. En M.^a F. Hernández Pina, M. P. Colás y L. Buendía (coords.), *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*, (pp. 31-55). La Coruña: Davinci Continental.
- Hockett, C. F. (1960). “The Origin of Speech”. *Scientific American*, 203, 89-97.
- Hofer, B. y Pintrich, P. R. (2002). *Personal epistemology: the psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- Huber, G. y Marcelo, C. (1990). “Algo más que recuperar palabras y contar frecuencias: La ayuda del ordenador en el análisis de datos cualitativos”. *Enseñanza*, 8, 69-84.
- Huizinga, J. (1938 [2012]). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Hymes, D.H. (1971). “Acerca de la competencia comunicativa”. En M. Llobera *et al.* (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Hymes, D.H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier.
- Ibáñez Sandín, C. (2010). *El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula*. Madrid: La Muralla.
- Imberñón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imberñón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado: un cambio necesario*. Barcelona: Octaedro.
- Janer, G. (1990). *Fuentes orales y educación*. Barcelona: Pirene.
- Janer, G. (2010). *Literatura oral y ecología de lo imaginario*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Jakobson, R. (1987): “La Lingüística y la teoría de la educación”. *Ensayos de Lingüística General*. Barcelona: Planeta.
- Jiménez González, J. E. *et al.* (2010). “Desarrollo de los procesos cognitivos de la lectura en estudiantes normolectores y estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje”. *Revista de Educación*, 353: 361-386.
- Kilpatrick, W. H. (1918). “The project method”. *Teachers College Record*, 19, 319-335.
- Koetting, J. R. (1984). *Foundations of Naturalistic inquiry: Developing a Theory Base for Understanding Individual Interpretations of Reality*. Dallas, Texas: Association for Educational Communications and Technology.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Kuhn, T. S. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kuhn, T. S. (1970). "Reply to my Critics". En I. Lakatos y A. Musgrave, *Criticism and the Growth of Knowledge*, (pp. 231-238). Cambridge: Cambridge University Press,
- La Guía, M. J. y Vidal, C. (2001). *Rincones de actividad en la escuela infantil (0 a 6 años)*. Barcelona: Graó.
- Landsheere, V. (1987). "Competencias mínimas para la enseñanza secundaria". *Perspectivas*, 5(17), 41-50.
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Cambiar y mejorar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Latorre, A.; Rincón, D. y Arnal, J. (2012). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. Londres: Longman.
- León, B. y Latas, C. (2006). "La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea". *EDUCO, Revista de Investigación Educativa*, 2, 151-159.
- Leontiev, A.; Luria, A. y Vigotsky, L.S. (1967 [2004]). *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.
- Leontiev, A. (1972). *Problemas del desarrollo psicológico*. Moscú: Universidad de Moscú.
- Lincon, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Liébana, J. A.; Núñez, M.^a P. y Santamarina, M. (2015). "El papel de la creatividad para trabajar la lengua oral en la Educación Infantil: propuestas y actividades". *II Congreso Internacional Virtual de Investigación y Docencia de la Creatividad (Universidad de Granada)*.
- Lieberman, P.; Klatt, D.H. y Wilson, W. H. (1969). "Vocal tract limitations on the vowel repertoires of Rhesus Monkey and other nonhumans primates". *Science*, 164, 1184-1187.
- Locke, J. L. (1983). *Phonological acquisition and change*. New York: Academic Press.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación lingüística*. Vol. 1. Barcelona: Paidós.
- Luria, A. R. (1976). *Cognitive development*. Harvard University Press. Traducción castellana en Barcelona: Fontanella.
- Lust, B. (2006). *Child language: acquisition and growth*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MacCorquodale, K. (1970 [1980]). "Verbal Behavior, de B. F. Skinner. Una apreciación retrospectiva". En N. Chomsky *et al.*, *¿Chomsky o Skinner? La génesis del lenguaje*, (pp.159-188). Barcelona: Fontanella.
- MacNamara, D. y Desforges, C. (1978). "The Social Sciences, Teacher Education and the Objectification of Craft Knowledge". *British Journal of Teacher Education*, 4(1), 17-36.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Mariscal, S. y Gallo, M.^a P. (2014). *Adquisición del lenguaje*. Madrid: Síntesis.
- Martín Vegas, R. A. (2015). *Recursos didácticos en lengua y literatura: el desarrollo del lenguaje en la Educación Infantil*. Madrid: Síntesis.
- Mendoza, A.; López Valero, A. y Martos, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- Merriam, S. (1988). *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach*. Jossey-Bass.

- Miles, B. y Huberman, A. (1994). *Qualitative data Analysis: A source book of new methods*. Beverly Hills, USA: Sage.
- Monfort, M. y Juárez, A. (1992). *El niño que habla. El lenguaje oral en el preescolar*. Madrid: CEPE.
- Moral, C. (2000). "Formación para la profesión docente". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 171-186.
- Moral, C. y Pérez García, M.^a P. (2010). "El profesorado ante la enseñanza". En C. Moral y M.^a P. Pérez García (coords.), *Didáctica: teoría y práctica de la enseñanza*, (pp. 19-44). Madrid: Pirámide.
- Moreno Manso, J. M.; Suárez Muñoz, A. y Martínez Agudo, J. D. (2003). *Trastornos del habla. Estudio de casos*. Madrid: EOS.
- Morrow, K. (1977). "Authentic texts and ESP". En S. Holden (Ed.), *English for Specific Purposes*, (pp. 13-17). London: Modern English Publications.
- Mounin, G. (1972). *Introducción a la semiología*. Barcelona: Anagrama.
- Muñoz Sandoval, A. (coord.). (2009). *El desarrollo de las competencias básicas en Educación Infantil*. Sevilla: MAD.
- Murillo, F. J. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de Europa y América*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Nelson, K. (1975). "The nominal shift in syntactic-semantic development". *Cognitive psychology*, 7, 461-479.
- Nelson, K. (1981). "Individual differences in language development: Implications for development and language". *Developmental Psychology*, 17, 170-187.
- Netsell, R. (1981). "The acquisition of speech motor control: A perspective with directions for research". En R. Stark (Ed.), *Language behaviour in infancy and early childhood*, (pp. 128-156). North Holand, New York: Elviseer.
- Newport, E. y Aislin, R. (2000). "Innately Constrained Learning: Blending Old and New Approaches to Language Acquisition". *Proceedings of the 24th Annual Boston University Conference on Language Development*, 1-21.
- Novoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopèdia.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology A text book for teacher*. Edinburg-Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
- Núñez, M.^a P. (2002). "Un modelo didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva oral". *Lenguaje y Textos*, 19, 161-198.
- Núñez, M.^a P. (2003). *Didáctica de la comunicación oral. Bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Núñez, M.^a P. y Santamarina, M. (2010). "Literatura de tradición oral y educación literaria en la primera infancia". *Alhucema. Revista Internacional de Teatro y Literatura*. 3.^a época. Julio-diciembre, 24, 220-233.
- Núñez, M.^a P. (2011). *Didáctica de las habilidades lingüísticas en la educación inicial*. Madrid: ITEM Multimedia.

- Núñez, M.^a P. (2015). “Metacognición, habilidades metalingüísticas y aprendizaje”. En A. Palacios (comp.), *Claves para incluir. Aprender, enseñar y comprender*, (pp. 111-131). Buenos Aires (Argentina): Noveduc.
- Núñez, M.^a P. y Santamarina, M. (2015). “Enfoques métodos y metodología para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística”. En M.^a P. Núñez (ed.) e I. Alonso (comp.), *Enfoques, Métodos y Metodología para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística*, (pp. 9-28). Barcelona: Octaedro.
- Nussbaum, L. (2005) “La transcripción de la interacción en contextos de contacto y de aprendizaje de lenguas”. En Y. Bürki y E. de Steffani (eds.), *Transcriptio*. Berna: Peter Lang.
- Ong, W. (1982 [2006]). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Ortega, R. (1991). “Un marco conceptual para la interpretación psicológica del juego infantil”. *Infancia y aprendizaje*, 55, 87-102.
- Ozaeta, A. y Sainz, M. (2013). “Didáctica de la lengua oral y formación continua del profesorado. Una experiencia desde la práctica reflexiva”. En J. Dolz e I. Idiazabal (eds.), *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües*, (pp. 333-362). Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Palou, J. y Bosh, C. (coords). (2005). *La lengua oral en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Payrató, L. (1998). *De profesión, lingüista: panorama de la lingüística aplicada*. Barcelona: Ariel.
- Pérez Esteve, P. y Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez Esteve, P. (2008). “La comprensión lectora y la competencia en comunicación lingüística en el nuevo marco curricular: algunas claves para su desarrollo”. *CEE Participación Educativa*, 8, 41-56.
- Pérez Gómez, A. (1992). “Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia”. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, (pp. 17-33). Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. H. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Piaget, J. (1931 [2011]). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Paidós Ecuador.
- Piaget, J. (1963 [2006]). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1964 [1990]). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Ariel.
- Pinar, W. (Ed.) (2003). *International handbook of curriculum research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pinker, S. (1994 [2007]). *El instinto del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pinto, M.^a A.; Titone, R. y González Gil, L. (2000). *La consciencia metalingüística*. Roma: Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali.
- Ponce, O. y Pagán, N. (2016). “Investigación educativa: retos y oportunidades”. *I Congreso Internacional en Formación, Investigación e Innovación educativa*. Universidad Metropolitana del SUAGM.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigmas e ideología en la investigación Educativa*. Madrid: Mondadori.
- Popham, W.J. (1990): *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid: Anaya.
- Portillo, M.^a C. (1997). “La lengua oral en las asambleas”. *Anla de Innovación Educativa*, 65, 17-21.

- Potter, J. y Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology*. London: Sage.
- Pozo, J. I. et al. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Pozo, J.I. y Pérez Echeverría, M. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid, España: Morata.
- Pring, R. (2000). *Philosophical of educational research*. London: Continuum.
- Puente, A. (2006). *Los orígenes del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pugliese, M. (2009). *Las competencias lingüísticas en la Educación Infantil: escuchar, hablar, leer y escribir*. Madrid: CEP.
- Quillis, A. (1997 [2010]). *Principios de fonología y fonética españolas*. Madrid: Arco Libros.
- Reyes, G. (1995 [2011]). *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco Libros.
- Reyzábal, M.^a L. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla.
- Rivera, J. (1998). “La educación infantil en el siglo XXI”. *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Boletín* 47, 41-72. Santiago de Chile: UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría Sociológica Contemporánea*. México: McGraw Hill.
- Rodríguez Espinar, S. (1988). “La orientación educativa y la calidad de la educación”. *Bordón*, 40(2), 235-255.
- Rodrigo, M. J. (1993). “Representaciones y procesos en las teorías implícitas”. En M.J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, (pp. 177-191). Madrid: Visor.
- Romera Ciriá, M. (2011). “Discurso, texto y contexto”. En U. Ruiz Bikandi y A. Ambrós (coord.), *Lengua castellana y literatura: complementos de formación interdisciplinar*, (pp. 43-60). Barcelona: Graó.
- Romero, A. (1998). “Didáctica de la Lengua y la Literatura”. En M. Fernández Cruz y C. Moral (eds.), *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa*. Granada: Grupo Force y Grupo Editorial Universitario.
- Ruiz Bikandi, U. (2002). “La construcción de la lengua oral”. *Aula de Infantil*, 10, 6-11.
- Ruiz Domínguez, M.^a del M. (2007). “La Didáctica de la Lengua en la formación del docente de Educación Infantil: una propuesta de trabajo interdisciplinar en el proceso de adaptación al Espacio Europeo”. *Lenguaje y Textos*, 25, 117-135.
- Ruiz Olabuénaga, J. L. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Ryan, G.W. y Bernard, H.R. (2003). “Data management and analysis methods”. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (2.^a ed.), (pp. 259-309). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sáenz, O. (coord.). (1994). *Didáctica general*. Alcoy: Marfil.

- Sánchez Blanco, C. (2001). *De la educación infantil y su crítica: Reforma, investigación e innovación y formación del profesorado*. Sevilla: M.E.C.P.
- Sánchez Medina, J. A. (1999). *Pensamiento y lenguaje: habla egocéntrica y regulación de las acciones*. Madrid: Miño y Dávila.
- Sánchez Medina, J. A., Goudena, P. y Martínez-Lozano, V. (2005). "Interacción entre iguales y socialización: perspectivas culturales". En M. Cubero (coord.), *Vygotsky en la psicología contemporánea: cultura, mente y contexto*, (pp. 197-216). España: Dávila y Miño Editores.
- Sánchez Miguel, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.
- Santamarina, M. y Núñez, M.^a P. (en prensa). "Formación sobre didáctica de la lengua oral de los docentes de Educación Infantil españoles: un estudio comparativo". *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*.
- Sanz Oro, R. (2007). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Pirámide.
- Sapir, E. (1921 [2013]). *El lenguaje. Introducción al estudio del habla*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Saussure, F. (1913 [2007]). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Schiller, P. y Rossano, J. (1993). *500 actividades para el currículo de educación infantil*. Madrid: Narcea.
- Schön, D. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona, España: Paidós, MEC.
- Sen, A. y Kliksberg, B. (2008). *Primero la gente. Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado*. Barcelona: Planeta DeAgostini.
- Serra, M. et al. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Serrano, F.; Defior, S. y Jiménez, G. (2005). "Evolución de la relación entre conciencia fonológica y lenguaje escrito en niños españoles de primer curso de Educación primaria". *Actas del II Congreso Hispano Portugués de Psicología*. Lisboa
- Shulman, L. S. (1986a). "Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective". En M. C. Wittrock (1986), *Handbook of Research on Teaching. Third Edition. A Project of the American Educational Research Association* (pp. 3-36). New York: Macmillan.
- Shulman, L. S. (1986b). "Those who understand: knowledge growth in teaching". *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform". *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Shulman, L. S. (1991). "Ways of seeing, ways of knowing, ways of teaching, ways of learning about teaching". *Journal of Curriculum Studies*, 23 (5), 393-395.
- Shulman, L. S. (1992). "Toward a Pedagogy of cases". En Shulman, J. (ed.), *Case method in teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Siegel, L. (2003). "Basic cognitive processes and reading disabilities". En L. Swanson, Karen Harris y Steve Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities*. Guilford Press.
- Singleton, R. y Goldin-Meadow, S. (1993). *Approaches to social research*. Nueva York: Oxford University Press.
- Skinner, B. F. (1957 [1980]). *Conducta verbal*. Prentice Hall Regents.

- Skinner, B.F. (1974 [1994]). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Martínez Roca.
- Skinner, B. F. (1987). "Why we are not acting to save the world". En B. F. Skinner (Ed.), *Upon further reflection*, (pp. 1-14). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Slobin, D.I. (1982). "Universal and particular in the acquisition of language". En L.R. Gleitman y E. Wanner (Eds.), *Language acquisition: The state of the art*, (pp. 128-170). Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura* (2.^a ed.). México: Trillas.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and cognition*. Harvard: Harvard University Press.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- Stronge, J. H. (2002). *Qualities of Effective Teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Swain, M. (1995). "Three Functions of output in second language learning". En G. Cook y B. Seidlehofer (Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson*, (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tejada, J. (2011). "¿Qué son la didáctica y la teoría del currículum?". En I. Cantón y M. Pino (coords.), *Diseño y desarrollo del currículum*, (pp. 19-40). Madrid: Alianza.
- Traver, J. A. (2003). "Aprendizaje cooperativo y educación intercultural". En A. Sales (coord), *Educació intercultural: la diversitat cultural a l'escola*. Castelló: UJI Col·lecció educació.
- Trueba, H. (2001). "Múltiples identidades étnicas, raciales y culturales en acción: desde la marginalidad hasta el nuevo capital cultural en la sociedad moderna". En E. Soriano (coord), *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*, (pp. 17-40). Madrid: La Muralla.
- Tunmer, W. y Herriman, M. (1984). "The development of metalinguistic awareness: A conceptual overview. En W. Tunmer, C. Pratt y M. Herriman, M (Eds.), *Metalinguistic awareness in children: theory, research an implications*. Nueva York: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Tunmer, W.; Pratt, C. y Herriman, M. (1984). *The Development of Metalinguistic Awareness in Children*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Tusón, A. (1989). *El lujo del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Tusón, A. (1994). "El arte de hablar en clase (sobre qué, cómo y para qué)". *Aula de innovación educativa*, 26, 15-19.
- Uriarte, J. (2007). "La recepción del lenguaje en la evolución humana: detalles sociolingüísticos". *Interlingüística*, 17, 1039-1047.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.
- Valle, K. (2006). "Valor de uso versus valor de cambio". *Revista de la Confederación Estatal de Asociaciones de padres y madres de alumnos*, 86, 34-36.
- Valles, S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- VanPatten, B. (2004). *Processing instruction. Theory, Research, and Commentary*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Vásquez Rodríguez, F. (2011). *Educación con maestría*. Universidad de La Salle.
- Vázquez Varela, A. (2004). *Organización del aula en educación infantil: técnicas y estrategias para los docentes*. Vigo, España: Ideas propias.
- Verdugo, A. (dir.) (1994). *Evaluación curricular: Una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid: Siglo XXI.
- Vieites, M. C. (2009). *Programación por competencias en educación infantil. Manual de usos prácticos para el docente*. Vigo: Ideas propias.
- Vigotsky, L. (1934 [2010]). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Vigotsky, L. (1979 [2012]). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Austral.
- Vila, M.; Vila, I. (1994). “Acerca de la enseñanza de la lengua oral”. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23, 45-54.
- Vilá, M. y Castellá, J. M. (2015). “La lengua oral formal: características lingüísticodiscursivas y reflexiones sobre su enseñanza”. En J. Mata; M.^a P. Núñez y José Rienda (coords. y eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura*, (pp. 17-38). Madrid: Pirámide.
- Vilá, M. y Castellá, J. M. (2016). “La evaluación de la lengua oral. Retos y alternativas”. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 73, 7-18.
- Walker, R. (1983). “La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos”. En Dockrell, W.B. y Hamilton, D. (comps.), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*, (pp. 42-82). Madrid: Narcea.
- Wells, G. (1986). “Variation in Child Language”. En P. Fletcher y P. Garman (Eds.), *Language Acquisition. Cambridge*: CUP.
- Wengraf, T. (2012). *Qualitative Research Interviewing: Biographic Narratives and Semistructured Methods*. London: Sage.
- Widdowson, H. G. (1976). “The authenticity of language data”. En J. Fanselow y R. Crymes (Eds.), *On TESOL '76*, (pp. 261-270). Washington, DC: TESOL.
- Wiersma, W. (1995). *Research Methods in Education: An introduction*. Ally and Bacon.
- Yin, R. K. (1989). *Case Study Research. Design and Methods. Applied Social Research Methods Series*. Vol. 5. London: Sage Publications.
- Zabalza, M. A. (2001). “La Didáctica Universitaria como marco de referencia para la formación del profesorado y la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria”. En C. Moya y F. Vergara (Eds.), *Actas del II Congreso Iberoamericano de Didáctica*. Universitaria. Chile, Osorno: Universidad de Los Lagos.
- Zabalza, M.A. y Zabalza, A. (2011), “La formación del profesorado de Educación Infantil”. *CEE Participación Educativa*, 16, 103-113.

SITOGRAFÍA

- Aguilera, E. y Ortiz Torres, E. (2009). "Las investigaciones sobre los estilos de aprendizaje y sus modelos explicativos". *Estilos de aprendizaje*, 4(4), 1-19. Recuperado de http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_4/Artigos/lsr_4_articulo_2.pdf
- Ainciburu, M. C. (2008). "La Teoría del currículum y la tensión realidad/idealidad en la planificación". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 4, 1-5. Recuperado de https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_531f2f35d46c3.pdf
- Alegría, J. (1985). "Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades". *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 29, 79-94. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668383>
- Alsina, A. (2013). "Un modelo realista para el desarrollo profesional en la formación inicial de maestros de educación infantil". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 27-37. Recuperado de <http://docplayer.es/7912015-Un-modelo-realista-para-el-desarrollo-profesional-en-la-formacion-inicial-de-maestros-de-educacion-infantil.html>
- Ángulo, F.; Vázquez, R. (2010). "La entrevista". Averroes. *Red Telemática Educativa de Andalucía*. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/InvestigacionEducativa/MaterialesInvestigacionEducativa/Seccion/InvestigarEnEducacion/T204Entrevista>
- Arboleda, A. et al. (2007). "Trastorno específico del desarrollo del lenguaje: problema selectivo o generalizado de la cognición". *Revista de neurología*, 44(10), 596-600. Recuperado de <http://www.neurologia.com/pdf/Web/4410/x100596.pdf>
- Area, M. (2002). "La integración escolar de las Nuevas Tecnologías. Entre el deseo y la realidad". *Organización y gestión educativa*, 6, 14-18. Recuperado de http://manarea.webs.ull.es/articulos/art08_integracion.pd
- Baelo, R. y Arias, A. R. (2011). "La formación de maestros en España, de la teoría a la práctica". *Tendencias pedagógicas*, 18, 105-131. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3778627.pdf>
- Ballester, I.; Orte, C. y Oliver, J. (2010). El uso del análisis DAFO en la intervención socioeducativa: una metodología cualitativa para el diagnóstico socioeducativo. *IV Congreso estatal del educador social*. Universitat de les Illes Balears. Recuperado de <http://www.eduso.net/archivos/IVcongreso/comunicaciones/c65.pdf>
- Baralo, M. (2008). "Teoría del currículo, plan curricular y papel del profesor en la enseñanza de E/LE". *Revista de Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 4, 1-4. Recuperado de http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_531f2faa5e797.pdf
- Bartolomé, M. (1986). "La investigación cooperativa". *Educar*, 10, 51-78. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/edu/%EE%80%80car%EE%80%81/article/viewFile/42172/90070>
- Bigas, M. (2008). "El lenguaje oral en la escuela infantil". *Glosas didácticas*, 17, 33-39. Recuperado de <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/03.pdf>
- Bolívar, A. (1998). "Tiempo y contexto del discurso curricular en España". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 2(2). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev22ART4.pdf>
- Bolívar, A. (2005). "Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-39. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>

- Bravo, A. y Bravo, J. M. (2010). "Reflexión sobre la sociopragmática y la enseñanza de lenguas extranjeras". *Autodidacta: Revista de la educación en Extremadura*. Recuperado de http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_3_archivos/a_b_gavir_o.pdf
- Bredenson, P.V. (2002). "The architecture of professional development: materials, messages and meaning". *International Journal of Educational Research*, 37 (8), 661-675. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035503000648>
- Breen, M. P. y Cadlin, C. N. (1980). "Los elementos básicos de un currículo comunicativo en la enseñanza de la lengua". *Antologías didácticas, Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/breen01.htm
- Buitrón, N. (2009). "¿Qué procesos cognitivos están inmersos en la lectura?" *Razón y palabra*, 66. Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/N/n66/varia/nbuitron.html>
- Camps, A. (1993). "Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico". *Infancia y aprendizaje*, 62-63, 209-217. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48438.pdf>
- Camps, A. (2012). "La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos". *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 23-41. Recuperado de rieoei.org/rie59a01.pdf
- Camí, I. e Iglesias, R. M.ª (2000). "El aprendizaje lectoescritor desde la óptica de la educación temprana". *Quaderns digitals*. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_10/nr_176/a_2164/2164.htm
- Casales, F. (2006). "Algunos apuntes aportes sobre la oralidad y su didáctica". *Especulo, Revista de Estudios Literarios*, 32, 1-8. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero32/jpbellan.html>
- Castaño Collado, G. (2005). *Independencia de los estilos de aprendizaje de las variables cognitivas y afectivo motivacionales*. [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Complutense. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/5474/>
- Castellanos, M. (2015). "¿Son las TIC, realmente, una herramienta valiosa para fomentar la calidad de la educación?" *Red latinoamericana de portales educativos*. Recuperado de <http://www.relpe.org/son-las-tic-realmente-una-herramienta-valiosa-para-fomentar-la-calidad-de-la-educacion/>
- Castro, R. *et al.* (2004). "Trastorno específico de desarrollo del lenguaje: una aproximación teórica a su diagnóstico, etiología y manifestaciones clínicas". *Revista de neurología*, 39(12), 173-1181. Recuperado de <http://www.neurologia.com/pdf/Web/3912/r121173.pdf>
- Catón, I. y Anas, A. R. (2008). "La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad". *Revista de Educación*, 345, 229-254. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345_10.pdf
- Cenoz, J. (2005). "English in bilingual programs in the Basque Country". *Int'l J. Sa: Lang*, 171, 41-56. Recuperado de <http://www.mondragonedu/en/intemational/exchangestudents/education/intemational-courses/education/recommended-readings/Cenoz.pdf>
- Coloma, C. J.; Rodrigo Cárdenas, L. y De Barbieri, Z. (2005). "Conciencia fonológica y lenguaje escrito en niños con trastorno específico del lenguaje expresivo". *Revista CEFAC*, 7(4), 419-425. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169320507004>

- Comanjoan, L. y Vilá, M. (2013). “La sociolingüística a primària i a secundària”. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 60, 5-74. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/TSC/article/view/306467>
- Condliffe, E. (2003). “La investigación educativa en Estados Unidos: reflexiones para la historia”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(18), 547-560. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001810.pdf>
- Consejo Europeo de Tampere (1999). *Conclusiones de la presidencia*. Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/summits/tam_es.htm
- Cousine, R. (1961). “¿Qué es enseñar?” *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3. Recuperado de http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivos08a08/html_34
- Cuñat, R. (2012). “Aplicación de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) al estudio del proceso de creación de empresas”. *XX Congreso Anual de AEDEM, Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa. Asociación Europea de Dirección y Economía de Empresa*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499458>
- Currículo básico para la Educación Prescolar. Finlandia 2000. *National Board of Education*. Recuperado de <https://elatelierdealadin.files.wordpress.com/2014/11/curriculo-bc3a1sico-para-la-educacic3b3n-prescolar-finlandia-2000.pdf>
- Darías, J. L. y Fuertes, Y. E. (2010). “Algunas consideraciones sobre la lectoescritura significativa en la educación básica”. *Quaderns digitals. Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 65, 1-8. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?actionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10963
- Darling-Hammond, L. y Baratz-Snowden, J. (2005). *A Good Teacher in Every Classroom: Preparing the Highly Qualified Teachers our Children Deserve*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- De Pablos, C. (2005). “La enseñanza de aspectos sociopragmáticos en el aula de ELE”. *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Libro de Actas ASELE (2005). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0515.pdf
- Decreto 107/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía (BOJA n.º 56, de 20 de junio de 1992). Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/1992/56/>
- Escutia, M. (2008). “Las razones de Steven Pinker”. *Lenguaje, mente y naturaleza humana*, 119, 116-129. Recuperado de <http://www.unav.edu/documents/6709261/7026375/pinker1.pdf>
- Eurydice (2002): “Competencias clave”. Recuperado de http://www.nic.unam.mx/01/02_Biblio/doc/CompetenciasClave.pdf
- Etxabe, J. M.ª; Aranguren, K. y Losada, D. (2011). “Diseño de rúbricas en la formación inicial de maestros/as”. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4(3), 156-169. Recuperado de http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol4_3/REFIEDU_4_3_1.pdf
- Fernández García, M.ª D. (2008). “La asamblea en Educación Infantil”. *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas*, 13, 1-8. Recuperado de http://www.csi-csifes/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/M_DOLORES_FERNANDEZ_1.pdf
- Fernández Núñez, L. (2006). “¿Cómo analizar datos cualitativos?”. *La Revista*, 1-13. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>

- Francis, S. (2005). "El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente". *Actualidades investigativas en educación*, 5(2), 1-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44750211.pdf>
- Galán, M.ª J. y García Espinosa, A. (2008). "El tránsito de Educación Infantil a primer ciclo de Primaria". *P@K-en-redes*, 1(3), 1-28. Recuperado de http://www.redes-cepalcala.org/revista/articulos/N3_pdf_transito.pdf
- Galián, M.; Carranza, J. A. y Escudero, A. (2006). "Variación estilística en la adquisición del léxico inicial". *Anales de psicología*, 22(1), 98-104. Recuperado de http://www.um.es/analesps/v22/v22_1/13-22_1.pdf
- Gallego, C. (2006). "Los prerrequisitos lectores". [Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Lectoescritura]. Morelia (México). Recuperado de http://www.wacee.org/cd_morelia2006/ponencias/gallego.htm
- García Martínez, F. A. (2005). "La evaluación en el complejo mundo de la educación". *Eth@na*, 5, 1-9. Recuperado de <http://www.ugres/~sevimeco/revistaeticanet/numero5/Articulos/Formateados/Garcia.pdf>
- Garrido, L. (2009). "TIC Aplicadas a la educación: sistemas de evaluación informatizada utilizando Jelic". *Revista Digital Enfoques Educativos*, 52, 102-113. Recuperado de <http://www.enfoqueseducativos.es/>
- Gatica-Lara, F. y Urizarre, T. (2012). "¿Cómo elaborar una rúbrica?". *Investigación en Educación Médica*, 2(1), 61-65. Recuperado de www.elsevier.es/es-revista-investigacion-educacion-medica-343-pdf-90219696-S300
- González Gallego, I. (2010). "Prospectiva de las didácticas específicas, una rama de las Ciencias de la Educación para la eficacia en el aula". *Perspectiva educativa*, 49(1), 1-31. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3579878.pdf>
- González Peiteado, M. y Pino, M. R. (2014). "Aproximación a las representaciones y creencias del alumnado de Magisterio sobre los estilos de enseñanza". *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 17(1), 83-110. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/10706>
- Gorodokin, I. (2005). La Formación Docente y su Relación con la Epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(5). Recuperado de <http://www.rieoci.org/1164.htm>
- Gutiérrez Grova, A. (1999). "La retórica clásica: un antecedente de la sicosociología del lenguaje". En Álvarez, C.; Iglesias, R.M. (coords.), *Contemporaneidad de los clásicos en el umbral del tercer milenio: actas del congreso internacional de los clásicos. La tradición grecolatina ante el siglo XXI* (La Habana, 1 a 5 de diciembre de 1998): 361-368. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1228990>
- Hanneman, R. A. (2002). *Introducción a los métodos del análisis en redes sociales*. Universidad de California Riverside. Recuperado de <http://revista-redes.rediris.es/webredes/textos/cap9.pdf>
- Harnett, A. y Naish, M. (1988). "¿Técnicos o bandidos sociales? Algunos aspectos formales y políticos de la formación del profesorado". *Revista de Educación*, 285, 45-61. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre285/re28503.pdf?documentId=0901e72b813c2fc2>
- Haverkate, H. (1996). "Estrategias de cortesía. Análisis intercultural". *ASELE, Actas VII*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0043.pdf

- Hernández Carrera, R. M. (2014). "La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada". *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis_5.pdf
- Hernández Sánchez, A. M.^a y Ortega, J. A. (2015). "El análisis de contenido de descripciones autobiográficas como estrategia de mejora de un programa de aprendizaje de la lengua de signos española en un campus virtual inclusivo y accesible". *Quaderns Digitals*, 1-10. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo_id=11336&PHPSESSID=badcfceaa202f1dc25d9edf81f3c7a0
- Instituto Cervantes (2016). "Mi mundo en palabras". [Recurso educativo digital]. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/mimundo/mimundo/default.html>
- Johnson, D. W.; Johnson, R. T. y Stanne, M.B. (2000). "Cooperative Learning methods: A Meta-Analysis". *Cooperative Learning Center at the University of Minnesota*. Recuperado de <http://www.tablelearning.com/uploads/File/EXHIBIT-B.pdf>
- Junta de Andalucía. Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/252/1>
- Korthagen, F.; Loughran, J. y Russel, T. (2006). "Developing fundamental principles for teacher education programs and practices". *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X06000618>
- Laborda, I. (2013). "Español para niños: cómo evaluar la interacción oral". *Publicaciones Instituto Cervantes*, 575-583. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/budapest_2013/60_laborda.pdf
- Lampert, M. (2010). Learning teaching in, from and for practice: What do we mean? *Journal of Education*, 61(1-2), 21-34. Recuperado de <http://jte.sagepub.com/content/61/1-2/21.abstract>
- Liceras, A. (2004). "La investigación sobre formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales". *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8(1). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev81ART4.pdf>
- Lieberman, P.; Crelin, E.S. y Klatt, D.H. (1972). "Phonetic Ability and Related Anatomy of the Newborn and Adult Human, Neanderthal Man, and the Chimpanzee". *American Anthropologist*, 74(3), 287-307. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.1972.74.3.02a00020/epdf>
- López Carmona, C. (2000). "Proyectos de trabajo. Una experiencia en la universidad". *Revista Complutense de Educación*, 15(1), 231-252. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/.../16331>
- Lorenzetti, C. M. (2012). *Caracterización Formal y Análisis Empírico de Mecanismos Incrementales de Búsqueda basados en Contexto*. (Tesis Doctoral). Buenos Aires: Universidad Nacional del Sur. Recuperado de <http://cs.uns.edu.ar/~cml/www/es/papeles/tesisdoctoral/capitulo2-2.html>
- Manzanares, A. y Galván-Bovaira, M.^a J. (2012). "La formación permanente del profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los centros de profesores. Un modelo de evaluación". *Revista de Educación*, 359, 431-455. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre359/re35920.pdf?documentId=0901e72b813d72d8>
- Marco común europeo de referencia para las lenguas (2002). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

- Marqués, P. (2001). "Didáctica. Los procesos de enseñanza y aprendizaje. La motivación.". *Redes*, 1-36. Recuperado de <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/TIC/PROCESOS%20DE%20EA.pdf>
- Matos M.A y Passos M.L.R.F. (2006). "Linguistic sources of Skinner's Verbal Behavior". *The Behavior Analyst*, 29, 89-107. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2223173/>
- Mercado, R. (1991). "Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros". *Infancia y Aprendizaje*, 55, 59-72. Recuperado de dialnet.unirioja.es/servlet/dcfichero_articulo?codigo=48375
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886
- Monsonyi, E. (1990). "La oralidad". *Oralidad*, 2, 5-19. Portal de la Cultura de América Latina y el Caribe. Recuperado de www.lacult.unesco.org/docc/oralidad_02_5-19-la-oralidad.pdf
- Montealegre, R. (1994). "El lenguaje egocéntrico en la psicología contemporánea: polémicas e investigaciones". *Revista Latinoamericana de Psicología*, 26(1), 111-128. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80526108.pdf>
- Moñivas, A.; San Carrión, C. y Rodríguez Fernández, M.^a C. (2002). "Genie: la niña salvaje. El experimento prohibido (un caso de maltrato familiar y profesional)". *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 10, 221-230. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/5666>
- Moore, P.; Gómez, G. y Kurtz, S. (2011). "Comunicación médico-paciente: una de las competencias básicas pero diferente". *Atención Primaria*, 44(6), 358-365. Recuperado de <http://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-comunicacion-medico-paciente-una-las-competencias-S0212656711004239>
- Mota de Cabrera, C. y Villalobos, J. (2007). "El aspecto sociocultural del pensamiento y del lenguaje: visión Vygotskyana". *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 11 (38), 411-418. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603805>
- Muñoz Cruces, A. (coord.) (2010). "Competencias básicas en Educación Infantil". *Clave XXI*, 2, 1-11. Recuperado de http://www.clave21.es/files/articulos/CompetenciasEI_0.pdf
- Navarro Pablo, M. (2003). "Adquisición del lenguaje: el principio de la comunicación". *Cauce: Revista de filología y su didáctica*, 30, 297-336. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/revistas/cauce/pdf/numeros/26/navarro.pdf>
- Núñez, M.^a P. (2000). "Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: el papel del lenguaje en la comunicación didáctica". *Lenguaje y textos*, 16, 155-172. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/24067>

- Núñez, M.^a P. (2009). "Investigación, innovación, transformación. Bases para la formación del profesorado desde la perspectiva científica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura". En M. Barrios, P. Niño y Y. Gutiérrez (coords.), *Investigar para escribir, leer y hablar con sentido crítico y transformador*. Bogotá (Colombia): Universidad Javeriana e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. Recuperado de <http://digibugugres.handle/10481/24093#.V7ctvjXVqHg>
- Núñez, M.^a P. y Santamarina, M. (2014). "Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua". *Lengua y habla, Revista del Centro de Investigación y Atención Lingüística C.L.A.L.*, 18, 72-92. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4888939>
- OCDE (2006). Definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys>
- Pades, A. (2006). "La entrevista clínica: herramienta para cuidar". *Ágora de enfermería*, 5, 1-8. Recuperado de <http://www.agoradenfermeria.eu/CAST/num005/inferm.html>
- Peña, M. et. al. (2002). "Signal-Driven Computations in Speech Processing". *Science Express* 298, 604- 607. Recuperado de <http://www.sciencemag.org/content/298/5593/604>
- Pérez Fernández, C. (2009). "La lengua oral en la enseñanza. Propuesta para la programación de lengua oral y el diseño de tareas orales". *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 297-318. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/.../18876>
- Pérez Gómez, A. (2010). "Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y la incertidumbre". *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 17-36. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276040>
- Perot, M.^a C. (2010). "Innatismo: el vínculo entre la psicolingüística chomskiana y la biología del desarrollo". *Perspectivas en psicología*, 7, 31-39. Recuperado de <http://www.seadpsi.com.ar/revistas/index.php/pep/article/view/10/7>
- Potter, J. et al. (2003). "El análisis del discurso implica analizar: crítica de seis atajos analíticos". *Athena Digital*, 3, 14-35. Recuperado de http://www.ssoarinfo.ssoar/bitstream/handle/document/6476/ssoar-athenea-2003-3-potter_et_al-el_analisis_del_discurso_implica.pdf?sequence=1
- Preilowski, B. y Matute, E. (2011). "Diagnóstico Neuropsicológico y Terapia de los Trastornos de Lectura-Escritura". *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neuropsiquiatría*, 11 (1), 95-122. Recuperado de http://neurocienciasudea.educo/revista/PDF/REVNEURO_vol11_num1_11.pdf
- Primerio, G.G. (2008). "Actualidad de la polémica Chomsky-Skinner". *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 10(2), 263-279. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v10n2/v10n2a12.pdf>
- Pullum, G.K. y Scholz, B.C. (2002). "Empirical assessment of stimulus poverty arguments". *The Linguistic Review*, 19, 9-50. Recuperado de <http://www.ucd.ie/artspgs/research/pullum.pdf>
- QDA Miner. Software de análisis de datos cualitativos (2015-2016). *Provalis Research*. Recuperado de <http://provalisresearch.com/es/products/software-de-analisis-cualitativo/freeware/>
- Ramírez Carpeño, E. (2015). "Estudio comparado sobre formación de maestros en perspectiva supranacional: los casos de Alemania, Francia, Italia y España". *Tendencias Pedagógicas*, 25, 35-56. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/663420>
- Ramírez Martínez, J. (2002). "Hablar en público en lengua extranjera: la exposición". *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_1223.pdf


- Ramos Sánchez, J. L. (2004). "Enseñar a Leer a Los Estudiantes con Discapacidad Intelectual: Una Reflexión Sobre la Práctica". *Revista Iberoamericana de Educación* 34. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie34a07.htm>
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00474-00482.pdf>
- Rodríguez Martínez, D. *et al.* (2011). "Formación del profesorado universitario para el diseño, el desarrollo y la evaluación de competencias". *Educación*, 47(2), 381-401. Recuperado de <http://educar.uab.cat/article/view/56>
- Rodríguez Luna, M.^a E. (2012). "El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar". Publicaciones Universidad Distrital, 13-43. Recuperado de http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/taller_una_estrategia_para_aprender_ensenar_e_investigar_0.pdf
- Rodríguez Torres, J. (2011). "Los rincones de trabajo en el desarrollo de las competencias básicas". *Revista de Docencia e Investigación*, 21, 105-130. Recuperado de <http://www.udmcs/variados/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero11/06.pdf>
- Saffran, J. (2003). "Statistical Language Learning: Mechanisms and Constraints". *Current Directions in Psychological Science*, 12, 110-114. Recuperado de <http://psychology.uwo.ca/undergraduate/psych347g/saffran.pdf>
- Sánchez Rodríguez, S. (2008). *La asamblea de clase para la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de Educación Infantil: estudio de casos*. [Tesis doctoral]. Universidad de Cantabria. Recuperado de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/10640>
- Sánchez Rodríguez, R. (2013). *Estudio comparativo de la Educación Infantil entre España y Finlandia*. [Trabajo Final de Grado]. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/4402/1/TFG-G%20498.pdf>
- Sánchez Santamaría, J. (2013). "Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modalidad reflexiva". *Entelequia*, 16, 91-102. Recuperado de <http://www.eumed.net/entelequia/pdf/2013/e16a06.pdf>
- Santander, P. (2011). "Por qué y cómo hacer análisis de discurso". *Cinta Moebio*, 41, 207-224. Recuperado de www.uchile.cl/documentos/santander_74716_0.pdf
- Sayago, S. (2014). "El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales". *Cinta de Moebio*, 49, 1-10. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10131417001>
- Schuele, M. y Boudreau, D. (2008). "Phonological Awareness Intervention: Beyond the Basics". *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39, 3-20. Recuperado de <http://lshss.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=1777689>
- Sellés, P. (2006). "Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura". *Aula Abierta*, 88, Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2684202.pdf
- Sevilla, J. (2008). "Representación y lenguaje". *Feminismo/s*, 12, 55-78. Recuperado de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/11635/1/Feminismos_12_03.pdf
- Sosvilla, S. (2008). "Un análisis estratégico del sistema para la autonomía y la atención a la dependencia". *Revista presupuesto y gasto público*, 55, 7-29. Recuperado de http://sidusales/idos/F8/ART13257/un_analisis_estrategico_del_sistema_para_la_autonomia.pdf
- Steiman, J.; Misirlis, G. y Montero, M. (2004). "Didáctica general, didácticas específicas y contextos sociohistóricos en las aulas de la Argentina". *Universidad Nacional de San Martín-Escuela de*

- Humanidades-Centro de Estudios en Didácticas específicas*, 1-20. Recuperado de http://www.dfpd.edu.uy/ifd/mercedes/materiales/didacticasteiman_misirlis_montero.pdf
- Tejada, J. (2005). "El desarrollo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo". *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2), 1-31. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/192/332>
- Tierney, R. y Simon, M. (2004). "What's still wrong with rubrics: focusing on the consistency of performance criteria across scale levels". *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9(2). Recuperado de <http://pareonline.net/getvn.asp?v=9&n=2>
- Trahtemberg, L. (2000). "El impacto previsible de las nuevas tecnología en la enseñanza y la organización escolar". *Revista Iberoamericana de Educación*, 24. Recuperado de <http://www.riocoi.org/rie24a02.htm>
- Vaillant, D. (2012). "Formación inicial del profesor para las escuelas del mañana". *Revista Diálogo Educativo*, 12(35), 167-186. Recuperado de <http://denisevaillant.com/articulos/2012/RevDialogoEduc-Formacion-Inicial-delProfesor2012.pdf>
- Vilá, M. (2004). "La actividad oral e intervención didáctica en las aulas". *Glosas Didácticas. Revista electrónica internacional*, 12, 113-120. Recuperado de <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/08vila.pdf>
- Villalobos, X. (2011). "Reflexión en torno a la gestión del aula y a la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizajes". *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3), 1-7. Recuperado de riocoi.org/jano/4048Villalobos_Jano.pdf
- Zabalza, M. A. y Zabalza, M. A. (2011). "La formación del profesorado de Educación Infantil". *CEE Participación Educativa*, 16, 103-113. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n16-zabalza-beraza.pdf>

ANEXO

TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS DE LOS SUJETOS ESTUDIADOS

ENTREVISTADA 1-A

FICHA DE LA ENTREVISTA 	
FECHA DE LA ENTREVISTA	Mayo de 2012
NOMBRE	Entrevistada n.º 1-A
EDAD	29 años
ACTIVIDAD PROFESIONAL ACTUAL	Maestra de Educación Infantil. Grupo de cuatro años y 25 alumnos.
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	46,61 minutos
CONTEXTO (lugar de realización de la entrevista)	Casa de la entrevistada.

E: Entrevistadora

A: Entrevistada n.º 1-A

[Encima de la mesa hay varios documentos que ha estado revisando la entrevistada, por ejemplo, el Real Decreto que regula el currículo de la Educación Infantil. Antes de empezar me pregunta si puede tenerlos en la mesa, le indico que sí, puesto que se debe procurar una atmósfera agradable para la persona entrevistada, y que no sienta, en ningún momento, que está siendo examinada o que se va a criticar su trabajo].

E: Comenzamos la entrevista sobre el pensamiento y las concepciones del maestro acerca de la didáctica de la lengua oral en la Educación Infantil. Hoy es 1 de mayo de 2012 a las 13.25 h. Si puedes presentarte: tu nombre, centro de trabajo...

A: Mi nombre es (*nombre*), soy maestra ahora mismo de un grupo de 25 alumnos de cuatro años y estoy destinada como definitiva en (*ciudad de Andalucía*), en un centro de (*ciudad de Andalucía*).

E: Bien, entonces vamos a pasar a la biografía personal, ¿vale? ¿Cuáles son tus estudios primarios?

A: Pues la EGB antigua, ¿no? Que era hasta octavo, luego a través de octavo cuando terminé hice un módulo de FP, el primer módulo y el segundo módulo de Jardín de Infancia, el antiguo. Y directamente a la universidad no hice lo que es el BUP, hice Jardín de Infancia.

E: Eso te posibilitaba poder acceder, ¿no?

A: Sí, a través de...sí, sí, además dependiendo del expediente lo podías hacer directamente sin una prueba, yo, como tuve el expediente bueno, pues pude acceder a la facultad, y allí en la facultad hice Educación Infantil, tres años.

E: O sea que tus estudios universitarios son: Magisterio de Educación Infantil... ¿Otros estudios que hayas realizado?

A: Bueno, aparte ya una vez que terminé...

E: Formación, ¿no?

A: Formación aparte porque además para facilitar las oposiciones tienes que hacer como máximo 600 horas de cursos, entonces a través de *Logos*, *Universita*... centros especializados que te cuenten para las oposiciones, luego aparte hice otros porque no te cuentan como son, bueno no te cuentan para las oposiciones, pero luego aquí en el (*nombre institución*) hice uno de animación sociocultural que duró prácticamente un año, que tuvo formación tanto de prácticas como teórico que ese también me sirvió bastante, aunque no se refleje lo

que es, pero sí me sirvió, luego también aparte cursos de inglés, también de primeros auxilios, ¿qué más cursos? Pues cursos aplicados a...

E: Aplicados al ámbito educativo.

A: Siempre aplicados al ámbito de la educación, sí, de la Educación Infantil.

E: De la Educación Infantil, es decir, no de la educación en general...

A: No, no, solo de la Educación Infantil y, sobre todo también lo que es el Jardín de Infancia es donde más aprendí yo de la Educación Infantil porque hicimos prácticas y era más práctico que en la facultad.

E: Vale. Sobre tu experiencia profesional: tiempo de servicio, ámbitos y niveles de tu experiencia y, sobre todo, relacionados con la enseñanza de la lengua y la literatura.

A: Vale. Pues yo cuando terminé, ¿no? En el ámbito de lo profesional, me presenté a las oposiciones al no aprobar con suficiente, bueno aprobé con nota, pero no para tener lo que es la plaza, pues estuve tres años en una guardería en (*pueblo*) y bueno ahí la verdad es que me sirvió también. Siempre estaba con los mayores, dos, tres años, y luego en el 2009 aprobé, y he estado ya tres años en centros de Infantil, lo que es de cero, bueno de tres a seis, antes estaba de cero a tres y ahora está de tres a seis. Y aplicados con la enseñanza de la lengua y la literatura, bueno pues es que yo creo que la...

E: Tu experiencia en ese ámbito...

A: Pues tanto en trabajo, trabajar profesionalmente la lengua y la literatura, yo creo que la lengua siempre se trabaja, no enfocado como concibe uno la lengua y la literatura en ámbitos más de mayor, pero la lengua siempre intentas trabajarla a nivel de que se expresen los niños, de la comunicación, ¿no? La literatura, pues, siempre canciones, poesías, siempre está también reflejado en la Educación Infantil, creo yo. Entonces creo que siempre se trabaja, aunque creas que no la trabajas de una manera u otra, ¿no?

E: De forma indirecta, ¿no?

A: Claro, estás trabajando la lengua y la literatura.

E: Vale, sí, sí. ¿Podrías decir las personas no docentes, sobre todo, familiares que hayan influido más en tus estudios que recuerdes...?

A: Pues yo es que, que recuerde de pequeña me gustaban los niños, entonces desde siempre pues a través de vecinas de mi madre, de amigas, ¿no? Yo siempre he estado muy vinculada porque me gustaba entretener, me gustaban mucho las manualidades, tengo mucha paciencia, bueno paciencia hay que tener, y entonces sabía desde pequeñita que me gustaba lo que era la Educación Infantil. ¿Quién me animó más? Mis padres y mi hermana, a través de ella pues hice el módulo de FP, venga vamos a hacer... Porque realmente cuando entra uno en el BUP pues las asignaturas cuestan más y a través del FP pues me ayudó mucho más porque me gustaba, realmente trabajaba lo que es la Educación Infantil porque yo creo que en el BUP pues sí se estudian materias, pero no prácticas como en el FP.

E: Y, ¿profesores que hayan dejado huella positiva y por qué?

A: Pues una profesora que me acordaré siempre, (*nombre profesora*), que estaba en donde yo estudiaba en el EGB, en sexto, séptimo y octavo la tuve y fue realmente la que me motivó para seguir estudiando porque veía en mí que podía. Luego hay otras profesoras que dejaron huella negativa porque me decían claramente que no, pues que si no eras la mejor pues no te motivaban, te dejaban de las últimas, te colocaban atrás, como que daban por hecho que tú no ibas a seguir estudiando, entonces, pues fue esta profesora la que

sacó de mí que siguiera adelante, de hecho ella fue la que habló para que yo entrara en (*nombre pueblo*) en la FP, sí, sí, era de (*nombre pueblo*) de ahí de las monjas, y ella fue la que conocía también a estas de FP y yo entré gracias a ella porque necesitaba conocer a alguien para entrar.

E: Bueno, entonces ya nos has hablado también de los que dejaron huella negativa. Entonces, ¿cuáles son las razones para la elección de tu carrera?

A: Pues es que lo tenía claro desde pequeña, siempre decía que iba a hacer Magisterio de Educación Infantil de pequeña.

E: O sea que no fue porque durante el instituto...

A: No porque, además, cuando yo ya me metí en Jardín de Infancia iba enfocado a Infantil, y una vez dentro de Magisterio, del FP, pues las maestras mismas me apoyaron para hacer también Magisterio de Infantil.

E: Y en ese sentido, ¿cuáles son las materias que más te gustaron estudiar y por qué, y al contrario?

A: Vale. Las materias que yo recuerdo tanto de FP como de Magisterio fueron la de Tecnología de la Educación, las que más me agradaron, Tecnología porque realmente veía cosas prácticas, cosas que tú podías llevar al aula, recuerdo que era un libro de hecho todavía lo tengo en mi casa y lo utilizo mucho pues para trabajar en clase, es que explica tipos de juegos que puedes utilizar, te dicen las características evolutivas que puede tener un niño de esa edad que son cosas prácticas que tú realmente las llevas a cabo, ¿no? Porque luego hay otras asignaturas pues que realmente las recuerdas; recuerdas sociología, recuerdas asignaturas, pero eran muy teóricas y no se llevaban a la práctica.

E: ¿Y las que menos te gustaron y por qué?

A: Pues es que es un poco contradictorio, no es porque a lo mejor no me gustase la asignatura sino porque no me gustó el profesor, porque Psicología yo creo que es una asignatura importante, pero no me fue bien, yo creo que a lo mejor por el profesor.

E: Eso en la universidad, ¿no?

A: En la universidad, sí.

E: Pero de forma general, a lo largo de todos tus estudios...

A: Pues, no es que no me hayan gustado, pero, por ejemplo, música también me gustaba, pero para mí fue un poco complicado porque yo no había dado música ni en FP ni en el EGB y, entonces pues realmente pedían unas cosas y me costó sacarla, pero no era porque no me gustara, a lo mejor lo asocias a que no puedes más o se te atraviesa más, pero no porque no me gustara. Había asignaturas, pues también había una que era Educación para la paz, que era también muy bonita, pero así asignaturas que yo recuerde...

E: Sí, eso en la universidad, ¿en el instituto, por ejemplo?

A: Bueno es que en el FP no había asignaturas, no recuerdo asignaturas así que no me gustaran, realmente estaban...

E: O sea que más bien en la universidad es donde encontraste asignaturas que menos...

A: Sí, sí.

E: Y como estudiante, ¿la experiencia tuya con la asignatura de Lengua y Literatura en los distintos ciclos educativos?

A: ¿En Lengua y Literatura?

E: Sí, ¿qué recuerdos tienes sobre esa asignatura?

A: (*Piensa*). La verdad es que tengo pocos, tendría que tener más, ¿no? Porque *mm*, sí recuerdo que la Lengua y la Literatura la impartía una maestra y la hacía muy amena, recuerdo que hicimos trabajos prácticos sobre cómo llevar el teatro a la clase donde se educaban también aspectos de la lengua y también literarios, la verdad que la recuerdo, la recuerdo pues bien, bien, me gustó lo que era la asignatura de Lengua y Literatura que tenía (*piensa, le cuesta recordar qué contenidos y/o actividades trabajaban en la clase de Lengua y Literatura*). Sí, sí, la experiencia era buena y se trabajaba, era bastante motivadora y práctica por lo menos dentro de la universidad, en FP no me acuerdo...no me acuerdo de Lengua y Literatura, bueno, sí, allí hacíamos mucho un cancionero infantil y un libro también de poesías y adivinanzas relacionadas también con la asignatura de Lengua y Literatura.

E: Y si lo recuerdas, ¿qué te gustaba o se te daba mejor, la lengua o la literatura?

A: Pues, a mí me gustaban ambas porque tienen aspectos muy bonitos para llevarlos a cabo en Infantil, y creo que me gustaba un poco más Literatura que Lengua. Sí, me gusta más la literatura.

E: Ahora mismo, en tu situación actual, ¿estás a gusto en el ejercicio de tu carrera?

A: Pues sí, yo la verdad es que estoy a gusto, con mi grupo siempre intenta uno formarse y ampliar porque claro cada grupo es diferente, y entonces hay que trabajar también dependiendo del alumno, pero la verdad es que estoy motivada y con muchas ganas de...

E: ¿Independientemente del grupo que te toque?

A: Independientemente del grupo...sí, estoy a gusto con ser maestra de Infantil.

E: Bueno, entonces, concretamente como maestra, ¿cómo te encuentras enseñando Lengua y Literatura aunque no lo hagas como has comentado antes específicamente en clase...?

A: Bueno, la verdad es que como ahora vamos a ver los casos prácticos, pues en la asamblea uno trabaja realmente la Lengua y la Literatura un montón, a través de láminas, se hace mucha referencia en los libros aspectos de la literatura y autores importantes también para ellos, ¿no? Ahora mismo recuerdo que trabajé la de los "girasoles", trabajamos temas de pintores, trabajamos también obras de partituras (*piensa*), sí que es verdad que se hace mucho más hincapié en la literatura y de obras también literarias que antes; antes no, antes yo recuerdo que cuando empecé no se trabajaban autores, ni...ahora se intenta trabajar un poco más lo que es aspectos literarios...

E: Y cuando, por ejemplo en la asamblea o lo que has comentado de las canciones, ¿cómo te encuentras enseñando esa parte de la Lengua y la Literatura?

A: Yo, muy bien, yo sí, además a los niños es lo que más les gusta, aprender poesías, canciones, además hacer las dinámicas para ellos, ¿no? Con ritmo, que bailen, se muevan y la verdad es que me motivo mucho porque ellos aprenden cosas que luego te gustan que se queden con lo que tú dices, ¿no? Y con lo que tú les estás enseñando.

E: Vale. Ya que hemos acabado con la parte de la biografía personal, pasamos a la parte de la entrevista acerca de...

A: ¿La puesta en práctica?

E: Eso, eso.

E: ¿Qué entiendes... cuándo yo te hablo de oralidad, qué te sugiere el término?

A: Bueno, oralidad, implica muchos aspectos, no solo el aspecto de hablar, ¿no? Porque cuando uno escucha oral pues dice la manera de cómo se habla, cómo se trabaja... pero oralidad también implica gestos, implica muchos recursos, no solamente lingüísticos, ¿no? De expresión, cómo te comuniqués con el cuerpo, porque hay niños que por circunstancias en clase te vas a encontrar con niños sordos y niños que realmente pues no escuchan, entonces la oralidad, para mí, es un gesto, una sonrisa, el baile, el levantarse, yo que sé... Oral, claro, siempre dices hablar, pero se puede enfocar a varios aspectos como en comunicación no verbal, ¿no? Para mí tanto no verbal como verbal, entendería por oralidad.

E: Vale. O sea para ti, ¿la unión de lo verbal con lo no verbal?

A: Exacto.

E: En tu opinión, ¿cuáles crees que son los fines de la enseñanza de la lengua oral en la etapa de la Educación Infantil? La finalidad, los objetivos que se persiguen con la enseñanza de la lengua oral.

A: Bueno, depende también, por ejemplo, es que en tres años lo que más se intenta no es que el niño aprenda una serie de objetivos, sino que se exprese y que sea autónomo y con esa autonomía que exprese que tiene ganas de ir al servicio, que tiene mocos, que... ¿no? A los niños hay que muchas veces intentar escucharlos, ¿no? aunque no los entiendas, y entonces, pues para mí no está marcado que... bueno ahora se está haciendo mucho hincapié en que los niños de infantil aprendan a leer y para mí no es un objetivo primordial en Educación Infantil porque realmente es en Primaria donde tienen que... simplemente pues ya hay muchos niños que están motivados, pues realmente lo aprenden, pero para mí lo que es la lengua oral en Infantil, que el niño exprese sus deseos, sus motivaciones, sus necesidades, y se comunique y que libremente pues que sea más autónomo. Para mí es el fin de la lengua oral en la etapa de Infantil. Que sea más autónomo.

E: Y, bueno, ligado con eso que acabas de decir, ¿cuál es la formación en lengua oral que crees que necesitan, por ejemplo, tus alumnos de Educación Infantil para desenvolverse de forma autónoma? ¿Qué contenidos, qué aspectos de la lengua oral les enseñarías para que ellos se desenvuelvan de forma autónoma en otras situaciones, por ejemplo en la vida real, en la calle...?

[Se produce un descanso en la entrevista, pues llaman a la entrevistada por teléfono. Para retomar la atmósfera y el hilo de la entrevista, repito la pregunta anterior].

E: Retomamos, entonces, ligado a lo que me has comentado anteriormente, ¿cuál crees, entonces, que es la formación en lengua oral que crees que necesitan, por ejemplo, tus alumnos de Educación Infantil para desenvolverse de forma autónoma? Antes me has hablado en esa pregunta de que es necesaria para eso justo, para que se desenvuelvan de forma autónoma, pero para eso, ¿qué les enseñarías? ¿Qué contenidos, qué aspectos de la lengua oral les enseñarías para que ellos se desenvuelvan de forma autónoma en otras situaciones, por ejemplo en la vida real, en la calle...?

A: Aparte de las rutinas, les enseñaría normas porque las normas es lo que se funciona en el aula, normas a través porque también se trabajan para el lenguaje oral porque todos quieren hablar a la vez, hay que marcar unas normas pues de que para usarla hay que levantar la mano a la hora de hablar, y la forma de expresarse, los niños algunos tienen una forma de expresarse que ya escuchan en casa, a lo mejor no es la correcta, pues la forma de expresarse, de pedir las cosas por favor, dar las gracias... Más bien normas relacionadas también no solamente con el lenguaje oral sino para la vida rutinaria porque ellos sepan desenvolverse bien en ese sentido, ¿no? En las normas y rutinas.

E: Ajá. ¿Conoces a fondo lo regulado en el currículo de la etapa? Es decir, sobre el currículo de la Educación Infantil lo que aparece estructurado.

A: Sí, sí, bueno yo hace poco que la verdad lo tengo más reciente, ¿no? Porque he estado con las oposiciones, ¿no? Los decretos, las normas, las órdenes, ¿no? Siempre van saliendo nuevas, creo que deberíamos dentro del trabajo diario en un centro se tenía que, por lo menos lo nuevo, hacer más hincapié a través de cursos porque, por ejemplo, si cambian las leyes, yo me acuerdo cuando estaba en primer año, pues los maestros prácticamente no sabían qué decreto era el de ahora o cómo había cambiado que los objetivos y los contenidos tenían ahora ámbitos, ahora áreas, no sé, no estaban muy informados. Yo porque bueno ahora lo tengo más reciente, y dentro de las áreas pues sé que está el de lenguaje, comunicación y representación, y bueno que se trabajan ahora los temas, *mm*, no, (*piensa*) (*risas*) iba a decir los temas transversales, sí, pero bueno son ahora, las competencias lingüísticas, ¿no? (*utiliza la muletilla para asegurarse si lo que dice está bien, no tiene claro si se denominan competencias lingüísticas*). Pues estos apartados no se conocen, a no ser que estés actualizada, no se hace mucho, en los centros no. Las cosas nuevas que salen a través del currículum no...

E: Entonces, en realidad si lo conoces, lo regulado en el currículum es porque tú hace poco...

A: Sí, porque hace poco aprobé las oposiciones, sí, porque no se hace en las aulas y en el colegio no se fomenta y se trabajan las cosas nuevas que hay, ni los decretos, ni órdenes...

E: Y sobre este mismo tema, los objetivos y contenidos que recuerdes relacionados con la lengua oral, ¿cuáles son los que añadirías o suprimirías del currículum de la Educación Infantil?

A: Bueno, pues dentro de los objetivos, ¿no? Están los generales y los específicos, (*piensa*) la verdad es que siempre hablas de objetivos y trabajas muchos objetivos, pero para mí los objetivos no porque sean muchos, ¿no? Siempre se centran más... además en Educación Infantil no te puedes poner demasiados objetivos, siempre, además cuando yo estudiaba siempre lo decían, que cuatro o cinco objetivos son los que debes de trabajar más. Bueno siempre es verdad que hay algunos objetivos que se cumplen (*piensa*).

[*En la mesa hay varios documentos, entre ellos el currículum de la Educación Infantil, y le echa un vistazo para "recordar" cuáles son los objetivos de la etapa*].

E: ¿Hay alguno que tú creas que es menos necesario o que quitarías y añadirías otro?

A: No, porque, por ejemplo, los que trabajan aspectos de la cultura, es bueno trabajar porque donde yo, por ejemplo, estoy hay muchos niños musulmanes, vamos que hay muchas culturas y te tienes que centrar un poco en trabajar aspectos de lengua extranjera. Yo, la verdad es que no hay ninguno que diría...hay algunos, pues que se complementan, ¿no? Que se pueden complementar con otros, pero...

E: ¿Y sobre los contenidos?

A: Hombre yo creo que cuando están puestos es porque son importantes todos, ¿no?

E: Vale, seguimos entonces, de las habilidades relacionadas con la lengua oral que aparecen también en el currículum, en el área de lenguajes: comunicación y representación, del currículum de segundo ciclo de la Educación Infantil que son: escuchar, hablar y conversar, ¿a cuál de ellas en tu clase sueles darle prioridad? Y ¿cómo las planificas; a través de documentos, actividades? ¿Cómo las trabajas en clase?

A: ¿Prioridad? Hay que escuchar primero porque puede que se te plantee que los niños estén llorando, ¿no? Por algo y tienes que escucharlos a ver qué es lo que les pasa para que, para dar pie a su necesidad, ¿no? A lo que realmente le está sucediendo al niño, y luego, pues, intentas hablar con él, razonar, bueno razonar, hablar más bien, convencer de...Yo es que estoy ahora, me estoy acordando de los primeros días, en el periodo de adaptación que es una locura, entonces, debes tú primeramente hablar, que te vean, lo que hemos dicho antes del lenguaje no verbal, ¿no? Tanto verbal como no verbal, entonces que se sientan cómodos, yo le dio prioridad también...

E: O sea, que, más que conversar, tú le das más prioridad a la de escuchar y hablar, ¿no?

A: Sí, porque bueno los niños conversan solos, es que prácticamente ellos llegan y te lo cuentan todo, entonces yo prefiero, por lo menos en lo que yo recuerdo ahora en la asamblea, escuchar primero, y un rato de, bueno conversar sí, también se conversa mucho en la asamblea, pero los escucho personalmente, así más o menos, uno a uno para que ellos cómodos, hablen de...por ejemplo, yo cuando llego del fin de semana me cuenta cada uno lo que ha hecho en el fin de semana, es como que ya hablan todo lo que tenían que hablar, ¿no? Y ahora ya llega el momento de que yo hablo, y ya explico yo cómo vamos a empezar a trabajar, en fin las rutinas que tenemos realmente en la asamblea, quién falta, quién no falta, poner la lista, el tiempo que hace, dadnos los buenos días a través de canciones, de algún baile, y conversar se conversa mucho en la asamblea, pero siempre hay que escuchar a uno para que luego hable el otro, ¿no? Porque ellos como los dejes, están hablando todos y entre ellos, entonces es una locura, entonces hay que escuchar primero lo que dice cada uno, y luego le tocará el turno a otro de hablar.

E: ¿Y las planificas de alguna manera?

A: ¿Las asambleas?

E: Sí.

A: Las asambleas es que suelen ser muy rutinarias, la asamblea es muy rutinaria, siempre marcas el tiempo, quién falta, la fecha, donde yo también distribuyo los rincones, hago los encargados de la semana, que a ellos les gusta mucho ver quién va a ser el encargado, entonces están motivados en la asamblea, los motivas de esa manera, porque si les llevas a hacer todo igual, canciones las mismas de los buenos días, ellos se aburren, eso lo puedes trabajar a lo mejor los primeros meses, luego tienes que ir innovando y metiendo cosas relacionadas con lo que estás trabajando, pues dar los buenos días no solamente con la mano, “pues, vamos a bailar dándonos los buenos días con otra parte del cuerpo”, dentro de eso, pero que no sea siempre igual. Y, bueno la asamblea sí va enfocada también porque luego trabajamos lo que se vaya a trabajar en la ficha, pues ya lo hago dinámico, a través de algún juego, si sé que se va a trabajar...

E: Entonces, ¿lo trabajas en clase a través de la asamblea, de juegos...?

A: Sí, yo antes de empezar a trabajar las fichas, bueno tenemos la programación diaria todos los días, entonces ya sabes lo que te va a tocar trabajar ese día, pues lo programas en la asamblea. Si, por ejemplo ahora trabajas, el otro día estábamos trabajando el sentido del gusto, pues le pones como una especie de rincones, yo es que tengo la caja de los sentidos, y cada mesa tiene un sentido, entonces lo haces, como vas a trabajar la del gusto que ya ha llegado la Primavera y quieres trabajar los sabores nuevos de la fruta o de lo que realmente es la ficha, lo que se ve en la ficha, en esa era del dulce y del salado, pues, entonces lo vas haciendo de manera dinámica para ellos, entre todos vamos haciendo como un circuito, vamos pasando por los diferentes sentidos, pero haciendo hincapié en el dulce y en el salado y la fruta de la Primavera. Y, luego solamente es ya la ficha, como ya la hemos trabajado de manera dinámica por así decirlo, como realmente les gusta a ellos porque realmente lo que aprenden ellos es vivencial porque mi grupo también lo requiere, es un grupo muy dinámico, y como los sientes directamente y les explicas las fichas es que al final no... Entonces, hay que hacerlo más dinámico y es realmente como... que participen en los juegos, pues si trabajamos alguna parte del cuerpo que la actividad lo requiere, pues a través de juegos, canciones...Los números: pues se van poniendo diferentes números en la clase, van bailando y cuando se para la música, ellos van. Siempre hacerlo muy dinámico.

E: O sea que el tema, por ejemplo, de las fichas lo trabajas antes, por decirlo así, con la lengua oral, ¿no?

A: Sí, sí, a través de la lengua oral.

E: Vale. En las otras áreas del currículo de Educación Infantil, ¿también trabajas la lengua oral?

A: La identidad y autonomía personal, y la otra, ¿cómo era? (*piensa y mira en el papel*) ¡Eso! Conocimiento del entorno, sí, pues, mira ahora estamos con el apartado de la Primavera que estamos conociendo el entorno, y ahí es que trabajas la lengua oral porque yo les estoy enseñando la canción de la primavera, la poesía de la primavera, estamos cuidando plantas que han traído a la clase, siempre, ¿no? Se trabaja la lengua oral y la literatura también, ¿no?

E: Vale. Y, ¿cuánto tiempo dedicas al día o a la semana a trabajar estos objetivos del currículo que están relacionados con la lengua oral? Incluyendo también la planificación que puedas realizar tú antes y luego en clase; el tiempo que le dedicas más o menos al día o a la semana.

A: Bueno, en el día está planteado lo de la asamblea, trabajo individual, posteriormente viene el trabajo en los rincones, y realmente ahí ya se expresan libremente.

E: Y, ¿en la asamblea y en el trabajo por rincones es donde utilizas la lengua oral, no?

A: Claro, claro, ellos se van yendo, ya saben los diferentes rincones, ellos van adquiriendo, por así decirlo, el rol de... además hacen mucha gracia cuando los escuchas en la “cocinica” que están hablando: “Venga, tú eres mi marido que yo te pongo...” Ellos ya libremente expresan lo que ven en la casa, lo que puedan...

E: O sea, que, más o menos, ¿al día o a la semana?

A: Sí, y luego, por ejemplo, cuando llegamos después del recreo se relajan un poquito y también trabajo la lengua oral a través de cuentos, a través de teatros, yo los dejo a ellos, como les gusta mucho los cuentos, pues ellos mismos son los que saben el cuento que toca y lo representan ellos, elijo cada uno el que cuente el cuento y lo cuentan ellos. Las poesías lo mismo, salen ellos, cogen un micro y se ponen a cantar. Una vez que tienen interiorizadas las canciones de la unidad o de lo que se trabaje, ellos son los que lo realizan.

E: Entonces, el tipo de actividades sobre lengua oral que llevas a cabo en clase, ¿son las que me has comentado?

A: Sí, la asamblea.

E: La asamblea, cuando hacéis actividades más dinámicas para explicar las fichas, a través de los juegos, de poesías... Vale.

A: Sí.

E: Y, ¿los tipos concretos de textos orales los que me has dicho, no? Poesías, etcétera.

A: Sí, es que están relacionados con la unidad que te toque. La primavera, pues canciones de la primavera, poesías de la primavera, el método trabaja ya sean obras artísticas algún autor, por ejemplo los “girasoles” de Van Gogh, que ellos ya dentro del método también lo relacionan con... yo porque trabajamos con un método, pero bueno hay gente que no trabaja método, trabaja por proyectos o de otra manera y también hacen referencia al lenguaje oral.

E: Vale. Y, ¿qué estrategias metodológicas te parecen más válidas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral?

A: ¿Estrategias metodológicas? Estarán relacionadas con la motivación, ¿no? ¿Cómo llevo yo a cabo la motivación con los niños?

E: O para captar, por ejemplo, la atención, para que ellos realmente aprendan la lengua oral.

A: Sí, bueno al ser un grupo que es muy nervioso, pues siempre tienes algún recurso, ¿no? Las marionetas les gustan mucho para llamarles la atención, entonces ellos son los que se expresan, luego también tenemos instrumentos musicales que hacen, ¿no? Que cuando uno quiera hablar o marcar el ritmo, la pausa, si el instrumento va más rápido o menos, ellos van poniendo... Marca mucho el ritmo de la clase, también el baile, a ellos les gusta mucho, ellos están prácticamente cantando con las canciones, bueno todas las canciones actuales nos las sabemos. La del baile este... ellos se saben todas las canciones, entonces a ellos les gusta mucho bailar, y pues eso es otro recurso que utilizo. También las poesías las hago muy visuales a través de pictogramas que dejo en la clase, ellos ya saben, también me sirve para la lectoescritura, ¿no? Los pictogramas vienen lo que es las letras, ¿no? Entonces ellos ya lo relacionan cada página o cada viñeta a lo que dice porque yo se lo he contado una y otra vez como los bits de inteligencia, entonces ya ellos prácticamente no... a ver lo leen, pero ya lo identifican: "bueno empieza la [p]". Pues ya saben panadero que estaba... y parece que como que lo van leyendo. Entonces, la decoración mucho de la clase, la motivación visual, les motiva mucho, las canciones, las marionetas, a lo mejor utilizo el encender y apagar la luz para llamarles la atención, recursos ya para que te escuchen.

E: Para captar la atención...

A: Sí, es importante, principalmente que te escuchen porque son muy nerviosos, después del recreo les cuesta más, entonces hay que hacer cosas para llamarles la atención que trabajen un periodo de tiempo corto, pero que lo hagan bien.

E: Y todo eso, ¿lo planificas tú anteriormente?

A: Sí, nosotros tenemos, los martes a lo mejor tenemos tutorías, si no tenemos con padres, tenemos horas libres para prepararnos nosotros las clases.

E: Bueno, sobre la asamblea ya nos has hablado, ¿la trabajas todos los días, no?

A: Sí, todos los días, a lo mejor alguna mañana no la trabajo porque tienen a lo mejor a primera hora inglés o tienen religión.

E: A primera hora siempre la asamblea, sí la trabajas, ¿no?

A: Sí, siempre a primera hora. Ellos ya sabe, cuando llegan cuelgan las mochilas y van directamente a sentarse.

E: Y, ¿cuál crees que es el valor que tiene la asamblea para desarrollar la competencia oral en tus alumnos?

A: Pues yo creo que es muy importante porque ahí es donde marcamos muy bien las normas para escuchar, yo utilizo una canción, ¿no? "Para escuchar, tu mano has de levantar" o cosas así, entonces ellos ya tienen concebido que cuando quieren hablar, hablan, tienen un rato de hablar todos, ¿no? Cada uno como he dicho y luego tienen el de escuchar y el de conversar, ¿no? Pues que tú les preguntas y quieres también que te den una respuesta cuando les preguntas, entonces es muy importante. Para mí las asambleas es lo más importante de la Educación Infantil. Además como es que es donde trabajo en las asambleas, yo que sé es que para mí la asamblea... Hay maestros que no ven la asamblea directamente y empiezan a trabajar.

E: Y para ti, ¿es un recurso imprescindible?

A: Muy importante, sí, sí.

E: ¿Cómo evalúas tú la lengua oral y cómo crees que debería hacerse?

A: ¿Cómo la evalúo en los niños?

E: Sí, como sabes tú que realmente han aprendido algún contenido de lengua oral que tú querías que...

A: Ah, bueno yo cuando más o menos vaya a terminar la unidad y bueno diariamente los observas, ¿no? Los objetivos, si saben esto, si lo aprenden...Pues yo como un examen, que les digo: "el examen", es un juego, ¿no? Que tengo como si fuera una especie de oca o de parchís que ellos tiran el dado, entonces evaluo los conceptos que han adquirido en esa unidad y el lenguaje también, porque a lo mejor les digo: "¿Qué canción es la que hemos trabajado?" Pues la cantan ellos, además hemos trabajado mucho lo que es canciones, como un programa de televisión donde ellos son los espectadores y el público, y luego unos encargados, entonces ahí hablan mucho, ellos quieren hablar en todo momento, entonces ahí es donde realmente les hago yo preguntas y ellos contestan. Entonces me sirve, ellos están de juego, pero me está sirviendo para evaluar...

E: Entonces, esa evaluación la llevas a cabo personalmente, que no es que te la... ¿Es realmente como tú crees que debería de hacerse?

A: En el método hay muchos tipos de evaluaciones, pero diariamente los estás evaluando, ¿no? Sabes si este niño sabe, si no sabe o lo ha aprendido o no lo ha aprendido...Y, luego, pues, a través de juegos y de dinámicas que a ellos les gusta y estás evaluando.

E: ¿Utilizas mucho la observación en ese sentido?

A: Sí, sí, claro. Dentro de cuando están trabajando individualmente tú vas viendo lo que tiene uno, lo que no tiene el otro, vas reforzando... También hay una maestra de apoyo, pues con esa maestra le dices "a este niño hay que reforzarle tal". Eso te sirve también pues cuando lo estás viendo lo estás trabajando diariamente.

E: Bueno, entonces en ese sentido, ¿crees que trabajas la lengua oral en clase de forma suficiente o crees que deberías de trabajarla más?

A: Yo creo que sí, a lo mejor siempre se puede complementar más, ¿no? (*piensa, no está muy segura de la contestación*). Pero, bueno, pues ves que funciona en la clase, si ves que los niños lo han aprendido, están motivados y se ve que realmente le gusta, pues una entiende que lo está haciendo bien, ahora ya si fuera otra cosa que ves que los niños realmente no responden, están desmotivados o están... Ya ahí es cuando habría que cambiar un poco, ¿no?

E: Claro. Sobre los elementos teóricos y metodológicos que te ha proporcionado tu formación universitaria para enseñar lengua oral en esta etapa, ¿crees que has tenido suficientes elementos teóricos y metodológicos con tu formación universitaria o que no...?

A: Yo creo que más que en la universitaria fue en el FP donde...más práctico porque bueno formación teórica sí la puedes buscar en un libro, pero realmente la práctica a mí me formó más y me ayudó más lo que es el FP porque en la carrera había asignaturas sí que era muy motivantes de prácticas, pero realmente pocas, eran más bien teóricas.

E: Y que te enseñasen sobre cómo enseñar lengua oral, más también en FP que la universidad, ¿no?

A: Sí, en FP más.

E: ¿Cómo docente qué aspecto crees que debe completar tu formación para enseñar lengua oral, qué te falta como conocimientos o que necesites alguna estrategia metodológica en tu formación para poder enseñar lengua oral?

A: Hombre, claro que siempre se puede trabajar...es que, bueno, decimos sí creo que está bien, pero siempre puedes, además, cuando va uno, cuando yo he ido por ejemplo a cursos del CEP o de formación realmente son prácticos porque los que los imparten son maestros, entonces ellos ven cómo son otras clases, ¿no? Porque tú te ciñes a tus clases, a lo que ves, pero luego hay grupos muy homogéneos y muy heterogéneos que tú dices “¿ahí cómo podría yo presentar si hay niños con necesidades...?”. Realmente no estamos formados, yo no estoy formada, cuando me vinieron niños como cuando me entró uno en una clase con parálisis cerebral, otro con problemas de visión y...

E: ¿Cómo se enseña lengua oral en esos casos, no?

A: Claro, en ese sentido yo creo que no estamos formadas, yo creo que realmente haría falta que nos motivaran más para trabajar y, sobre todo, más conocimientos en esos aspectos. Yo porque bueno prácticamente veo que en esos aspectos tengo problemas o siempre intento buscar cursos que me ayuden, y casos prácticos y casos de las compañeras mismas que también siempre tienen más experiencia y te pueden orientar, pero que realmente hace falta que nos formen más en esos aspectos.

E: Sobre la coordinación del profesorado de Infantil de tu centro con el de Primaria en lo relativo a la lengua oral.

A: Yo en este centro no porque estoy en un centro de Infantil, pero cuando he estado en el de Primaria, realmente la Educación Infantil nos dejan aparte de la Primaria, no nos tienen...La Educación Infantil está en un módulo aparte y la primaria está en otro. Es más, si tú no vas a lo mejor al módulo de Primaria es que ni ves a los maestros de Primaria, relación suele haber muy poca, por lo menos en mi caso práctico no he visto mucha relación con los de Primaria.

E: O sea que no se ponen de acuerdo para ver qué aspectos de la lengua oral, por ejemplo, se han enseñado en Infantil para continuar en Primaria, o...

A: Sí, no hay mucha relación, de hecho yo hice un curso en el CEP de un grupo de trabajo que hablaba de lo que era la lengua, bueno aspectos de la lengua escrita y oral, y claro se apuntaron maestros de primaria y vimos que no había relación, que el método que nosotros trabajábamos, cómo enseñábamos las letras, ellos eran totalmente diferente, y las maestras nos decían: “pero bueno, ¿cómo enseñáis esta letra, a lo mejor, con los enlaces?, el enlace inicial y si ellos no, pues cuando lleguen a primaria... Realmente tendríamos que estar unidos en ese aspecto porque cuando llegan a primaria los niños, nosotros les hemos enseñado de una manera y en primaria van a ver las letras de otra. Realmente se descuelan, yo me acuerdo de esta maestra que decía “es que yo trabajo por colores”, entonces cada letra tiene un color, las minúsculas rojas y las mayúsculas azules, y entonces eran unas cosas que decías, “pero bueno, y esto, ¿por qué no se habla en una reunión y se dice: bueno en el centro se trabaja así, tú vienes nuevo tienes que trabajar así?” porque en primaria no, y la verdad que yo me quedé... No hay, no hay ningún tipo de...y lo que te dicen en la carrera de cuando terminen cinco años que luego como que hay unión. Yo me acuerdo que cuando terminaba la carrera decía, “bueno en Educación Infantil, en cinco años, siempre los maestros van a hacer una visita a primaria, y están relacionados con los maestros...” Pero eso realmente no se ve en los colegios, tú no ves allí que vayan los maestros de Infantil a los de Primaria y les digan: “mira estamos trabajando así, vosotros... este método así o estamos trabajando *letrilandia* o vamos a hacerlo...” Que va, en Primaria no saben muchas veces qué es lo de *letrilandia*, ni que...Nosotros lo hacemos con cuentos, les cuentas una historia, el panadero es...entonces ellos están muy motivados y los míos es como están aprendiendo este año, y hablas del lechero y dirá la maestra: “qué es esto del lechero, el panadero...” No saben ni siquiera.

E: O sea que, ¿no hay una continuación de lo que se inicia en Infantil?


A: No, para nada, por lo menos en ese primer año. Cuando estuve yo en (*nombre del pueblo*), cuando estuve en Primaria y en Infantil, que luego es que ha coincidido que solamente he estado en Infantil.

E: Bueno, si hay algo que quieras añadir más sobre la entrevista...

A: (*Risas*) Bueno, ¿qué más?

E: Nada más (*risas*). Muchas gracias, cortamos ya.

ENTREVISTADA 2-B

FICHA DE LA ENTREVISTA 	
FECHA DE LA ENTREVISTA	Junio de 2012
NOMBRE	Entrevistada n.º 2- B
EDAD	58 años
ACTIVIDAD PROFESIONAL ACTUAL	Maestra de apoyo en Educación Infantil por prejubilación.
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	22,36 minutos
CONTEXTO (lugar de realización de la entrevista)	Sala de profesores del colegio en el que trabaja la maestra entrevistada.

E: Entrevistadora

B: Entrevistada n.º 2-B

[*La entrevista se realiza en la sala de profesores, de ruido de fondo se escucha a los niños en el recreo. Se lleva a cabo en esta sala porque es la única que está vacía, y para la entrevistada realizarla en su centro de trabajo le resultó más cómodo. Se acordó, por tanto, con la entrevistada, el lugar y la hora de realización de la entrevista*].

E: Comenzamos. Si puedes decirme tu nombre, especialización...

B: Soy (*nombre*), y llevo en la enseñanza, este es mi 38 años.

E: ¿Tus estudios primarios?

B: (*Piensa*). Yo hice, ¿estudios primarios? Que eran tres grados: primer grado, segundo grado y tercer grado, y con diez años me presenté a ingreso, y ya hice el Bachiller elemental que era con cuarto y el Bachiller superior que era con sexto, y luego ya la carrera.

E: ¿Magisterio?

B: Magisterio, que entonces no teníamos especialidades, era Magisterio, pero después cuando te presentabas a las oposiciones tenías que optar por una especialidad, y opté por matemáticas. Antes había hecho, cuando terminé Magisterio, me fui un año a (*nombre ciudad*) e hice la especialidad de Educación Física, y después, cuando ya empecé a trabajar porque empecé en un instituto para la Educación Física, después me preparé las oposiciones de Magisterio, me fui a trabajar, daba clase en Secundaria, en segundo grado, la segunda etapa, perdón, que se llamaba entonces, y un año se me ofertó que si quería dar clase en Infantil, en fin, me gustó y entonces hice la especialidad de Infantil, pero eso aparte.

E: ¿Y el tiempo de servicio, 38 años en Infantil?

B: 38 años, sí. En Infantil llevo, pues, 32 porque estuve seis en un instituto y en segunda etapa.

E: De acuerdo, y, ¿relacionados con la enseñanza de la lengua y la literatura?

B: En Infantil solamente si les hablo de poetas, siempre que hacemos una poesía si me es posible de que sea de un poeta conocido hablamos de él, pero más cosas, no...

E: Vale. ¿Recuerdas alguna persona no docente, o sea, algún familiar, algún amigo, que influyera en la elección de tu carrera? Docentes y no docentes, si recuerdas...

B: Yo es que lo tenía muy claro cuando estaba haciendo, desde el principio cuando iba a la escuela, me gustaba enseñar, y de hecho desde pequeñita yo vivía en un cortijo, no vivía en el pueblo y tenía mucha soledad, y me acuerdo que jugaba con mis muñecos, yo me acuerdo que yo era la maestra, y los sentaba y les enseñaba, yo creo que... En realidad puede ser por una maestra que yo tuve muy buena, la seño (*nombre*) que la adoraba yo y era una maestra muy dulce, que escuchaba mucho, nunca te daba un no por respuesta, si hacías algo mal ella intentaba solucionarlo, no sé si fue eso lo que influyó, pero que...

E: Si influyó alguien, puede ser que... Vale. ¿Alguna materia que recuerdes que te gustase más o menos a lo largo de tus estudios?

B: Me gustaban mucho las matemáticas porque las veía muy fáciles y tenía que estudiar poco, entonces como las veía muy claras, era de las asignaturas que más fáciles se me hacían, de hecho en la carrera en Magisterio tengo matrícula de honor en eso, en las demás no, porque, además, en Magisterio es que eran muy fáciles. También influyó que tuve un profesor muy bueno y lo veía con mucha claridad todo, pero que siempre me han gustado mucho las matemáticas.

E: Vale, y actualmente, ¿estás a gusto en el ejercicio de tu profesión?

B: Sí, sí estoy muy a gusto, tan a gusto que tuve posibilidad de jubilarme porque tuve un cáncer y me dijeron que sí procedía la jubilación, y le dije que quería intentar trabajar, que si no podía pues, pero que me gusta lo que hago.

E: Vale, entonces, hemos visto así un poco tu biografía personal, y ya pasamos a la entrevista en sí. ¿Qué entiendes por oralidad?

B: Pues la capacidad de comunicar las cosas.

E: En tu opinión, bueno ya te estoy hablando de tú...

B: Sí, ¡háblame de tú, sí!

E: En tu opinión, ¿cuáles crees que son los fines de la enseñanza de la lengua oral en la Educación Infantil? La finalidad de la enseñanza de la lengua oral en la Educación Infantil.

B: Pues que el niño sepa comunicarse tanto con sus iguales como con los mayores, expresar sus sentimientos, sus deseos.

E: Y, ¿qué formación necesitarían los alumnos para desenvolverse de forma autónoma en cuanto a la lengua oral?

B: Yo creo que lo más importante para esto es la asamblea que está muy institucionalizada en Infantil, pero una asamblea en un principio la primera parte de la asamblea donde ellos expresen libremente lo que quieran o lo que sea, y luego reconducir un poquito esa asamblea para en función del trabajo que vayas tú a hacer enfocarla y que el niño, ahí a nivel de todo el grupo con todo el grupo, llegue a expresar sus dudas de lo que tú y que tú te quede, que al maestro le quede muy muy claro que el niño o la mayoría de los niños porque

siempre habrá alguno que se te quede fuera, “descolgadillo”, capte lo que tú “subterráneamente” has querido hacer.

E: Vale. ¿Conoces a fondo lo regulado en el currículo de la etapa de Infantil?

B: Claro, nos hemos tenido que estudiar para hacer los diseños curriculares, o sea que precisamente el año pasado tuvimos que modificar todo el diseño curricular.

E: Vale, y sobre los objetivos y contenidos que recuerdes en el currículo de Infantil relacionados con la lengua oral, ¿añadirías o suprimirías alguno?

B: Pues, la verdad es que en cuanto al oral creo que está demasiado completo, lo que pasa es que es muchas veces difícil de llegar a conseguir todo lo que está escrito, es que a nivel de escrito hay muchas cosas luego a la hora de llevarlo a la práctica cuesta un poquito más.

E: Claro, dependerá más de las clases de ese año...

B: Sí, sí. De todas formas en el currículo de Infantil yo creo que es de los más completos que hay, de los más “avanzallos” porque ahora en Primaria se está intentando trabajar la oralidad, pero yo cuando me cuentan mis compañeras, digo pero ¡si eso en Infantil ya lo estamos trabajando hace muchísimo tiempo!

E: Y de las habilidades relacionadas en ese sentido de la lengua oral que aparecen en el currículo que son: escuchar, hablar y conversar, ¿le sueles dar prioridad a alguna de ellas o la trabajas de alguna forma en concreto en tu clase?

B: Este año es que estoy de apoyo, entonces puedo trabajar poco, pero yo que siempre me ha gustado mucho trabajar la oralidad, entonces sí le doy mucha importancia a la expresión del niño, mucha, mucha, y si corrijo, corrijo de manera directa sin que el niño se de mucha cuenta, pero no sé me conjuga mal un verbo a la hora de expresarse, yo se lo repito bien para que intente repetirlo sin decirle te has equivocado, es decir, que me baso mucho en lo suyo, sus producciones propias más que en lo que, hombre, que también tienen que escuchar, de vez en cuando digo una frase, digo: “tenemos dos orejas, hay que escuchar más, y una sola boca, hay que hablar menos” (*risas*). Pero que no me gusta a mí la frase esa de: “niño, calla y siéntate”, procuro desterrarla de... porque es que si el niño está callado y sentado, poco va a producir.

E: Claro, y, ¿sueles trabajarla de alguna forma en clase con alguna actividad en concreto o...?

B: No. Todo lo que el niño va a hacer o va a producir de ficha antes se trabaja de forma oral, y el niño tiene que contar si ha comprendido lo que va a hacer, incluso cuando lo está haciendo llego y le pregunto: “¿por qué has hecho eso?”, yo intento siempre sacarle, sacarle, incluso a la hora de una palabra que está leyendo que llegan a leer palabras, bueno, “y qué dice”, “y qué significa eso”, y cuando hay palabras que tienen doble significado, procuro buscarle los dos significados. Y ¿qué más? Luego uso de manera siempre en cada una de las unidades que voy a presentar, siempre buscamos una canción, siempre buscamos un poema, y, bueno, por supuesto el cuento, pero que lo sistemático es la canción y el poema y todos los niños se aprenden la canción y el poema. Uso pictogramas para memorizar lo que son en tres, cuatro y cinco años, y en cinco años le voy metiendo la letra debajo.

E: Vale, entonces sobre eso mismo, ¿el tiempo que le dedicas al día o a la semana en realidad, a trabajar la lengua oral en clase, es prácticamente todo el día o...?

B: La mayor parte del tiempo.

E: Y, ¿el tipo de textos orales los que me has comentado, no? Poesías, canciones...

B: Sí.

E: Y, ¿crees que hay algún tipo de estrategias metodológicas, de recursos que se puedan utilizar que sean más válidas para enseñar lengua oral?

B: El recurso que yo utilizo es, según donde esté, el medio donde está el niño lo uso muchísimo, te voy a contar mi ejemplo: yo estaba en (*nombre del pueblo*), es que ahora estoy aquí en comisión de servicio, y vivimos en una barriada muy marginal, se llama (*nombre de la barriada*), pues eso me ha servido a mí para que el niño conozca el nombre de su calle, quién era su poeta, he implicado al niño y he implicado a la familia porque yo le sacaba de internet cosas para que los niños fuesen... es decir, que procuro donde estoy y los momentos puntuales de lo que hay, ahora me voy pues ya llevo en mente que como ya los poetas los hemos estudiado y el barrio y todas esas cosas, nos vamos a ir a la prehistoria con las cuevas de (*nombre del pueblo*). Que siempre procuro usar el medio donde están los niños, buscar lo que yo puedo estudiar de allí para que les sea más cercano a ellos y les interese más, motivarlos más, que la motivación ya está presente, no tienes que ir a buscarte una nueva.

E: Claro, ¿sueles trabajar la asamblea en clase?

B: Mucho, mucho. La asamblea dura, normalmente, la hora, y excepcionalmente, si hay algo que ha surgido, más de la hora.

E: Y, ¿todos los días de la semana?

B: Todos los días.

E: Y, ¿cómo la llevas a cabo, la planificas antes o antes de que empiecen hablar haces otro tipo de actividad?

B: No, hacemos *mm* (*piensa*), la asamblea siempre empezamos con la rutina del día, que me sirve primero para que vayan memorizando el día, para que contextualicen el tiempo, para los números... sacan muchas cosas de lo que es el día de la semana, y cuando ya hemos analizado el día que es y hemos llegado a la conclusión de si el tiempo está bueno, si está malo, ya empezamos: “bueno, ¿qué hay que contar hoy? ¿Tenéis algo especial?” Normalmente ya con las familias les cuento que los niños tienen que estar en casa y que tienen que llevar alguna expectativa de algo que tienen que contar, y cuando ellos ya terminan y quieren participar tampoco es obligatorio, y tú qué me vas a contar, cuando terminan ya todos los que quieren hablar, ya empiezo yo a meter en la asamblea aquellos temas que yo quiero hablar ese día, que por supuesto está programado porque yo tengo la programación de lo que voy a trabajar en el día, y, entonces, en función de lo que vaya a trabajar ya enfoco yo la asamblea.

[*Se producen algunas interrupciones, entran algunos profesores a la sala*].

E: Ya, vale, y, ¿cómo evalúas tú la lengua oral y cómo crees que debería de hacerse?

B: Pues yo la evalúo en función del niño, la capacidad que tiene, de si se ha expresado, si es un niño tímido, uso también mucho, que se me ha olvidado decirte, el teatro, la escenificación. Todos los cuentos los escenificamos, si luego son poesías también, y luego siempre que hay una fiesta, cualquier cosa, el día de la cruz, todo eso, hay una representación donde los niños actúan, pero siempre con mi ayuda porque muchos niños cuando los sacas al escenario y está solos se pierden, que muchas veces estoy yo con ellos para, si veo que hace falta, reafirmar, y muchas veces los profesores de Primaria, concretamente en (*nombre del pueblo*) los últimos años, dicen: “yo alucino con los niños de Infantil que son capaces de llegar allí al escenario, y luego están allí los mayores y les da un...” Porque lo hacen de una forma natural porque se ha trabajado mucho, y eso es lo que más evalúo, que el niño sea espontáneo y que el niño hable, que el niño dialogue, y de hecho yo consigo, todos los cursos que he estado en tres, cuatro y cinco años, que sean unos niños con

muchas inquietudes, que muchas veces a los maestros de Primaria les gusta regular, porque son inquietos, no es el niño que llega y se sienta, porque todo lo cuestionan, pero que no estoy arrepentida de que lo cuestionen.

E: Vale. Y, ¿estás satisfecha con la enseñanza de la lengua oral que llevas a cabo en tu clase o siempre piensas en mejorar algo, cambiar algo?

B: Hombre... Últimamente como se le está dando mucha importancia a la lectura y a la escritura, que es que hemos tenido unos años que donde los niños lo que los tenías que hacer sueltos y que sean investigadores, motivarlos, pero ahora como te pinchan mucho con la lectoescritura, pues me estoy planteando trabajar un poquito más la lectoescritura, y yo creo que si me dedico a eso van a perder parte de la movida que yo tengo con ellos con la oralidad.

E: Con la lengua oral, y en ese sentido, ¿qué crees que es mejor hacer, introducirlo con la lectoescritura o seguir con la lengua oral hasta que...?

B: Mira, yo soy partidaria de que se introduzca porque siempre lo he introducido, pero para aquellos niños que están maduros, que están motivados y quieren hacerlo, pero si tú los fuerzas que es lo que se pretende últimamente que el niño termine leyendo y escribiendo en Infantil, pues la verdad es que pierden mucho en lo oral, en la oralidad, que es lo que de verdad, porque yo muchas veces digo en muchos cursos a los que voy, si es que hay gente que no sabe leer ni escribir un idioma, pero sabe comunicarse, y nosotros antes de nada los niños tienen que saber comunicarse, lo primero, pero en fin que ahí está, yo procuro llevarlo de la manera...

E: Ahora se demanda más...

B: Se demanda más la lectoescritura.

E: Y, como docente, ¿en qué aspecto crees que debes completar tu formación para enseñar lengua oral? O sea, si realmente a lo largo de tus estudios has tenido la suficiente formación o si crees que necesitarías ampliarla para enseñar lengua oral.

B: Pues mira, yo creo que en la carrera aprendes poquito, donde yo más he aprendido ha sido la experiencia, lo que yo he ido haciendo, muchos cursos, los compañeros, tuve una experiencia buenísima que fue que me fui al extranjero, he estado seis años trabajando en (*nombre ciudad*), y, entonces, había gente con muchas inquietudes los que se van por ahí, y, entonces, ahí aprendí muchísimas cosas, ¿qué he aprendido más? Con los compañeros o con cursos, pero con cursos no de los que te montan, sino con un grupo de gente que te une “mira vamos a hacer esto”, yo recuerdo que, ahora ya todo el mundo tiene pictogramas de poemas, yo, pero eso ya está extendido, ya está, pero yo hace 25 años, vi un curso y empezaron con los pictogramas con cosas sencillas para que los niños hiciesen frases, digo “¡Uy, pero esto es muy bonito para las poesías!”, y yo mis poesías tienen ya muchísimos años, ya están viejas, lo que pasa es que tampoco soy muy de guardar, yo cada año me gusta inventarme otras cosas, y ya te digo lo aprendí en un curso con una maestra que estuve y me dijo que para enseñar a leer con pictogramas, y me gustan a mí para los poemas, y para las canciones, entonces, siempre he tenido eso en cuenta, que he aprendido más fuera que lo que es dentro de la carrera. Y luego las necesidades que te creas, estás enseñando y tú dices, “pues esto lo podría mejorar, y cómo lo podría mejorar”, te metes y buscas informaciones.

E: Entonces, que, en realidad, ¿crees que la carrera no te enseñan realmente conocimientos acerca de la lengua oral o cómo enseñar lengua oral en Educación Infantil?

B: Y en mis tiempos menos, en mis tiempos menos, allí eran los maestros, los profesores, poco creativos, y creo que eso también lo tendrían que enfocar así la carrera de Infantil, de Magisterio, todo, enseñar de otra manera, que no se ahí contenidos, contenidos, pero en fin.

E: Claro, y, ¿se coordina el profesorado en este caso de Infantil con el de Primaria en cuanto a la enseñanza de la lengua oral?

B: Hombre aquí pues se procura, es que yo en este no te puedo hablar mucho de, pero yo siempre que he estado en otros colegios que yo he sido profesora, he tenido una coordinación estrecha muy estrecha, en (*nombre del pueblo*) y en (*nombre del pueblo*), es que yo he estado muchos años en (*nombre del pueblo*), entonces ahí teníamos una coordinación buenísima todos los maestros de Infantil, y con los de Primaria, en (*nombre de la ciudad*) pasa una cosa, primero y segundo no lo quiere nadie, entonces el último que llega es el que le da, entonces, es muy difícil coordinarte con el que sea, y en (*nombre del pueblo*) llegamos a una conclusión, lo poquito que le enseñábamos a los niños de lectoescritura, sobre todo de escritura, procurábamos ponerle en papel pautado, en cuadrícula y libre, para que así el que llegase pudiese usar el método que quisiera, lo hacíamos muy... y ahora cuando he estado en (*nombre del pueblo*), como es muy chiquitito el colegio, sí estoy con el de primero a lo que él me dice, y de hecho en cinco años ya procuro, como hay una prueba de evaluación inicial, la conozco y los voy yo enfocando para que cuando lleguen más o menos respondan a lo que...


E: Porque, ¿crees que es necesario?

B: Es muy importante, muy necesario, y también que cuando lleguen a primero los de primero sean un poquito comprensivos que los niños vienen de Infantil que no los sienten uno detrás de otro y en silencio que también los niños tienen que estar...

E: Vale, pues muy bien, nada más, muchísimas gracias.

[Terminamos la entrevista porque la maestra solamente tenía libre la hora del recreo, y ya ha finalizado].

ENTREVISTADA 3-C

FICHA DE LA ENTREVISTA 	
FECHA DE LA ENTREVISTA	Junio de 2012
NOMBRE	Entrevistada n.º 3-C
EDAD	52 años
ACTIVIDAD PROFESIONAL ACTUAL	Maestra de Educación Infantil. Grupo de cuatro años y 26 alumnos.
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	25,77 minutos
CONTEXTO (lugar de realización de la entrevista)	Centro de trabajo de la entrevistada. Patio del colegio.

E: Entrevistadora

C: Entrevistada n.º 3-C

[La entrevista se acordó previamente con la maestra, quien indicó que prefería hacerla en su centro de trabajo, en la hora libre. Ese día faltó una de los docentes que vigilaba en recreo y la entrevistada tuvo que sustituirlo. La entrevista se realizó mientras vigilaba el recreo].

E: Comenzamos la entrevista con tu presentación.

C: Soy (*nombre entrevistada*), parvulista desde hace 25 años ejerciendo, y este es mi tercer destino definitivo y llevo en este cole cinco añitos.

E: ¿Cuáles son tus estudios primarios?

C: ¿Mis estudios primarios, qué significa eso?

E: Bueno, en tu época, supongo que EGB, ¿no?

C: Bueno, sí, lo mío fue EGB, luego hice el BUP y el COU, luego hice Magisterio y después hice Pedagogía, después me matriculé en Psicología, pero ya lo dejé, me saturé un poquillo y me fui fuera.

E: ¿Cuál es tu experiencia profesional? Tiempo de servicio...

C: Tiempo de servicio 25 años, bueno, soy aparte de mi adscripción a Infantil, pues por Pedagogía también puedo estar en Pedagogía Terapéutica, puedo dar lenguaje en Secundaria.

E: Vale, de hecho, ¿tu experiencia profesional relacionada con la enseñanza de la Lengua y la Literatura específicamente?

C: Específicamente, pues estuve en los primeros años, antes de sacar oposición, como era sustitución tuve la suerte de estar en lo que era la EGB dando inglés y lengua los primeros años, te estoy hablando de los años 86-87, luego ya Infantil.

E: Si quieres que nos sentemos...

C: No, no, vamos andando.

E: ¿Podrías decirme algunas personas no docentes que hayan influido en la elección de tus carreras?

C: No... Magisterio es vocación y si no tienes vocación... Claro tú ves, observas y dices pues me gusta esto o no me gusta esto, yo supongo que ese es el proceso de niña porque yo siempre he querido ser maestra. Entonces la influencia, pues, bueno, mi madre siempre me decía: "¡Ay, yo quiero tener una niña maestra para tener gallinas y conejos en el pueblo!" (*Risas*). Y yo nunca he tenido ni gallinas ni conejos, pero, en fin, que no es eso, vocación.

E: Vocación. Vale, y, ¿personas docentes, alguna profesora, algún profesor?

C: Yo, en general, era muy feliz en la escuela, siempre he estado muy a gusto, entonces, no sé qué fue antes si la vocación o estar muy feliz en la escuela, o estar a gusto en la escuela y después la vocación, pero que de todo un poco.

E: De todo un poco, vale. ¿Y las materias que recuerdes que más te gustasen y las que menos?

C: Lengua.

E: La que más Lengua.

C: Y la que menos... Las matemáticas (*risas*). Se me daba peor.

E: ¿Y tu experiencia como estudiante de Lengua y Literatura en el cole?

C: Buena, es que era una niña buena estudiando.

E: Vale, y ahora como maestra, ¿cómo te encuentras enseñando Lengua y Literatura?

C: Lo que más domino en Infantil.

E: De acuerdo.

C: Y creo que es lo fundamental, es la herramienta, el instrumento para todo lo demás aparte de las Matemáticas, pero como lenguaje, la lectura, la escritura, la comunicación verbal...

E: Vale, entonces vamos a pasar a...esto ha sido un poco la biografía personal, pasamos en profundidad a la entrevista. Si te digo, ¿qué entiendes por oralidad?

C: ¿Oralidad?

E: Sí, oralidad.

C: Pues no la he oído yo muchas veces esa palabra.

E: Pero, ¿qué te sugiere?

C: Oral, oral, comunicación oral.

E: ¿Cuáles son en tu opinión los fines que tendría que tener la enseñanza de la lengua oral en la etapa de la Educación Infantil? O sea, ¿para qué habría que enseñar lengua oral?

C: Pues, bueno, básicamente ampliación de vocabulario, comunicación, comprensión, fundamentalmente comprensión, la expresión como parte de la comprensión, y de la expresión es que una sin la otra es que para mí no existe, ¿qué va antes, una cosa u otra? Es decir, no tienen conceptos adquiridos, si no tienen vocabulario, no comprenden el contenido de esa palabra con lo cual o va todo unido y se va conjugando, y luego ya dependiendo de las edades vas afianzando más una cosa u otra, vas pidiendo más determinado nivel de comprensión, pero ambas van unidas de la mano. A mí de qué me vale que un niño sepa escribir una palabra si no es capaz de recogerme, de dibujarme, de transcribirme eso que tiene un significado para él, pues no...

E: Entonces en ese sentido, ¿qué tipo de formación crees que necesita un niño sobre lengua oral para desenvolverse de forma autónoma?

C: ¿Formación?

E: Sí, ¿qué contenidos crees tú que tendrían que enseñarse a los niños?

C: Es que bueno, los contenidos los tenemos muy claros en infantil, vocabulario...

E: Para desenvolverse de forma autónoma...

C: Vocabulario, mira vienen con bastante vocabulario por regla normal y ya he notado un aumento de unos años hacia acá, he notado que los niños vienen con más vocabulario, con más expresiones verbales ya hechas de casa, ¿no? Otra cosa es ya que las usen en el momento adecuado, que respeten unas normas a la hora de estructurar la frase, o que respeten unas normas a la hora de comunicarnos, tú has visto: “seño, seño, yo primero”, tú primero, vale, pero en general vienen hablando relativamente bien, con vocabulario, entonces nosotros lo que hacemos es en la asamblea que es la parte fundamental del trabajo en infantil del lenguaje oral, estructurar, sistematizar y habituar, aparte de, yo por ejemplo a los niños no les hablo de tumbado o tumbado de pie, les hablo de vertical y horizontal, o sea yo directamente voy al lenguaje, a la palabra específica, que no utilizo un lenguaje infantilizado, no; vertical y horizontal, oblicuo, semicírculo,

paralela, línea discontinua, línea continua... Entonces, yo, por lo menos, en ese sentido soy muy conservadora.

E: Vale, vale.

C: Yo soy maestra de lápiz, de goma, y de escribir, y de escuchar y de contar, y de rectificar, yo que sé...

E: Entonces, ahora mismo, por ejemplo en el currículo, ¿qué objetivos y contenidos relacionados con la lengua oral añadirías o suprimirías de la Educación Infantil?

C: Ahora mismo tendría que tenerlos delante escritos porque yo ya no hago programación, yo tengo sistematizado mi trabajo y no hago programación, ahí la tengo la que hice y sobre la marcha, o sea que no sé si lo que hago yo está escrito ya o no está escrito ya. Los objetivos están muy claros, que yo creo que están bien, ¿vale? Pero nosotros trabajamos más de lo que hay escrito, los contenidos son más de los que hay escritos, y cuando nosotros estamos hablando de letras, estamos hablando de palabras, estamos hablando de singular y de plural, estamos hablando de femenino y de masculino, lo estamos diciendo y estamos usando el “el y el la” y ellos tienen que deducir por qué sí y por qué no, y todo eso se va haciendo, si es “la” es uno y si es “las”, ¿por qué? Porque cuando llevo “las” es más de uno, o sea que todos esos conceptos se van asociando, y a lo mejor no están escritos, pero se van trabajando. Se trabaja mucho más, ahora especificarse yo no soy capaz de ponerme ahora a escribir porque es que no me gusta, ponerme a redactar algo, yo soy de lengua oral: concisa, clara, esto, sistematizada, ¿vale?

E: Vale, claro.

C: Pero no soy de redactar, y se nos escapan, de hecho cuando le ponemos las notas a los niños la posdata es: y mucho más, y más que no hemos escrito. Si yo, por ejemplo, ahora mismo te cojo la programación que tenemos, las editoriales son todas buenísimas, muy bien redactado todo, muy bien especificado, por eso me hace gracia cuando nos piden a nosotros que volvamos a escribir lo que ya está hecho, eso es una... Pero bueno, donde manda patrón no manda marinero. Si quieres que te diga específicamente alguno...

E: Bueno, así en general, que si hay alguno que hayas notado que mejor... Pero sí...

C: No, no, no lo he notado porque yo lo hago, o sea que no tengo que leerlo para hacerlo.

E: Vale, claro, sí. Y de las habilidades relacionadas con la lengua oral: escuchar, hablar y conversar, ¿a cuál de ellas sueles dar prioridad y cómo sueles trabajarlas en clase?

C: Y atender, porque si no hay atención...

E: Bueno, pero de las que aparecen en el currículo, aparecen en el área de “Comunicación y representación”, escuchar, hablar y conversar.

C: Cuando queremos que los niños reproduzcan lo que nosotros estamos enseñando, primero tienen que escuchar, ¿vale? Entonces la capacidad de atención auditiva y visual, porque no solamente yo hablo con la boca, hablo con la cara y hablo con la expresión de las manos, ¿no? Entonces, ellos están escuchando, están reteniendo y están asociando mi voz con la palabra que he dicho, con la orden que he dado, con el... (*nombre de la alumna*) no se había enterado de eso porque no estaba escuchando, ¿vale? Entonces, el momento de la asamblea que para mí es fundamental, está la parte de escuchar en la que hay presentación de trabajo, la presentación en la que hacemos el calendario, en el que cada niño expresa lo que ha hecho el día de antes, ¿vale? Ahí estamos escuchando y hablando a la vez, cuando yo estoy explicando me están escuchando, entonces qué va antes o qué va después, yo primero escuchar.

E: Primero escuchar.

C: Primero escuchar, los niños no aprenden de que les viene por ciencia infusa, dice la gente “¡ay! No que el niño haga la figura humana...” No, el niño tiene que saber cómo se hace la figura humana y el modelo tengo que darlo yo, y ahora cada niño va a plasmar su personalidad en esa figura humana, pero el niño tiene que organizarse, su organización espacial tiene que estar basada en algo, la mente se va formando y sola no. Hay una maestra, (*nombre de la maestra*), que nos dio, cuando estábamos preocupadas por qué método de lectura era el más adecuado, el más no sé qué... Ella decía: “que no os preocupéis, eso os lo dará la experiencia, os lo va a dar el grupo de niños, y a pesar vuestra, los niños aprenden, entonces lo que intentamos hacer en la escuela hacello de la mejor manera posible para facilitar ese aprendizaje”, para aumentar ese vocabulario, para aumentar esa función verbal, para que los niños sepan normas de convivencia y fórmulas de cortesía, también hay que aprenderlas, ellos las oyen, pero no saben que tienen que decirlas; no, es que yo te voy a pedir que cuando entres a un sitio me digas buenos días y cuando te vayas me digas adiós, ¿no? O sea que es todo, tienes que escuchar, después de escuchar hablar, y luego hablando respetando el turno, respetando las palabras, esperando a que el otro termine porque a veces respetan el turno que no hablan, pero antes de que termine el otro ya está empezando, ¿no? Entonces, primero el escuchar porque somos el modelo, e inmediatamente hablar, y el conversar es lo que se produce en la asamblea.

E: Vale, vale, seguimos entonces. ¿Cuánto tiempo dedicas al día o a la semana a trabajar los objetivos?

C: 30 horas, 30 horas. El lenguaje oral no solo se utiliza para lengua, si estamos escuchando una música, el otro día con Vivaldi, y estamos: “seño, pues no que parece que ahora estamos en otoño, parece que está la música más triste”, pues ellos solos empezaron a hablar de esto, y: “seño, vamos a hacer un garabato mágico, a ver qué...”, es que es continuamente hablando en infantil, si es que la comunicación oral es fundamental y por eso pasa lo que pasa, claro hay veces que dices “no hablo más”, todo, ahora han venido, ¿es que en el patio estamos callados? No estamos callados, o sea que la comunicación oral sistematizada es hora de asamblea, hora de explicación, pero luego tú has visto con las fichas, estamos explicando, estamos haciendo las fichas y hay que decir: “no, no, te has equivocado”, tienen que saber que se han equivocado con lo cual ya vienen diciendo: “seño, bórrame”.

E: Sobre la asamblea, ya que lo has comentado, ¿qué valor crees que tiene la asamblea para desarrollar la lengua oral, la competencia oral, mejor del alumno, cómo lo haces, te lo planificas de alguna forma?

C: La entrada es, además también en Infantil es la rutina, rutina y hábito, pero ese hábito está cargado de mensaje, y esa rutina está cargada de mensaje, ellos saben que entran, cuelgan la mochila, bajan la silla, se sientan en el corcho, y además, al principio yo los sentaba en círculo que me gusta mucho sentarlos en círculo, pero lo uso más para contar cuentos, pero en asamblea lo que es asamblea en el que hay sistematización de lenguaje oral, de lenguaje escrito, de explicación de matemáticas, de explicación de contenidos. Hemos estado trabajando la Alhambra antes de ir, y hemos presentado trabajo que han traído ellos, ellos los han presentado a sus compañeros, entonces, después de sentarse en el corcho que ya se sientan mirando todos en la misma dirección a la pizarra, la derecha y la izquierda por el efecto espejo, no sé si lo sabes también, vale, estamos en círculo y yo digo la derecha, no es lo mismo la derecha en un lado que para el otro lado, así que yo los pongo en fila, inmediatamente hacemos el calendario, se tienen que situar en el día en el que estamos, y entonces, de hecho en tres años empiezan ya conociendo los nombres por el calendario, el nombre personal, y lo que están deseando es ver a quién le toca al día siguiente, con lo cual están reconociendo el nombre, están relacionando el fonema con el nombre. Atención visual y auditiva.

E: O sea que en realidad las actividades que puedas llevar a cabo, por ejemplo para la lengua oral, no es que lleves a cabo actividades concretas, sino que...

C: No, no, desde el primer momento se está trabajando, por eso te digo que ponerme yo a redactar... El objetivo es, pues, potenciar, desarrollar lo que tú quieras el lenguaje oral, con el objetivo de que hablen bien, ampliar el vocabulario, que formen bien las frases, que respondan a la pregunta que se les pide, que organicen bien... Es que desde el primer momento que entran por la puerta, ya están usando el lenguaje oral, terminamos este momento calendario para situarnos en el día para que ellos controlen en qué día estamos, dónde estamos, alguna canción, sobre todo con los pequeñitos los días de la semana para ir situándose, y luego empezamos presentación del trabajo, ¿vale? Un día toca cuento, otro día toca *bíts* de inteligencia, otro día toca libro, como ha tocado hoy... Pues cada día empezamos el trabajo de una forma, pero todo verbal, la poesía, por quincena tenemos también poesías de cada centro de interés, entonces memorización, lenguaje oral, entonación, ¿eh? los signos de admiración saben lo que significan es que mi voz tiene que ser más fuerte por eso, el signo de interrogación es porque te estoy preguntando, es que es todo.

E: Entonces, en tu caso, ¿estás satisfecha con la enseñanza de la lengua oral en tu clase?

C: Sí, estoy satisfecha, pero eso no quiere decir que sea agoniosa de querer más, ¿vale? Porque de hecho ya hay niños que están leyendo y escribiendo, ¿no?

E: O sea que tú trabajas a la vez la lengua oral y la escrita, ¿no?

C: Sí, la oral y la escrita. Empezamos con mayúsculas, pero antes de hacer las mayúsculas, ya sabemos qué dirección es para arriba, para abajo, para la derecha, se va trabajando todo a la vez porque al niño al hacer la P es para abajo y barriguita o para hacer la M para arriba y para abajo, para arriba y para abajo, ¡contra! ¡Me ha salido una letra, pero si es una letra! ¿Vale? Es una asociación continua de contenido y trabajo, por eso te digo que las cosas no salen de la nada, y al niño se le dice “venga el puntito de la letra para dentro”, la referencia del puntito es muy importante para la escritura, pero es que va todo unido porque... “seño, es de la M de Manolo”, claro, pues ya estás trabajando lectura, escritura, fonética.

E: Vale, y como docente, ¿qué aspectos crees que deberías completar en tu formación para enseñar lengua oral, o si además crees que en tu formación universitaria, por ejemplo en tu caso, te han proporcionado los recursos suficientes para poder enseñar lengua oral en infantil?

C: Yo me he ido formando con la experiencia, yo he ido desechando cosas y cogiendo cosas, eso es así, y de las compañeras y de la experiencia, y con un grupo de niños me ha ido bien una cosa, con otro grupo de niños no, y en función del número de niños actúas de una forma o actúas de otra, pero a mí ha sido la experiencia. Yo cuando aprobé la oposición...

E: Más que contenidos y...

C: Sí, sí, ha sido la experiencia la que ha ido, claro, yo he tenido que tener una base de contenidos, tengo que tener una *sapienza*, pues eso, unos contenidos, esto, esto y esto, y esto puedo con estos niños y esto no puedo, una psicología, unos contenidos, un proceso de maduración, eso tengo que saberlo, y eso lo he sabido yo por las carreras, la teoría está ahí, ahora eso tengo yo que aplicarlo, y el aplicarlo de una forma u otra, tantas teorías de que si el método global que si método sintético que si el constructivismo. Yo creo que todos carecen de algo, entonces cada maestrillo tenemos nuestro librito, entonces la misma escuela llevando el mismo método, cada uno lo aplica y le pone su personalidad, no es una matemática de dos más dos son cuatro y no hay más “narices”, y la suma vertical se pone así, y se pone así porque es así, y es una norma aceptada por todos; en la escuela es distinto, pero claro hay lógica, si un niño tiene tres añitos no le voy a meter la minúscula, o lo le voy a meter que me diga “supercalifragilísticoespialidoso”, ¿estamos? Entonces, dentro de lo que sabemos del proceso madurativo de los niños, y que cada niño es un mundo y

que le dan muchas vueltas mil veces, pues, tú vas adaptando y a unos les exiges más y a otros les exiges menos, a unos les borras hasta aquí y al otro se lo borras entero, y a otro no se lo borras y le dices: “anda, cariño mío, me doy por satisfecha”.

E: ¿Se coordinan en el centro el profesorado de primaria con el de infantil en lo relativo a la enseñanza de la lengua oral?

C: No hay coordinación específica, lo que estamos intentando es, por ejemplo que nosotros estamos trabajando con *SM*, es la misma editorial porque sigue la misma pauta, el proceso a la hora de introducir contenidos.

E: Pero, ¿no hay a lo mejor que los profesores se reúnan para ver que se ha trabajado en lengua oral...?

C: No, no, no, bueno sí, eso lo hacemos a final de ciclo, pero cuando mis niños de cinco años pasan a primero, yo con el maestro o la maestra de primero hablamos, y no específicamente hablamos de lengua oral, hablamos de los niños, van así o van “asao”, mirad han trabajado esto o no han trabajado esto, han hecho o no han hecho esto.

E: Pero, previamente, ¿no se habla para ver que...?

C: No, no, no, teóricamente, yo creo que es así, donde se trabaja la lengua oral, ¿vale? Es en Infantil, fundamentalmente o sea que cada uno tenemos una función, jamás, hasta ahora, si los compañeros de Primaria han protestado es porque los niños no van escribiendo, o no van leyendo la mayoría, que no es obligatorio en Infantil, pero está dentro de las capacidades, entonces de lo que jamás han dicho falta es sobre lenguaje oral, jamás, han podido decir que no han escrito en cuadrícula, que no leen, ¿no? Pero jamás que los niños no tengan buena comunicación oral, de lo que yo he vivido en mis 25 años, ¿eh?

E: Vale. ¿Alguna experiencia docente que hayas conocido o hayas puesto en práctica sobre lengua oral que quieras comentar, o sobre algún método que te haya servido a ti?

C: No, algo así que hubiera sido un “boom”, un cambio, no, algo que se pueda aislar de todo lo demás y digas es que aquella experiencia... No, no. Esto ha sido una hormiguita, una hormiguita, yo he ido sumando cosas, sumando cosas, me gusta mucho la fonética. Vamos a ver, cuando yo presento el nombre lo ven en global, aquí pone Manolo, después veo que cada letra, lo mismo que ellos, tienen un nombre, tenemos el abecedario, pero nosotros ponemos una boca, boca de M, boca de P, luego es muy fácil para la lectura, eso a mí me ha ido muy bien, el proceso lector, han ido asociando atención, memoria visual y auditiva, por eso te decía que la atención es que es fundamental, memoria visual y auditiva y atención, si no, todo lo que te estoy diciendo no vale para nada, entonces, van asociando palabras, fonemas, ese juegucillo empezamos con tres años, así: mm, “seño parece una vaca”, ¿vale? Letra, fonema, palabra, e inmediatamente fonema, y ya está como el que no hace la cosa, está letra se hace así, y ya está, lo mismo que los *bíts*, ¿tú has trabajado los *bíts*?


E: Los conozco, bueno, trabajarlos no porque no he ejercido todavía.

C: Son buenísimos, buenísimos, tú ahora le presentas un cuadro a un niño y te dice de quién es, quién lo ha pintado, y quién... Pues igual, memoria visual y auditiva, entonces yo uso esa memoria para el lenguaje, para la escritura, para la lectura, para los *bíts*, para las matemáticas, para la canción, para... que está ahí, es una capacidad.

E: Vale, vale. Pues ya está nada más, muchas gracias.

[Termina el tiempo del recreo].

ENTREVISTADA 4-D

FICHA DE LA ENTREVISTA 	
FECHA DE LA ENTREVISTA	Febrero de 2013
NOMBRE	Entrevistada n.º 4-D
EDAD	57 años
ACTIVIDAD PROFESIONAL ACTUAL	Actualmente es profesora en Educación Secundaria, pero ha ejercido en Infantil y Primaria.
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	29,16 minutos
CONTEXTO (lugar de realización de la entrevista)	Casa de la entrevistada.

E: Entrevistadora

D: Entrevistada n.º 4-D

E: Ahora, ya. Bueno, vamos a empezar un poco con la biografía personal, cuáles son tus estudios primarios, los estudios secundarios y los universitarios, es decir, todos los estudios que tienes.

D: Todos los estudios.

E: Sí.

D: Pues yo en mi época, que hace ya mucho, hice ¿qué hice?, espera, cuarto y reválida, sexto y reválida.

E: ¿Era la antigua EGB?

D: No, antes de la EGB Cuarto y reválida, sexto y reválida, hacíamos y luego ya sí hice COU y luego ya empecé la carrera de Magisterio tres años, y era el primer plan experimental de EGB.

E: Y luego ya en la universidad hiciste Magisterio, pero...

D: Magisterio, el Plan Experimental, Educación General Básica, que era en aquellos entonces.

E: Vale, pero, ¿no había especialidad?

D: Sí, yo hice la especialidad que era Ciencias Humanas, en ese caso que era Geografía e Historia. Tú podías elegir, o Matemáticas, Geografía e Historia o Lengua.

E: Vale.

D: La especialidad de Inglés me parece a mí que no, yo es que no sé si había, yo es que desde luego nunca me ha llamado la atención. Filología también habría, digo yo, yo no lo sé. Yo hice las instrumentales: Lengua, Matemáticas y Sociales, y yo tengo Humanas: Geografía e Historia.

E: Vale. Y ¿otros estudios que hayas realizado? Pero, ya hablamos de cursos de formación, de...

D: Sí, cursos sí, ahora ya a nivel de empezar ya directamente con los críos, ahora ya en la etapa de Primaria, las TIC, entonces, tengo muchísimos cursillos de TIC, del *Excel*, del *Word*... De la manera de eso, manejar la pizarra digital que tenemos en la escuela y manejar, pues, que el libro digital hay que tenerlo también con los críos, todo lo que esté relacionado con las TIC, las Nuevas Tecnologías, es de lo que tengo más cursillos.

E: ¿Y tu experiencia profesional? Es decir, el tiempo de servicio, sobre todo, relacionado con la enseñanza de la Lengua y la Literatura.

D: Pues en Infantil he estado doce años, cuando terminé de manera particular pusimos un centro de Infantil, entonces, he estado doce años de tres a cinco años. Entonces, era donde he estado más tiempo, luego ya lo interrumpí para tener a mis hijos y criarlos, y luego ya he empezado y he empezado en Primaria, estuve dos años en Infantil y luego empecé con segundo de Primaria, luego he tenido un tercero, luego he tenido cuarto, quinto y sexto, y ahora este año he tenido secundaria porque este año me han dado secundaria. Y Lengua y Literatura he dado siempre, este año estoy dando Lengua en 1.º de la ESO y el año pasado estuve dando Matemáticas, las instrumentales en cuarto, quinto y sexto. El último curso, la última parte del curso, estuve en un centro bilingüe con lo cual los especialistas se encargan de dar la materia para que se den en inglés y, entonces, yo daba las instrumentales y las daba en cuarto, en quinto y en sexto, Lengua y Literatura y Matemáticas, las que más les gustan a los críos (*risas*).

E: Eso, eso. ¿Recuerdas alguna persona que, o familiar o amigo, que haya influido en tus estudios en la decisión de estudiar Magisterio?

D: No, no, mi madre siempre decía que teníamos que tener una formación para ser independientes, tener independencia económica y no depender de un hombre, eso lo decía mi madre siempre, aunque no era una persona de ir mucho a la escuela, pero tenía mucha formación en mi casa le gustaba leer, estoy hablando ya de hace muchos años, que tengo ya 57 años, María (*risas*). Lo que pasa es que tengo espíritu, en mi casa se ha reído mucho, se ha escuchado música, y entonces, luego, ya te digo mis hermanas todas tienen estudios y todas son independientes, entonces, si hay alguien que más eso ha sido mi madre.

E: ¿Y profesores, recuerdas a alguno que haya dejado huella positiva o negativa?

D: Sí, pues negativa, qué te voy a decir, a lo mejor yo estudié en colegio de monjas, entonces, ahí, de todo porque la manera de decirte las cosas un poco recta al principio, a lo mejor decías “¡ay, qué estúpida!” Pero luego ves a lo largo de los años que lo hacían por tu bien, pero lo que sí he visto, a lo mejor era que ellas, las monjas en este caso, algunas en concreto como que atendían mejor a gente que tenían un poder adquisitivo más elevado, de los que económicamente pueden más, pero porque a ellas les favorecían también, pero no en detrimento de las demás, y luego en mi época en la que yo estaba estudiando también había diferencia de la gente que tenía más dinero y la que no, yo no sé, en mi casa no hemos sido nunca ricos, pero nosotros hemos estudiado y si mis padres iban los atendían con la misma delicadeza que atendían a otros que tenían mucho dinero que llegaban con un “Mercedes” y nosotros íbamos andando, no teníamos coche. Luego maestras que eso, dos que eran muy rectas, en su sitio, y diciéndote las cosas, pero lo hacían por el bien de uno.

E: Lo recuerdas de forma positiva. Y, ¿las materias que más te gustaron estudiar y las que menos?

D: A mí siempre ha sido Lengua, y Matemáticas la que menos, la que más Lengua, Geografía e Historia, a mí memorizar, Matemáticas de razonar menos, pero mira ahora estoy dando Matemáticas, así que también, no he sido mala, he sido como que llevaba siempre la misma escala. No tenía ni unas notas muy altas ni muy bajas, sacaba, a lo mejor, un notable más o menos, pero mediana, normalita.

E: Vale, y, ¿actualmente te encuentras a gusto enseñando Lengua y Literatura en tu trabajo?

D: Yo sí, yo sí me encuentro a gusto, lo que pasa que la situación de la educación de los niños en Secundaria, yo es la primera vez que me encuentro con Secundaria...

E: ¿En tu experiencia con Infantil y Primaria?

D: Bien, bien, pero en Secundaria yo no sé cómo cambian los niños tanto, los primeros mucho mejor, pero los segundos hay algunos repetidores (*suspira*), que van a fastidiar, y entonces cuando sales del trabajo sales diciendo, pero, ¡bueno! Tengo que estar constantemente diciendo y rectificando actitudes que no tendría que ser porque yo voy a enseñar no tendría que estar todo el día diciendo “¡no te levantes, no le tires el...”, cogen el lapicero y ¡hala, se lo tiran!

E: Quizá porque, claro, en la casa...

D: Entonces, les faltan normas, aceptar normas y un poquito de educación que es lo que, entonces algunas veces te sientes molesta, pero de todas formas sales cabreada, pero al día siguiente estás normal porque es que a mí me gusta, entonces, intentas superarlo eso, pero que la verdad es que sí, y luego, a nivel de familia y de alumnos y de todo, la valoración de los maestros ahora... que va, que no, que no, y si el maestro te dice ahora algo, “¿qué se cree el maestro, por qué me dices eso y por qué me vas a hablar a mí así?”, sí, eso te lo dicen en Secundaria, en Primaria no ha llegado el caso y yo he estado en (*nombre ciudad*) en zonas más conflictivas.

E: ¿Y en Infantil tampoco?

D: No, no, en Infantil tampoco, en Infantil al revés, dándote las gracias todos los días porque como era un centro donde nosotras dábamos de comer y los críos se quedaban, incluso, a dormir dándote las gracias después de comer, los padres muy bien, muy bien. Yo en Infantil, yo que sé, la gente como muy agradecida. Luego el nivel económico era alto, o sea que muy bien, que no sé si influye, pero la educación era con mucho respeto, se dirigían a nosotras que no es como ahora que te dicen “¡eh, oye!”, que no pasa nada, si a mí me lo dice con educación me da igual, pero que no es el trato de deciros “Pues, merece un respeto nada más lo que estás haciendo”, eso, eso los niños y las familias.

E: Vale, pues ya, entonces, esto ha sido un poco la introducción personal y ahora ya pasamos al tema en sí. Si yo te digo “oralidad”, ¿qué te sugiere el término? ¿Qué entiendes por oralidad?

D: Pues algo que se dice de manera verbal, a través de la palabra que se expresa.

E: Vale, y en tu opinión, si recuerdas, ¿cuáles son los fines de la enseñanza de la lengua oral en la etapa de la Educación Infantil? O sea, para qué se enseña lengua oral en Infantil.

D: Yo, para mí, para saber expresarse, para saber pedir, para saber llegar... para saber expresarse, sobre todo, es la expresión normal de una persona cuando básica, para tener comunicación con los demás, para socialización entre los demás, con el resto de compañeros en la clase, con su maestra, con el resto de amigos, y, por supuesto, en la familia y en la casa. Es el medio de comunicación principal, para mí, el oral en Infantil y si ampliamos que sepan inglés también, pues se puede empezar a hablar no solo en castellano, en inglés empiezan los niños porque tienen más facilidad, entonces, yo creo que es la manera de expresión mejor y la manera de socialización mejor también, de comunicación, el medio de comunicación más básico que tenemos, empezamos a nacer y lloramos con lo cual ya estamos diciendo algo. Son signos de comunicación, entonces, lo oral para mí es fundamental.

E: ¿Y la formación que ellos necesitan?, o sea, un niño lo que necesita para eso, para poder expresarse.

D: Sí necesitan porque ellos con esa edad, de tres a cinco años, son como muy egoístas, las normas las tienen ellos, son pequeños, entonces no saben, entonces, necesitan saber el tiempo, medir el tiempo, saber que en cada momento hay que hacer una cosa, que no pueden hablar todos a la vez, que tener un orden, entonces, necesitan unas normas básicas que, a lo mejor, sean cuatro pero que las desarrollen y que con esas

cuatro vayan funcionando y teniendo un orden entre la comunicación que hay entre ellos primero, contigo, por supuesto, pero luego entre ellos, y luego ya eso que lo lleven a los padres, claro, que se desenvuelvan.

E: Claro, y, ¿conoces lo regulado en el currículum de la etapa de Infantil?

D: Pues, yo en mis tiempos es que no se estructuraba tan... me sé el de Primaria (*risas*), pero que me imagino que tendrá unos contenidos mínimos, unas competencias básicas, lo que estamos diciendo, que sepan relacionarse, que puedan ser un poquito independientes, entonces, todo eso, el otro día estuve en cinco años, y mira quisiera que vieras, estaban dibujando un cuadro, es que no me acuerdo ahora de quién era el cuadro, pero era un autor andaluz, pero ahora no sé quién era, bueno, y entre ellos sabían ellos explicar lo que era, lo que quiero decir es que las competencias entre ellos son fundamentales, que sepan que están en Andalucía, en qué provincia estamos, entonces, aunque sean muy pequeñitos, pero empiezas a decirle, pues, “estamos en Granada”, entonces, todo eso son competencias que ellos necesitan para expresarse.

E: Vale, y sobre las habilidades relacionadas con la lengua oral en Infantil que son *escuchar, hablar y conversar*, ¿a cuál de ellas tú le dabas prioridad?

D: Pues, necesitamos saber escuchar porque los críos empiezan “maestra yo, maestra yo”, levantan todos la mano y quieren hablar, sobre todo, porque saber expresarse saben muy bien, yo no sé por qué, pero desde chicos saben, además, me ven y me dicen “seño, yo sé quién eres”, este en concreto, tiene un hermano que le estoy dando yo segundo, “sé que eres la seño de mi hermano”, saben expresarse, ahora querían hablar todos a la vez, entonces, tienen que respetar, saber escuchar y el turno de palabra. Ahí, eso para ellos es muy difícil, lo que pasa es que con tiempo y eso, vas enseñando, pero yo, para mí, lo fundamental es que aprendan a escuchar porque doy por supuesto, a no ser que tengan alguna dificultad, saben expresar muy bien lo que sienten, además, mucho mejor de lo que nos creemos, de lo que pensamos, algunas veces te sorprende “¡madre mía, cómo ha estructurado la oración y la manera de decirlo, perfectamente hecho!”, y tú, a lo mejor, estás dando vueltas a ver cómo se lo vas a decir, y ellos, sin embargo, te lo dicen con una claridad que dices, “¡madre mía! Estoy yo pensando cómo se lo voy a decir para que me comprenda y él se expresa correctamente”, entonces, para mí, saber escuchar es muy importante.

E: Y recuerdas cómo lo trabajabas en Infantil o cómo lo harías, si planificabas algún tipo de actividad o...

D: Pues, qué te digo yo (*piensa*), sobre todo tienes que planificar y, a lo mejor, qué te digo yo, todos los días y a la misma hora, en un momento determinado, “pues vamos a hacer hoy esto y esto, y esto es necesario para saber lo que cada uno pensamos...” y sobre un tema, pues, sobre la fruta o la manzana o lo que sea y cada día una fruta, por ejemplo, diferente y “vamos a hablar y vemos lo que cada uno opina”, entonces es saber escuchar lo que el otro dice, entonces, en un momento determinado al día, todos los días haces una actividad, es lo que estamos diciendo para saber guardar el turno de palabra y escuchar a los compañeros. De hecho se hace, ¿eh?

E: Se hace, ¿no?

D: Se hacen, se hacen actividades, las asambleas de Infantil que se hacen por la mañana.

E: ¿Usabas las asambleas en Infantil?

D: Nosotros no, era todo como más familiar, menos organizado, luego hacíamos actividades también y hacían sus fichas y coloreaban, y tenían sus libros que eso no quiere decir que... pero como más casero. Yo no llevaba una programación a rajatabla, nosotros teníamos las fichas que creíamos que eran más convenientes, ¿sabes lo que te digo?

E: Sí, sí. Entonces, ¿cuánto tiempo dedicabas y crees que hay que dedicar a enseñar lengua oral en Infantil? A la semana, al día... ¿cuánto dedicarías tú?

D: Uf, eso no sé, en teoría todos los días hay que hacer alguna actividad relacionada, aunque no sea mucho rato por la capacidad de ellos... Habíamos entrado el otro día del recreo y ya querían jugar, a los diez minutos, entonces, les tuve que cantar una canción que ellos se quedaron alucinados con la canción, y luego, después, ya sí empezamos con lo del cuadro porque le captas la atención con lo cual también tendrías que determinar el momento más adecuado, pero yo creo que sí que todos los días... Yo creo que sí, no sé si es lo más correcto, pero yo creo que sí porque con las normas y con el hábito se van adquiriendo las costumbres, somos animales de costumbres, entonces, se va adquiriendo y se va perfeccionando, que ves que has conseguido un objetivo, pues te pasas a otro.

E: ¿Y las actividades relacionadas con la lengua oral que llevarías a cabo?

D: Canciones muchísimas, canciones es lo que más se hace, en esas edades es lo que más se hace, pero yo también haría lo que te estoy diciendo, expresar cada uno sobre algo que fuese para todos en común y que cada uno lo dijera, que no solo sea una canción...

E: Que a lo mejor es lo que suele pasar...

D: Sí, que no pasa nada, que está muy bien, pero, por ejemplo, hoy vamos a estar con la luna, bueno un día no, tendrías que estar una semana, entonces, “vamos a hablar sobre la luna, os fijáis en...”, tú le dices unas pautas y al día siguiente, “vamos a ver, quién lo ha dicho”. Con la escucha, el turno de palabra, todos los días a lo largo de la semana haríamos una puesta en común de lo que pensamos todos o de lo que hemos visto, de lo que hemos dibujado, cada día haciendo una actividad diferente y expresándolo, luego, de manera oral.

E: Y, a ver por ejemplo, ¿los recursos que utilizarías para eso, materiales, por ejemplo?

D: Tampoco necesito grandes materiales, materiales básicos, dibujo de los niños, sus colores, los niños tienen, en Infantil tienen de todo y, además, lo comparten, su cajoncito con su nombre y lo respetan; lo rompen porque son críos y lo rompen y si uno tiene el lápiz más largo se lo quita al otro y le dice “es que ese es mío porque me lo has quitado”, a lo mejor, no, “seño que no que es mentira”, a todo el mundo nos gusta el lápiz más largo, pero, luego, materiales que sean capaces de recortar, tijeras, papel, que sean capaces de hacer una corona con una luna, si estamos hablando de las ranas, pues de las ranas, y de lo que estemos hablando y así ellos van adquiriendo conocimientos que parece que no, pero que sí. Entonces, materiales básicos, pues: tijeras, papel, su pegamento, sus colores... Pegamento ya si tienen cinco años, si los dejamos que usen, y ya está, y luego si son más pequeñitos, pues, simplemente con plastilina se van haciendo ellos las figuras, si es que material tampoco es muy complicado.

E: ¿Sabes si en Primaria se utiliza ya la pizarra digital?

D: En Primaria, en el centro donde yo estoy, sí. En segundo ciclo, en primer ciclo no, en segundo y en tercero, y en Secundaria en todos.

E: Y, ¿cómo evalúas la lengua oral o cómo crees que debería hacerse? ¿Cómo sabes si un niño ha conseguido los objetivos que has propuesto con un examen final, de forma oral...?

D: Una observación directa y continuada, entonces, tú vas anotando también todos los días lo que cada uno va avanzando, luego te encuentras con niños que también son muy tímidos y otros al revés, entonces que si uno va a hablar le empuja y lo echa para atrás, entonces, tiene que haber un equilibrio; críos que te ven por primera vez y lloran, en tres años es difícil, hasta que ellos se adaptan y, sobre todo hay críos que están

acostumbrados a estar en la casa, hay los dos extremos, niños que están acostumbrados desde que nacieron porque los padres trabajan fuera o niños que les cuesta más, en cuatro y en cinco años también, pero hay que ver el carácter de cada niño, entonces, a lo mejor consigues con uno que es tímido muy poquito, pero para ti es más que con el que es muy expresivo, entonces hay que medir las características de cada niño, eso hay que tenerlo en cuenta también, unos que son dicharacheros y te dicen mucho y otros que no y luego los problemas que tienen, y si ves algún problema en la dicción también decirlo y que empiecen con las correcciones correspondientes porque si no, luego eso se va agravando. Yo en segundo tengo a uno que tiene todavía problemas y se atranca y va todavía a ELE, Audición y Lenguaje, porque es que lleva desde el principio y si te das cuenta al principio pues se va corrigiendo más fácil, pero que para mí la expresión oral es fundamental porque es el primer signo de comunicación que tenemos, los gestos hacen mucho también.

E: Bueno, estamos llegando al final, ¿vale?

D: Muy bien.

E: ¿Qué elementos teóricos y metodológicos crees que te ha proporcionado tu formación universitaria para enseñar lengua no solo en Infantil? En todas las etapas educativas en las que has estado, ¿crees que has tenido suficientes elementos teóricos o has necesitado complementarlo?

D: No, sí hay, lo que pasa es que te dan mucha y a lo mejor, luego, no la pones en práctica por falta de experiencia, por miedo al principio, por lo que sea, la verdad es que yo creo, creo, que con lo que nos, a lo mejor es que yo también me conformo con poco, pero que yo creo que tenemos elementos suficientes, lo que hay que llamar también es la atención, crear un poquito de motivación, de interés por los temas que se estén haciendo, pero en todos los niveles y en todas las etapas, motivar a los niños, tener el hacer entre ellos no competiciones, pero, “venga, vamos a ver quién es capaz de esto”, aunque sean más pequeños o más grandes, si son más grandes les pones puntos o vas haciendo otras cosas, ¿no? Luego te voy a dar un incentivo, un regalo de, si vas a la biblioteca y te lees diez libros, pues algún incentivo tendrás que tener, por cada cinco o por cada se le da un “eso” de poner de pasapáginas de esos, un marcapáginas, o se le da otra cosa, entonces, eso también la motivación va haciendo, va haciendo mucho, pero que yo creo que tenemos elementos suficientes lo que pasa es que tampoco, al principio a lo mejor no sabes utilizarlos, y luego algunas veces no los crees necesarios. Hombre, algunas veces la teoría no es la práctica, con lo cual tú tienes mucha teoría, pero luego dices “aquí qué hago yo por mucha teoría que tengo”, entonces te ves superada, pero que a lo mejor eso es dos meses, los dos primeros meses que es hasta que no eso, pero luego tú vas marcándote unos objetivos, unos contenidos, tú vas cogiendo tu pauta.

E: Y luego, ¿te has formado aparte con cursos y eso?

D: Sí, también.

E: Pero, ¿la mayoría relacionados con las TIC o has tenido que hacer también algún curso de lengua...?

D: No, de lengua no he hecho yo.

E: Vale, vale. ¿Crees que se coordina el profesorado de Educación Infantil con el de Primaria en cuanto a la enseñanza de la mayoría de las asignaturas, pero, sobre todo, de la lengua oral?

D: Yo creo que sí, en los centros en los que he estado es verdad que sí y, además, participan mucho también, se van con Primaria y les ponen el libro viajero, por ejemplo, y lo exponen ellos y van y de un libro que les gusta lo exponen, un crío chico que, a lo mejor, qué te digo yo “Blancanieves”, pero de esos que vienen que tienen cuatro letras y que tienen poco escrito y van y lo explican a Primaria, yo creo que sí, depende de los centros, yo he coincidido que en los centros en los que he estado hasta ahora sí. Hombre, tampoco es que

estén todo el día visitándose, ¿no? Pero que luego sí, se suelen, se suelen, luego relaciones depende de los centros, ya te digo, yo en este último va muy bien entonces hacen eso que estamos diciendo, una vez al mes van pasando los pequeñitos le van diciendo a los grandes “me he leído este libro, me ha gustado”, y lo exponen, el de cinco años le dice al de primero de Primaria el libro que le ha gustado y a lo mejor se lo lleva o el dibujo sobre el libro que se ha leído, y luego al revés, sobre todo con primer ciclo de Primaria, ya con tercer y segundo ciclo ya no, ahí como que menos, pero, sobre todo de cinco años que van a pasar luego a primero.

E: O sea, ¿los profesores suelen comentarse, “pues a estos niños yo les he enseñado esto”?

D: Sobre todo si se van a quedar en el centro, si no te quedas como que pasan un poquillo más...

E: Sí, sí.

D: Si tú te vas a quedar en el centro y vas a coger los cinco años, es normal que te implique, entonces, en este centro se va bien.

E: Entonces que es, por ejemplo, suele pasar también que a lo mejor los maestros en Infantil al final ya de la etapa enseñan a escribir un poco, pero le enseñan de una forma el trazo y a lo mejor en Primaria les dicen que es de otra forma, ¿eso se habla?


D: Eso también puede ser, eso también puede ser que pase. Yo a lo mejor te digo la cuaderna vía, luego tú llegas y le pones la cuadrícula chica. Entonces, algunas veces, en eso sí tenía que haber más coordinación, en el trazo, en la escritura y eso, y en todo, que hubiera más fluidez de eso, pero que de todas maneras, normalmente, en cinco años y en primero hay buena, yo en los sitios que he estado, siempre hay preocupación también por el equipo directivo, sobre todo si continúan, y si no continúan mucha preocupación por primero que es un curso fundamental, primero y segundo son claves, entonces quien coge primero quiere que termine con ese segundo también, que le lleve marcado por él mismo para que los niños vayan cogiendo la base que es lo que luego vamos a desarrollar después, con lo que esa etapa cinco, seis y siete son, normalmente, van coordinadas, luego pasa como todo, María, hay quien quiere coordinación y hay algunos maestros que dicen, “pues yo lo hago así y ya está”, entonces que también depende... Pero que, luego, comunicación en general sí he visto y, sobre todo en este cole hay mucha, y preocupación por el que va a seguir y va a coger los cinco años, luego está primero y segundo, con lo cual se implica en cualquier actividad.

E: Vale, pues nada, ya está, ya hemos terminado, si quieres decir algo más.

D: *(Risas)*. Pues nada que me ha encantado estar contigo aquí hablando.

E: Muchísimas gracias.

ENTREVISTADA 5-F

FICHA DE LA ENTREVISTA 	
FECHA DE LA ENTREVISTA	Marzo de 2013
NOMBRE	N.º 5-F (le corresponde el E, pero utilizamos la siguiente letra para distinguirla de la entrevistadora).
EDAD	27 años
ACTIVIDAD PROFESIONAL ACTUAL	Maestra de Educación Infantil. Grupo de cuatro años y 25 alumnos
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	32,41 minutos
CONTEXTO (lugar de realización de la entrevista)	Aula vacía en el centro educativo en el que trabaja la entrevistada.

E: Entrevistadora

F: Entrevistada

[Se concertó la cita de la entrevista previamente en el lugar que indicó la entrevistada: en su centro educativo, en horario de tarde, después de una tutoría que tuvo con los padres de uno de sus alumnos].

E: Bien, empezamos, entonces, si puedes decirme cuáles son tus estudios primarios, universitarios...

[Al principio de cada entrevista, tal y como hemos señalado en capítulos previos, se les explicó a todos los docentes entrevistados en qué consistía la entrevista, así como la descripción, grosso modo, y la estructura de nuestra investigación. En este caso, la entrevistada partiendo del tema principal de la entrevista, la didáctica de la lengua oral en Educación Infantil, incluye en su presentación un acercamiento conceptual a la importancia que le atribuye al lenguaje en esta etapa educativa].

F: Bien, pues, mira, yo me llamo (*nombre*), yo hice Bachillerato, luego la diplomatura de Educación Infantil y estoy terminando Pedagogía, y, bueno, tengo 27 años, tiempo de experiencia cinco años, y ya con la plaza dos, ¿no? Y, bueno, te cuento un poco, lo que te quería decir antes, cuando te he dicho, depende un poco del tipo de centro, es porque te voy a contar un poco mi experiencia, la poca que tengo en Infantil.

E: Y, ¿has tenido influencias de tu entorno para la elección de la carrera universitaria?

F: Pues, *mmm*, (*piensa*), la verdad es que no recuerdo así...escogí Magisterio porque me gustaba y ya que estaba, pues, decidí hacer Pedagogía para tener la licenciatura, y, ya sabes, poder tener más puntos para las oposiciones.

E: Vale, vale. Y durante tu escolaridad, ¿qué asignaturas te gustaron más o cuáles se te daban peor?

F: Pues, en realidad, las que eran más de estudiar, por ejemplo, Lengua o Sociales, eran las que mejor se me daban. Y las que menos matemáticas, o química. (*Risas*).

E: ¿Y qué tal es tu experiencia impartiendo Lengua y Literatura en Infantil? ¿Estás a gusto con tu ejercicio profesional?

F: A ver yo he estado en un centro incluso marginal, considerados como zonas marginales, entonces, qué pasa, que ahí el lenguaje es vulgar, como que aprenden más de la cuenta los niños en ese sentido, y bueno, como todos los niños tienen su proceso, pues que te voy a decir que el lenguaje, que empiezan a hablar pronto, más de la cuenta, pero no de la manera más adecuada. Eso depende de los centros, pero en un

centro estandarizado, que es actualmente este, que no tengo ningún inmigrante, que el lenguaje de todos los niños es en español, que no presentan ninguna dificultad, pues, te voy a contar un poquillo cómo. Sobre todo es que en la asamblea, yo llevo con ellos desde el año pasado, que en la asamblea ya tengan, dejando un hueco para el diálogo, el diálogo es lo más importante, dejarles su tiempo, no es lo mismo que empiecen a hablar en tres años, en cuatro o en cinco, entonces, en tres años les cuestan las palabras más por eso, cada uno necesita su ritmo para expresarse, ¿qué hacemos? Pues, luego, a modo de actividades, las canciones es lo que más, las retahílas, pero las retahílas es más a la hora de recoger, las poesías...

E: ¿Ellos se las aprenden?

F: Ellos se las suelen aprender, pero a fuerza de repetir, repetir, pero si queremos trabajar más el lenguaje, pues juegos de articulación, “cogemos el caramelo, empezamos con la lengua, que si arriba, nos ponemos el caramelo encima del labio, a un lado a otro, venga ahora vamos a cantar la canción de...” de diferentes modalidades, con letra, sin letra, con la lengua fuera, con la boca cerrada...

E: Vale, y por ejemplo, de las habilidades relacionadas con la lengua oral (escuchar, hablar y conversar), ¿a cuál le suelas dar más prioridad de esas tres?

F: Mira, para enterarnos de lo que los niños hablan, prioritariamente hay que aprender a escuchar. Aquí lo primero que hacemos es eso, enseñarles el turno de palabra, las normas de clase, el pedir turno, levantar la mano, y cuando porque es verdad que los lunes, cuando viene un fin de semana, mínimo quieren contar algo todos, entonces, ya date cuenta de que busco mis estrategias “cartucho, cartucho que no te escucho”, y si es así, ya saben que tienen que levantar la mano porque si no escuchan, no hay diálogo, luego, también, jueguecillos porque hay niños más tímidos, más espontáneos por decirlo de alguna manera, entonces, cuando es así, “venga, dale volumen”, que son muy tímidos, pues a través de alguna marioneta o un personaje que traiga el método o que tengamos en la clase, por medio de él, los niños pueden contárselo a él porque hay muchos niños que tienen mutismo selectivo, a ver, yo normalmente no tengo ninguno, pero otros compañeros sí, que a lo mejor dentro del aula hablan con los compañeros muchísimo, pero a la hora de hablar contigo, dirigirse a ti o le impones o lo que sea que no quieren decirte nada, entonces a través de una marioneta, ahí, poco a poco, van venciendo su miedo.

E: Y todas esas actividades, ¿las planificas antes o más o menos como vayan saliendo?

F: Mira, hay, en la relajación, que normalmente la hacemos después del recreo, sí la tengo planificada, la relajación de escucha de música con movimientos o movimientos fono-articulatorios, entonces, eso sí lo tengo programado, pero la asamblea lo que es el diálogo está integrada dentro de ella, no obstante si nos dice el maestro de audición y lenguaje que hay que seguir una serie de indicaciones, pues ya las incluimos y programamos porque el maestro nos aconseja que se haga y las incluimos, pero, bueno al hacerlo sí que te digo que tiene que hacerse en la asamblea, incluso al despedirnos, pues cantamos una canción y seguimos con los mismos movimientos articulatorios. Lo utilizo como de masaje, tanto de la lengua y de la boca, como de actividad actual.

E: Vale, la asamblea también me has dicho que la trabajas, ¿todos los días?

F: Todos los días, pero lo que es el diálogo siempre y la escucha, el diálogo es que nosotros en la asamblea está siempre incluido. Lo que pasa que date cuenta que los lunes me gusta que todos participen y luego a lo mejor hay días que el que va levantando la mano porque quiere contarme algo, pues me lo cuenta, el que no, lo que es ese momento, a lo largo de la jornada hay miles de momentos para expresarnos.

E: O sea que para ti, ¿cuál es el valor de la asamblea?

F: Es muy importante, de lo más, porque ahí es donde yo llego por la mañana y les explico el plan del día porque a lo mejor en tres años no, pero ya con cuatro años siendo la misma maestra, pues, ya saben cómo va la jornada estructurada, y claro yo llego y les digo, “mirad, hoy esto, esto y esto”, hoy vamos a hacer una manualidad, para que ellos también se vayan acostumbrando, pero ellos ya saben desde por la mañana lo que tienen que hacer.

E: Vale, entonces, ya saben desde por la mañana lo que tienen que hacer.

F: A no ser que sean actividades imprevisibles, que en el momento, pues no sé, hoy ha venido la jardinera que sabíamos que teníamos que plantar un árbol por el Día del árbol y ha sido hoy, pero no sabíamos cuándo, como es una muchacha que viene del ayuntamiento, pues ha sido hoy. Entonces esta mañana la asamblea se ha tenido que aligerar, acortar, ya no han participado todos como deberían, como a mí me gustan que me empiecen los lunes, pues, pero normalmente está todo programado.

E: ¿Utilizas recursos materiales para esas actividades?

F: (*Piensa*). Pues mira casi siempre son recursos inmateriales porque lo que normalmente se motivan ellos más es con luces y gominolas, y todos los días no vamos a estar con luces y gominolas, utilizo globos, “venga, vamos a inflar globos”, pero claro es todo ficticio porque claro en cuatro años les doy un globo y son capaces de explotarlo, entonces vamos trabajando, eso no quiere decir que de vez en cuando no les dé algo real, ¿sabes?

E: Vale, y a la hora de evaluar, ¿evalúas la lengua oral, los objetivos que han conseguido, de alguna forma?

F: (*Piensa*). Pues, me fijo más en el progreso, con la observación y demás, con un registro, de todas formas puedes pedir un patrón con ítems y los alumnos, que en unos días se puede ver la evolución, o de repente un niño veas que pronuncia la palabra mucho mejor o tenga fluidez, eso sí se evalúa en cada uno de los trimestres, pero como evaluación fuerte es la final de ciclo. Trimestralmente es ver cómo el niño va adquiriendo vocabulario, como aprende sonidos, si se expresa, van uniéndose otros tipos de ítem que no son tan de lenguaje oral, si escucha, la atención, a nivel auditivo, pero lo que es el lenguaje oral a final del trimestre sí, cómo ha evolucionado para detectar posibles anomalías que puede tener el niño para el siguiente curso.

E: Y, ¿estás satisfecha con la enseñanza de la lengua oral en tu clase?

F: Lo que me gustaría, y te lo voy a decir, es que hubiese más apoyo de las familias porque lo que no podemos hacer es trabajar con los niños tanto aquí y luego llegan le plantan el chupete, le dan papilla y “apaga y vámonos”, y llegan los lunes y era impresionante, como me pasaba en tres años, que se iban el fin de semana y los entendías y llegaba el lunes y nada, si han estado todo el fin de semana con el chupe o con el dedo en la boca, lo que me gustaría realmente es que hubiera una mayor coordinación entre familia y escuela en este tema porque esto son indicaciones que se dan a principios de curso, pero, claro, los padres lo hacen un día, pero si luego el niño llora por la noche o lo que sea...

E: Ya, claro... Bueno, ¿qué elementos teóricos te ha proporcionado tu formación universitaria para enseñar lengua oral? Es decir, ¿tú puedes decir que realmente has aprendido cómo enseñar lengua oral en Infantil en la universidad o te ha faltado enseñanza en ese sentido?

F: A ver, no te voy a decir ni muchas ni pocas, pero si tuviera que decir para arriba o para abajo, te diría que para abajo porque se centran más en la enseñanza de la lectoescritura que en el resto del lenguaje oral, el lenguaje oral es tan o más importante porque es la comunicación básicamente, y poco a poco lo que he ido es haciendo cosas, sobre todo con el maestro de audición y lenguaje, y bueno las actividades que han

ido surgiendo y más con los niños que lo necesitan, sobre todo porque es lo que te he dicho antes si tuviera un aula con niños inmigrantes que lo que es el español no lo tienen adaptado, tendría que estar insistiendo mucho más. Este año estoy con un niño que tengo que seguir observando porque diría que sí puede tener, no soy especialista, un retraso madurativo en el lenguaje, pero, claro, para el nivel que estamos y la media que debería de tener, pues no, pero, bueno, vamos poco a poco.

E: Y si te toca el último curso de Infantil, ¿empiezas con la lectoescritura?

F: Bueno, yo la lectoescritura la empiezo desde los tres años...

E: Pero, ¿te aseguras de que antes sepan expresarse oralmente, por ejemplo?

F: No, no, pueden trabajarse ambas cosas porque el lenguaje oral a la hora de pronunciar puede ir asociado a la grafía o con la identificación de la vocal.

E: Vale, entonces, ¿lo introduces a la vez?

F: Claro, sí, normalmente suelo hacerlo así, el lenguaje oral, ya te digo, pero, luego ya, con la asociación con el lenguaje escrito con la identificación y sobre todo la pronunciación de fonemas, ahí ya es cuando los niños son capaces tanto de identificar como de pronunciar porque cuando me dice "Pablo" no es lo mismo que diga "Malo" porque son cosas diferentes, entonces ahí ya ellos se esfuerzan un poco más en decir la palabra correcta porque es lo que tiene significado y lo que es.

E: ¿Y cómo lo haces, empiezas en la pizarra...?

F: Depende, depende, busco lo que veo más adecuado para el grupo-clase y el ritmo que me pide, sobre todo empezaría por las vocales y mayúsculas, este año vocales y consonantes para terminar con la iniciación de las minúsculas. Luego hay también una actividad que estaría bien que te la comentara, es que todos los viernes los niños se llevan un libro que en la casa se trabaja, se lo cuentan los padres y el lunes a uno le toca contarle, y claro reciben un diploma si lo hacen de manera que ellos se activan para hacerlo, y claro en esta última reunión, por ejemplo, se lo he dicho a los padres que ¿qué pasa con los libros que no me los traen los lunes? Tal, cual... y claro algunos me dicen que sí que algunos se los leen, a ver, si la cosa es que jueguen a contárselos de manera que se trabaje el lenguaje oral y un poco la iniciación a la lectoescritura, que está bien que el libro se lee de izquierda a derecha, que después de una página va otra, vamos por la página... respecto a otra, entonces es muy difícil, por lo menos desde mi experiencia, separar las cosas. Las actividades puntuales sí pueden ser orales o por escrito, discriminadas, pero está todo elaborado porque tú con el lenguaje primero de una manera luego de otra, y claro, hombre, tú le das las indicaciones, pero cuando quieres acordar ya lo tienen...

E: ¿Y tienes libertad para hacerlo u os ponéis de acuerdo todas las maestras...?

F: ¿La lectura y la escritura?

E: Sí, ¿cómo os ponéis de acuerdo...?

F: No, a ver, para eso tenemos libertad, pero, mira, eso depende del centro, del tipo... Entonces, aquí tenemos libertad, entonces, nos coordinamos los compañeros para enseñarles a los niños para que puedan seguir la misma línea, actividades, también por llevar el mismo ritmo y por las familias que vean que... entonces, se sigue el mismo patrón, claro, sí tenemos libertad en el sentido de hacerlo como cada uno ve conveniente y, sobre todo, que yo misma puedo tener ese método, pero, claro, no siempre funciona de la misma forma, eso depende del grupo y también el método que uno tenga, si en un colegio llegas y el método depende del curso que tenemos, entonces, si yo ahora me fuera a otro centro si está implantado el

método en el cual, a lo mejor, para cinco años tienen, *El país de las letras*, pues no me queda más remedio que empezar a trabajarlo, entonces, ya que lo han comprado y tal, ya me adaptaría. Y bueno, mi método es hacer un poco de todo, el nombre, pues el nombre ya lo saben escribir, y ellos entonces ya escriben desde el primer día de clase, ¿eh? Los niños en psicomotricidad tienen que afianzar las consonantes, entonces hacemos un poquito de todos lados, entonces, no sabría diferenciarte, a ver, actividades puntuales sí, pero lenguaje oral con lenguaje escrito como que no...van de la mano, pero no se...

E: ¿Os soléis coordinar las maestras de Infantil con los de Primaria? Por ejemplo, si terminan Infantil y decís, pues, oye nosotros les hemos enseñado a escribir de esta forma, ¿continuáis el método?

F: A ver, el método tal cual, a lo mejor no, pero sí es verdad que a los niños de cinco años, por lo menos a mí, me gusta tenerlos preparados para que no les cueste empezar en Primaria, casualmente no me ha tocado todavía porque no he tenido aún a cinco años, pero lo que haría, si me tocase, luego son muy de decir: "Aquí es que en Educación Infantil no trabajan nada...", entonces, ¿qué pasa?, así que no estaría de más hacerle a los niños una pequeña evaluación, o ponerse de acuerdo para crear posibles actividades que estamos haciendo, que vean el ritmo que llevamos porque sí que es verdad que los veranos son muy malos, volvemos del verano y ¿ahora qué hacemos?, y claro, cuando llegan a mitad del trimestre ya parece que todo el mérito es de las de Primaria y no es así, entonces claro, tiene que haber un poco de equilibrio, ser conscientes de que los niños mientras se habitúan y tal, de un día para otro, pues no...

E: Entonces, en ese sentido, ¿conoces el currículo de la etapa de Infantil, lo regulado, en objetivos, competencias...?

F: Sí, sí, los objetivos, los contenidos, todo lo que se regula en Infantil son por competencias, lo que pasa que no se regulan como tal, pero esto no es de ahora, la etapa de Infantil es global, entonces, en la globalidad y el saber hacer es donde está todo, aquí es manipular básicamente y no estar todo el día, ficha, ficha, ficha...

E: En tu caso, y al hilo de lo que se estudia en la carrera de Educación Infantil, ¿recuerdas alguna asignatura que se te diese peor o mejor o que te haya servido para...?

F: Bueno, no peor, ni mejor, pero que me pudiera gustar más o menos, más que nada porque no lo entendía, que era "Organización escolar", yo no sé en realidad para qué servía, como mucho una clase, pero cuando empezaban hablando de los niveles de concreción y tú no has ido nada más que uno o dos meses a un colegio donde vas miras, observas y haces dos o tres actividades culturales, entonces la asignatura es verdad que la vas a utilizar a lo largo de tu vida, pero en ese momento, pues, yo no... Y, bueno, luego te voy a decir una cosa, lo que es "Didáctica General" yo la estudié en primero, y yo llegaba nueva y claro, objetivos, contenidos, y yo ahí me costaba la vida... Quizá a hacer unidades didácticas, sí, porque es más concreto, pero a programar jamás, en las oposiciones que es cuando te dicen una programación, es en la academia donde aprende uno a programar, lo que es plan en la carrera, no.

E: Sí, la mayoría de las de mi clase, nos pasaba igual...

F: ¿Sabes lo qué pasa? Que también nos estamos acostumbrando a ser un poco vagos y vagas porque viene ya todo tan mascado, es que si en realidad tú coges una programación y no hace falta ni siquiera que seas maestra, tú puedes aplicar lo que está escrito, pero tú vas a llegar a un centro donde no hay libro de texto, como este centro que te he dicho, el constructivista, porque los niños no tenían recursos para los libros de texto, entonces hacíamos fotocopias, pero yo tenía que tener mi programación, saber cómo iba a ir enseñándoles cosas, entonces, ahí es donde uno aprende, en las situaciones, que los colegios creemos que son todos grandes, con niños estándar y no, para nada, es que hay de todo. Yo llevo en este colegio dos años y, claro, en los años de interina es cuando vas conociendo muchos colegios de diferentes sitios con

TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS DE LOS SUJETOS ESTUDIADOS

diferente tipo de alumnado y, claro, vas viendo un poco y comparando, tienes que estar preparada para todo.

E: Claro, te puede tocar en un pueblo perdido en...

F: Que también he estado con 12 niños, de tres, cuatro y cinco, ese fue mi primer trabajo, y claro, pues para adelante... Y te vas adaptando a lo que hay, no puedes esperar un libro porque a veces no hay libro...

E: Claro, pero en todas esas situaciones ya sabes cómo desenvolverte y cómo...


F: La facultad lo que tendría que hacer, a raíz de esta pregunta, es prepararte, prepararte, no solamente tanta teoría, más práctica, y ahora te digo una cosa que sí que es verdad, yo sigo en la facultad actualmente después de diez años haciendo ahora Pedagogía, y ahora sí es verdad que veo más trabajos de programaciones, más unidades didácticas y también considero que desde 2003 a ahora que sigo todavía en la facultad, creo que algo más sí que se da... Pero claro eso tiene que ser desde el principio, si tanto se habla de competencias que enseñen a hacer realmente...

E: Claro, eso es verdad... Bueno si quieres añadir algo más de alguna situación que...

F: Pues ahora mismo creo que he dicho casi todo...

E: Vale, entonces, terminamos la entrevista, muchísimas gracias por tu tiempo.

ENTREVISTADA 6-G

FICHA DE LA ENTREVISTA 	
FECHA DE LA ENTREVISTA	Febrero de 2013
NOMBRE	N.º 6-G
EDAD	54 años
ACTIVIDAD PROFESIONAL ACTUAL	Maestra de Educación Infantil. Grupo de cuatro años y 17 alumnos
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	26,07 minutos
CONTEXTO (lugar de realización de la entrevista)	Aula vacía en el centro educativo en el que trabaja la entrevistada.

E: Entrevistadora

G: Entrevistada 6-G

E: Empezamos la grabación. Si me puedes decir tu nombre... [*Para dirigirme a ella, aunque no se utilice en la transcripción. Asimismo, se crea una atmósfera más agradable y cercana si utilizamos el nombre propio, y en la mayoría de las entrevistas, además, si se teutae*].

G: Sí, sí, claro, (*nombre*).

E: Vale, ¿cuáles son tus estudios primarios, secundarios, universitarios...?

P: Tengo estudios universitarios, soy profesora de EGB, hice la especialidad de Filología Francesa, las oposiciones las aprobé por Infantil, por la especialidad de Educación Infantil y estoy trabajando en Educación Infantil desde que, fue acabar la carrera y empezar a trabajar, llevaré unos 27-28 años.

E: Vale.

G: Luego, también tengo la Licenciatura en Psicología.

E: Y, ¿cuáles son tus niveles de experiencia relacionados más bien con la enseñanza de la Lengua y la Literatura? Aunque solamente sea en Infantil porque no has estado ni en Primaria ni Secundaria...

G: No, no, solamente en Infantil.

E: Vale, y, ¿has estado con todos los niveles (ciclos)? O sea, cinco años...

G: Todos los niveles porque he pasado desde los tres hasta los cinco porque en un principio solo había cuatro y cinco años, preescolar, y cogíamos, hacíamos el ciclo completo, cogíamos cuatro y seguíamos hasta cinco. Y desde que en Educación Infantil entró los tres años, pues hacemos lo mismo, vamos es que la normativa lo contempla así, de tres a cinco años el ciclo completo.

E: Vale, ¿recuerdas a alguna persona no docente, familiares o amigos, por ejemplo, que hayan influido en la decisión de tus estudios?

G: No docente, *mmm (piensa)*, no.

E: ¿Y docentes?

G: Yo imagino que algún profesor mío tuvo que haber ahí, porque a mí, yo de siempre he querido ser profesora, siempre, siempre.

E: Pero que no recuerdas así, y, ¿algunos profesores que hayan dejado huella positiva o negativa?

G: ¡Ah! Mira, pues, sí, positiva un profesor que tuvimos en BUP que era de Matemáticas, a mí las Matemáticas me encantan, de hecho yo hice BUP y COU por la rama de ciencias, las Matemáticas me gustaban mucho, nos las hacía entender, vamos... Y, luego, la profesora de Francés también era un primor, también me gustaba mucho.

E: Y, ¿huella negativa?

G: Pues no, la verdad es que no, por esa parte era buena estudiante, entonces no... (*Risas*).

E: Vale, entonces, la elección de la carrera más bien era por vocación...

G: Sí, porque me gustaba ser profesora.

E: Entonces, ¿las materias que más te agradaron? Matemáticas...

G: *Emm, (piensa)*, en Bachiller era Matemáticas, me gustaba muchísimo, y las ciencias, me gusta más la parte de ciencias, lo que pasa que cuando yo hice Magisterio no había empezado todavía la especialidad de Infantil, entonces, en Física a mí me gustaba muchísimo, bueno mucho trabajo entre comillas, yo era de muy buenas notas y ahí me costaba trabajo sacar nota, entonces, por no tener física, pues no hice Magisterio por la rama de ciencias. Me metí en Filología Francesa y me gustaba Lengua, me gustaban todas las áreas.

E: ¿También se te daba bien, entonces, la Lengua y la Literatura?

G: Sí, sí, pero lo que más, lo que más me gustaban eran los niños chicos. Entonces, una vez que empecé yo la carrera, pusieron esa especialidad, pero yo, pues, por la inocencia que teníamos antes, yo pensaba a ver si ahora me cambio a mitad de curso porque empezó ya una vez empezado el curso, y se traspapelan mis papeles, yo hago ya mi carrera y no me sirve de nada, entonces, acabé en Filología Francesa. Cuando acabé fui a informarme para hacer la especialidad de Infantil para ver si me convalidaban algo, digo bueno hago un año más y hago los tres años de Infantil; no me convalidaban nada, tenía que hacer los tres años de

Magisterio. Entonces, pues, como me enteré que a través de las oposiciones podía coger esa especialidad, pues, hice las oposiciones de Infantil porque yo, a mí los niños chicos, cuanto más chicos, mejor, me gustan más.

E: Actualmente, como profesora, maestra, ¿cómo te encuentras enseñando Lengua y Literatura en Infantil?

G: Pues me encuentro bien porque en Infantil no es lengua, lengua...

E: ¿Te supone un reto...?

G: No, más difícil que otras áreas no, porque es que como va todo relacionado, tú no puedes decir que ahora voy a trabajar lengua y literatura y después estoy ya con plástica, conocimiento... El reto es el reto que tiene Infantil, aunque este año, te comento, tengo un niño con un implante coclear y sí es verdad que no había tenido nunca un niño con problemas de audición, claro, a este niño le pusieron el implante a los 18 meses, entonces, ha estado 18 meses sin escuchar nada, más los nueve meses que estaba en la barriga, entonces, este niño no tiene vocabulario, bueno está cogiendo mucho vocabulario, pero, es verdad, que no se le entendía nada, digo entendía porque ahora te comentaré cómo ha evolucionado este niño rápido, y aparte de que no se le entiende lo que habla, es un niño que, claro, oye el sonido, oye lo que estás... pero no sabe relacionar el significado, tiene mucha falta de tiempo de audición. Eso sí que es verdad que es un poco reto este año.

E: Vale.

G: Porque, además, eso conlleva que el niño no tiene ninguna atención, tiene muchísima falta de atención.

E: Claro porque en la carrera, a no ser que escojas la especialidad de Educación Especial o de Audición y Lenguaje, pocos recursos sabemos...

G: Claro, ningunos. Es verdad que lo coge el especialista de Audición y Lenguaje, entonces, el niño está avanzando muchísimo, pero, claro, en clase las pautas para trabajar con ese niño, aunque entiende, entiende ya muchísimas cosas, y se comunica; el captarle la atención, el que el niño esté, pues son falta de medios, después de tener tanta experiencia como tengo, ver cómo ese niño, conseguir captar la atención...

E: Claro, cada año puede ser que llegue algún caso distinto... Vale, pues, entonces, ahora ya sí pasamos a la entrevista acerca de la enseñanza de la lengua oral. Cuando quieras descansar, me lo dices. Si te digo oralidad, ¿qué entiendes por ese término? O sea, ¿qué entiendes por oralidad?

G: ¿Por oralidad? Hombre, yo qué sé, (*piensa*), habiendo estudiado Psicología, oralidad es todo lo relacionado con la cavidad bucal o funciones, o actividades que haga el niño, todo lo que sea relacionado con la cavidad oral.

E: Vale. Y, en tu opinión, ¿cuáles son los fines de la enseñanza de la lengua oral en la etapa de la Educación Infantil?

G: ¿Los fines de la...?

E: Sí, para qué se enseña lengua oral en Educación Infantil.

G: *Mmm*, bueno, principalmente, para que haya una adquisición de vocabulario, porque los niños a esta edad no tienen... bueno, tienen vocabulario, pero un número limitado de vocablos, entonces, la finalidad es que adquieran vocabulario.

E: Vale, y, ¿conoces a fondo lo regulado en el currículo de la etapa?

G: Como para decírtelo ahora mismo...

E: Hombre, no, pero, así más o menos, las competencias, las áreas...

G: Sí, creo que sí.

E: Pero no como para que las digamos ahora aquí (*risas*). ¿Qué objetivos y contenidos relacionados con la lengua oral añadirías o suprimirías del currículum o cuáles son los que tú propondrías?

G: (*Piensa*).

E: O sea, los objetivos y contenidos relacionados con la lengua oral, por ejemplo, “enseñar lengua oral para que el niño se desenvuelva de forma autónoma...”.

G: Sí, es que yo creo que está todo muy bien recogido, yo he dicho el vocabulario, pero no quiere decir que sea eso solo, claro. Toca tantísimos ámbitos la enseñanza del lenguaje oral, es decir, adquirir vocabulario, buena pronunciación, relacionarse con su medio ambiente, saber escuchar, comprender las cosas, saber guardar un turno...Es que tiene muchísimos ámbitos, entonces, yo creo que no se le escapa nada al currículum de Infantil.

E: No añadirías ni quitarías nada, vale. Y de las habilidades relacionadas con la lengua oral en esta etapa (escuchar, hablar y conversar), ¿a cuál de ellas sueles dar prioridad en clase?

G: Mira, en primer lugar intento que escuchen, es que una vez que escuchan empiezan a aprender el vocabulario, empiezan a comprender, entonces, principalmente que escuchen, eso no quiere decir que ellos no participen y no hablen, pero para mí, lo primordial que ellos sepan cuándo hay que estar escuchando y cuándo se puede hablar.

E: Luego ya entonces, hablar y conversar, la primera escuchar.

G: La primera escuchar, si un niño no escucha, no puede llevar una conversación ni contar un cuento ni puede decir una adivinanza, sí puedes, pero no sirve de nada. Entonces, primero escuchar, luego era hablar y conversar, hombre, pues yo estando en los tres años, hablar y después conversar.

E: Vale, y, ¿las planificas de alguna forma? Con documentos o las trabajas en clase de alguna forma concreta, para trabajar, por ejemplo, la escucha, ¿realizas alguna actividad determinada?

G: Actividad específica, específica, así de pronto, creo que no. A no ser que ahora las que te diga sean específicas, pues, mira, en la asamblea trabajamos muchísimo el lenguaje, el lenguaje oral mucho, la escucha, la conversación, la comprensión, el saber esperar turno, la adquisición de vocabulario nuevo, ¿cómo puedo trabajar la escucha? Pues, empiezo, primero que se sienten bien en la alfombra, no sé a lo mejor es una tontería, pero si están moviéndose poco van a escuchar, que levanten la mano, que es imposible, pero, bueno, que sepan que tienen que esperar a levantar la mano, si estamos hablando, si hay alguien hablando, estoy yo hablando y otro niño interrumpe, bueno interrumpe no, habla, se expresa, le digo que se tiene que esperar hasta que acaben de hablar, y luego, bueno, por ejemplo, escuchar cuando hay mucho ruido en clase que también eso es para mí trabajar la escucha, cuando están trabajando a nivel individual y hay mucho ruido en clase, pues, intento hacer algún sonido, doy un golpe en la pizarra, toco las llaves para que sepan que tienen que callar, y específicamente, trabajamos con el casete escuchar canciones, escuchar sonidos del ambiente para discriminarlos, con los cuentos, las poesías.

E: O sea que, actividades, por ejemplo, son escuchar canciones, interpretarlas...

G: Sí, sí.

E: Y luego, los textos orales que trabajas en el aula son, pues eso, son cuentos...

G: Cuentos, poesías, adivinanzas, trabalenguas, luego bits de inteligencia, también trabajamos con los bits de inteligencia para adquirir el vocabulario.

E: ¿Se aprenden ellos las canciones, los trabalenguas...?

G: Sí, las adivinanzas suelen aprendérselas, más en cuatro años, en tres años es más difícil, entonces, en tres años aprenden muy bien las canciones, algunas poesías cortas y los cuentos. Los cuentos se los aprenden también, no al detalle, pero el argumento, los personajes y esas cosas sí...

E: Y, ¿los representan?

G: Algunas veces representamos los cuentos, no siempre, pero sí. Las poesías lo mismo, no siempre, pero no todos los cuentos, todas las poesías, lo vamos alternando.

E: Vale. Y ¿qué estrategias metodológicas te parecen más válidas para la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral?

G: ¿De la lengua oral? Pues mira, los recursos que yo utilizo: la narración de cuentos, luego se trabaja el cuento, no solamente narrarlo.

E: Claro, eso, o sea, antes era el tipo de texto oral que trabajabas y luego cómo lo trabajas.

G: Los cuentos, por ejemplo, empiezas preguntando qué personajes hay, qué hacían, intentas meter algún error cuando lo vuelves a contar, a ellos les gusta escuchar los cuentos varias veces, entonces, cuando vuelves a los días o a la semana, pues, vuelves a contar ese cuento y le metes algo de error, le cambias algo para ver si se han dado cuenta; normalmente alguno se da cuenta, “¡no que eso no es así, señor!”, pues, preguntas sobre el cuento, luego sobre alguna palabra que sea específica, pues, también le preguntas, “¿quién sabe esto lo que quiere decir?”, le explicas lo que es, unas veces utilizo imágenes para presentar los cuentos y otras veces no.

E: ¿Las nuevas tecnologías también las utilizas?

G: No, no tengo.

E: ¡Ah! Vale.

G: Tengo el casete, pero me gusta más contarle yo.

E: Sí que luego también en el ordenador al ser la clase pequeña...

G: El ordenador lo uso si me descargo canciones o si son audiciones, ahora para el otoño, la audición musical del otoño para que vayan viendo las imágenes, pero el ordenador para cuentos no, prefiero hacerlo yo. Entonces, preguntas sobre el cuento, algunas veces dramatizamos los cuentos, hacemos alguna ficha de cuento, pues, por ejemplo, varios personajes y marcar o colorear el personaje que sale en el cuento o el que no sale, o con dos dibujos y decir cuál es el principio del cuento y cómo acaba el cuento, en fin, lo que es trabajar la comprensión, se trabaja también con ficha...

E: Sí que en realidad...

G: Es que va todo globalizado.

E: Porque, ¿seguís una rutina cuando vais a clase, es decir, todos los días?

G: Tenemos una rutina de entrada, que es pues, la rutina de entrada es soltar la bolsa de la merienda, colgar sus chaquetas y sentarse por grupos, una vez que está todo eso hecho, entonces nos vamos a la asamblea, lo primero que hacemos y tenemos una hora.

E: ¿La asamblea es todos los días?

G: Todos los días, eso no se perdona, en la asamblea hay un niño responsable que es el que pasa lista a todos los niños por lo que estás trabajando el vocabulario, el lenguaje, la memoria, la pronunciación, si es que, entonces se nombra a todos los alumnos que han venido, se colocan en la casita o en la casa, se dice el día que es, el tiempo que hace, qué toca de merienda y, a continuación, ya empezamos, hacemos bits de inteligencia todos los días, o casi todos los días.

E: ¿Eso en la asamblea?

G: En la asamblea, todo en la asamblea, hacemos un poco de trabajo de estimulación lingüística, de comprensión, de pronunciación, y luego trabajamos o bien cuento, ya depende, todos los días o bien hacemos cuento o poesías o escuchamos canciones, o hablamos del centro de interés y de la ficha que vamos a hacer, lo de la ficha es lo último, ¿no? Pero siempre hablamos del centro de interés que estamos trabajando, relacionado con la ficha que se vaya a trabajar.

E: Vale, entonces sobre la asamblea, ¿qué valor te parece que tiene para desarrollar la competencia oral?

G: Yo creo que es la...un 10. Es que es donde más, aparte de que luego, además, a la hora de trabajar ellos a nivel individual, cuando están jugando, en el recreo, se trabaja, pero en la asamblea es donde estás presentando vocabulario de manera sistemática y estás trabajándolo de manera sistemática, entonces, claro, no se te escapa ningún detalle.

E: Vale, ¿y estás satisfecha con la enseñanza de la lengua oral como la realizas tú en tu clase? O a lo mejor te gustaría tener más tiempo...

G: Mira estoy satisfecha, eh, regular porque el grupo que tengo es un grupo especial, tengo poquitos niños, tengo 17, pero hacen como 84 porque todavía no he conseguido, son niños muy nerviosos y no he conseguido todavía que en la asamblea estén medio en condiciones, son niños chicos y... Me está costando mucho trabajo con este grupo lo que es la atención, la escucha, muchísimo, muchísimo tiempo, luego tengo un niño, aparte de ese niño que tienen un implante coclear, tengo dos niños que he hecho el protocolo para que los vea la orientadora, un niño no...ahora está empezando a comunicarse, o sea, no es que no hablara nada es que no intentaba comunicarse solamente era con el dedo señalar y le decía: “no entiendo, ¿qué quieres?”, pasaba olímpicamente y no volvía a insistir.

E: Claro aparte de tener la clase, tienes algunos casos que son más...

G: Claro, entonces, ese niño que me preocupaba mucho que no intentaba, no hacía el esfuerzo, no porque fuera mudo sino porque no se esforzaba por intentar comunicarse, eso me preocupaba mucho, después de la Navidad si es verdad que estaba haciendo algún sonido, intentaba comunicarse, entonces, me preocupa porque no tiene todavía el lenguaje adquirido, no habla nada, pero, bueno, ya se intenta comunicar, entonces, me preocupa algo menos. Y, luego, tengo otro niño que no le da fatiga, no le da vergüenza y se pone a hablarte, pero no te enteras de nada, ni su madre lo entiende. Dice la madre: “pues yo no sé lo que dice”, pues anda que lo voy a saber yo. ¿Qué problema veo en este niño? Que cuando hacemos en la asamblea, trabajamos la estimulación lingüística en todos los niveles, no participa nada, él boca cerrada.

E: Pero, ¿no se sabe si es porque no se entera o porque...?

G: No, no, no, es porque no quiere. Le dará vergüenza o lo verá una tontería, bueno, empezamos trabajando con la boca: “nos tocamos los dientes arriba, nos limpiamos los dientes, nos pintamos los labios con la lengua”, primero con ejercicios, él no hace nada.

E: Eso para simular lingüísticamente...

G: Claro, claro, es que yo lo tengo todo tan...

E: Claro, sí, sí.

P: Para eso y para fortalecer los músculos de la cavidad bucal.

E: O sea, que también hacéis actividades para...

G: De gimnasia con la boca.

E: Claro, sí, sí, eso también lo vi yo en las prácticas.

G: Eso también lo hacemos, entonces, este niño no lo hace. La estimulación lingüística que hacemos es a base de juegos, por ejemplo, para que vayan formando frases: “¿esto qué es? Un lápiz, pues venga, esto es un lápiz, vamos a repetirlo todos”. Y lo hacemos, él no hace nada, se calla. Cuando, con los bits de inteligencia, ¿sabes qué son, no?

E: Sí, sí.

G: Tú presentas la imagen y ellos repiten, no lo repite nunca. Entonces, es un niño que no le gusta trabajar, entonces, yo no sé si es porque todo eso le lleva un sobre-esfuerzo y por eso no participa o porque le dé vergüenza o lo vea una tontería, hay niños que te pones en la asamblea y cree estás haciendo el payaso y...

E: ¿Ellos creen que estás haciendo...?

G: Sí, sí, les da vergüenza y no lo hacen. En la casa, el logopeda ha hablado con los padres y les ha dicho que lo vayan corrigiendo, que no se le entiende nada, pero a él no le da fatiga, cuando él se pone a contar algo, te lía su conversación y ya está, eso no le da vergüenza, pero, luego, a la hora de hacer algo más específico, y no solo sino todos juntos, ya si le dices “vamos a...”, agacha la cabeza, y ya no hace nada. Entonces, entre que no he conseguido todavía que la clase mantenga la atención y la escucha...

E: ¿Y eso lo trabajas de alguna forma?

G: Mira, eso es cuando coges los tres años y vas haciendo todas las rutinas, todos los días y, claro, es repetir todos los días lo mismo, “ahora vamos a escuchar, no te toca hablar, vamos a esperar, vamos a escuchar al amiguito que está hablando, ahora después te toca a ti”, al final ellos van cogiendo esa rutina y al final lo aprenden, bueno, pues con este grupo no he conseguido su atención.

E: Claro que algunos lo cogen antes...

G: Claro, normalmente después de la Navidad, bueno tienes uno o dos niños en la clase que eso, pues, siempre van ahí a destiempo, pero lo normal es que casi todos...Entonces, yo es que el grupo, casi todo el grupo todavía les cuesta mantener la atención para escuchar, entonces el lenguaje, el vocabulario lo tienen, tienen buena pronunciación, excepto esos casos que te he dicho...

E: Sí, pero que todavía no están...

G: La escucha no que es lo principal para mí (*risas*), primero la escucha y a raíz de ahí...

E: Claro porque cada año son totalmente diferentes...

G: Claro, vienen de guardería y...

E: ¿Algunos supongo que no vienen de guardería, no?

G: Yo creo que todos, de los que tengo yo creo que la mayoría sí, hoy en día van casi todos.

E: Vale, pues seguimos, ¿los elementos teórico-metodológicos que te ha proporcionado tu formación universitaria para enseñar lengua oral, crees que han sido suficientes, han sido buenos o han sido escasos?

G: Mira, te digo, como yo no he hecho la especialidad de Infantil...

E: Bueno, claro, o tu formación universitaria...

G: No puedo ahí decirte la cosa, de algo me ha servido lo que he hecho de Psicología, para entender después eso de la madurez del niño en el lenguaje, de eso sí me ha servido, pero como actividades, pero como formación en la carrera específica no te puedo...

E: ¿Y crees que hay algún aspecto que deberías completar en tu formación para enseñar lengua oral o ahora mismo te desenvuelves bien? ¿O hay alguna vez que dices “pues esto no sé cómo lo haría”, necesitarías hacer algún curso...?

G: Hombre, ahora mismo me desenvuelvo bien, yo entiendo, yo sé que siempre hay que ir aprendiendo, siempre aprender de gente cosas nuevas o métodos nuevos o actividades nuevas, ahora mismo...

E: Vale, y ¿puedes relatar alguna experiencia docente o de investigación que hayas conocido o puesto en práctica sobre lengua oral? Alguna experiencia que recuerdes que hayas dicho “pues voy a innovar a ver...”

G: Pues, mira, como no sea, sí en cuatro años empiezo ya a trabajar a través del lenguaje oral, no sé si te sirve o no la actividad.

E: Sí, sí.

G: A través del lenguaje oral empiezo a trabajar el lenguaje escrito, la relación con el lenguaje escrito, entonces, a través de pictogramas y, bueno, palabras que son los nexos, las conjunciones, vamos haciendo frases en el corcho con dibujos, pictogramas, y esas palabras vamos construyendo frases a nivel oral para que ellos vayan cogiendo la estructura de la frase, qué va primero, qué va...

E: ¿Y antes de hacer eso evalúas de alguna forma la lengua oral en el niño, si lo que tú pretendías, por ejemplo, adquirir vocabulario o que se expresen bien, lo evalúas de alguna forma?

G: A través de la observación directa.

E: Y, la última ya, ¿se coordina el profesorado de Infantil del centro con el de Primaria en cuanto a la enseñanza de la lengua oral?

G: Si te digo la verdad, intentamos coordinarnos, pero nunca lo conseguimos. Intentamos reunirnos una vez al mes, a principio de curso sí nos reunimos hablamos de los niños que pasamos y ya está, y nos quedamos ahí. Sí es verdad que si no a nivel oficial de reunirse, de empezar el día y ponerse seriamente y decir bueno a ver cómo trabajas tú, hasta dónde he llegado, sí es verdad que en Primaria se sabe hasta dónde llegamos nosotros, lo que trabajamos, pero porque tenemos relación. El método es el mismo, es la misma editorial y todo.

E: Eso, por ejemplo, si empezáis a trabajar la lectoescritura en el último curso de Infantil, no sé, pues, el tipo de escritura...

G: Sí, sí, pues, por ejemplo, nosotros no utilizamos cuadrícula, pues eso se lo decimos a ellos y el tipo de caligrafía que utilizamos, mira hemos utilizado las mayúsculas, pero cuatro pinceladas, no hay una coordinación...


E: Bueno, por lo menos... Bueno, pues, muchísimas gracias.

G: Gracias a ti.

E: Si quieres añadir algo más...

G: *(Risas)*.

ENTREVISTADA 7-H

FICHA DE LA ENTREVISTA 	
FECHA DE LA ENTREVISTA	Febrero de 2013
NOMBRE	N.º 7-H
EDAD	47 años
ACTIVIDAD PROFESIONAL ACTUAL	Maestra de Educación Infantil. Grupo de cinco años.
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	37,19 minutos
CONTEXTO (lugar de realización de la entrevista)	Aula vacía en el centro educativo en el que trabaja la entrevistada.

E: Entrevistadora

H: Entrevistada

E: Bueno, entonces empezamos, si me puedes decir tus estudios primarios, todos los que tengas.

H: Bueno, yo hice solo Magisterio, no hice Psicopedagogía, yo terminé y me dije “me voy a dar un año”, casi todas mis amigas se metieron en Psicopedagogía porque, además, había un curso puente, y yo dije “me voy a dar un año de preparación de oposiciones” y me matriculé en una academia, pues que yo recuerdo que no es como ahora que vais un día a la semana, era de lunes a viernes y yo iba como a una clase, de ocho o nueve de la mañana a dos de la tarde, y por las tardes estudiaba, y la verdad es que aprobé a la primera, tuve mucha suerte, y ahí ya yo dije “yo ya he estudiado bastante”, después de aprobar las oposiciones, seguía soñando con las oposiciones, yo digo yo ya... Y luego, pues, ya cursos de formación y eso.

E: Bueno y antes de Magisterio, hiciste...

M: BUP y COU

E: Eso, y Magisterio de especialidad ¿de Educación Infantil?

H: No, fíjate, yo hice Filología francesa, lo que pasa es que me suprimieron la plaza donde me enviaron y salió la oportunidad de hacer una especialidad nueva, y una de las especialidades era Infantil.

E: Ah, vale, o sea que primero empezaste con francés.

H: Sí, los mayores empezaron a no gustarme porque yo me sentía allí más como una guardia jurado que como una seño, pues, nada hice lo de Infantil y la verdad es que muy bien, muy trabajado, pero muy valorada, cosa que en Secundaria es al revés, me costó porque pasar de Secundaria a Infantil es un salto muy grande, cambian muchas dinámicas, pero la verdad es que con el tiempo ya me veo yo muy ducha en mi materia, lo domino creo yo, entonces ya me decidí por Infantil, que como no tengas estrategias te amargas la vida, de hecho los de Primaria no quieren venir a Infantil nunca porque les aterroriza, y es cierto que 20-25 niños sin control es para que te dé miedo.

E: Sí, y los primeros años, cuando llegan al cole...

H: Los llantos...

E: Entonces, ¿el tiempo de servicio que llevas?

H: Pues, yo aprobé en el 87, cuántos son ya...

E: Vale, la cuenta (*nissas*). ¡Ah, bueno, no! Yo nací en el 88, pues, 26 años.

H: Pues, ya ves, ya ves (*nissas*). 26 años.

E: Vale, vale, y ¿relacionada con la enseñanza de la Lengua y la Literatura en Infantil, no? Siempre en esta etapa, ¿no?

H: No, no, bueno, he estado los años de Secundaria, años que me mandaban a Primaria, a Infantil, por ejemplo, cuando me dieron mi definitiva yo tenía una unitaria que tenía tres años hasta segundo de Primaria, diez niños en total, pero tenía...

E: ¡Ah! ¿Mezclados?

H: Sí, eso tiene faena porque tú dices diez niños, ¡qué bien! Pero diez niños cada uno tú tienes que en realidad programar para todos los niveles, claro, a lo mejor tú tenías dos de tres años, tres de... En total diez niños, lo bueno de ese tipo de enseñanza es que los de Infantil se enriquecen mucho de los de Primaria, entonces, ellos querían porque claro muchas actividades yo me di cuenta que había que compartirlas porque, claro, los de Primaria, allí los pobres con sus letritas y nosotros haciendo juegos, asambleas, entonces nada, me los llevaba a los de Primaria, y luego los de Infantil tenían mucha avidez por la lectura, “¿qué pone aquí?”, pero era de escuchar a los de primero y segundo, pero que es otra forma también de trabajar distinta.

E: Vale. ¿Recuerdas algún profesor, algún familiar que haya influido en la decisión de tu carrera?

H: Sí, lo del francés fue por una profesora mía de francés, que lo que pasa es que los profesores te marcan también el gusto, cuando hay un buen profesor... Yo la hice, lo hice por (*nombre de la profesora*), que era mi ídolo como digamos, cómo enseñaba, qué hacía y yo quería ser como ella, luego ya, pues ya te digo tuve que cambiar porque no me sentía realizada.

E: Y el cambio fue porque ya viste tú que te podía gustar más...

H: Sí, porque no estaba satisfecha con Secundaria, a mí me gustaba mucho la lengua, la literatura, pero fue cuando empezaron a implantar la ESO, entonces cambiaron mucho las dinámicas, y no me gustaba lo que hacía.

E: Vale, ¿y tu experiencia como estudiante en la asignatura de Lengua y Literatura, ha sido buena?

H: Muy buena, también he tenido profesores en la carrera que han hecho que me gustara la asignatura.

E: Vale, y actualmente, ¿cómo te encuentras enseñando la parte de lengua en clase? Cuando te dedicas a la enseñanza de la lengua oral, o de lo que me has comentado antes, con los trabalenguas...

H: Pero, ¿en qué sentido? ¿Si me encuentro a gusto?

E: Sí, sí. Si te encuentras a gusto, si encuentras alguna dificultad, crees que necesitarías más recursos...

H: No, yo me siento bastante bien, y sé la importancia que tiene en Infantil que es vital porque un alumno que domina su lengua tiene muchos recursos para todo, de hecho, a lo mejor hay niños más agresivos en tres años porque no dominan la lengua, el lenguaje oral, entonces cuando se sienten invadidos porque no sabe expresar “dame eso o quítate”, pues recurren a la agresividad, al empujón, al bocado, entonces yo sé que el lenguaje oral es muy importante en todas las facetas. Lo que sí me encuentro más limitada, a veces,

con los niños que tienen problemas específicos, algunos fonemas que yo sé que el logopeda se maneja, yo tengo algunos truquillos, algunas poesías que recitamos, pues de ejercicios buco-faciales y eso, pero claro, yo sé que ellos son especialistas, entonces, bueno yo allano un poco el terreno, pero, y el logopeda es lo que pasa que tenemos un logopeda para “chiquicientos” centros, viene una vez a la semana y también es normal que atienda a los niños con problemas más... o mutismos selectivos, en fin, cosas ya más graves, que, a veces, nos ayuda y nos valora, pues mira este niña tiene rotacismo o tiene esto, tiene lo otro, pero que el plan de trabajo que te pone es tan individual que en clase te da poco tiempo a hacerlo.

E: Claro, y si eso, por ejemplo, ¿lo enseñan en la carrera?

H: Pues eso, que yo me encuentro limitada, es donde más me puedo encontrar con problemillas, ya te digo, que salvo algunos poemas que te ayudan a ejercitarlos, pero luego me dices “ejercicios específicos para la /r/”, además que eso es ponerte frente al espejo, que necesitas un espacio, aunque sea de diez minutos en solitario para sacarle partido, a veces a los padres, pues, con algunas tarjetillas que tenía yo por aquí que me facilitó el logopeda, pues, se las pasaba a un niño que no pronunciaba la /s/ y en casa pues le ayudaban con ejercicios fonéticos, silábicos, no, eran, por ejemplo, venía sopa, silla, tenían que ir pronunciando, primero la primera sílaba, después al final, en fin, pero con colaboración de la familia, aquí en clase, la verdad, es que te sientes en ese aspecto desbordada, es lo que me veo más limitada, lo demás, muy bien. Me gusta también, como la base mía ha sido de literatura y de lengua, le doy importancia, además que es que ya te digo que la tienes no solo por el terreno...sino porque los niños, a veces tienen problemas de relaciones que no; un niño que tuve, por ejemplo, bilingüe lo mismo, sabe que el lenguaje oral está imposibilitando las relaciones sociales, un niño que no habla no se puede comunicar, entonces, se aísla, agrede o busca algún recurso.

E: Vale. Entonces, bueno, ahora voy a pasar a preguntarte más por la enseñanza, ¿vale?

H: Sí.

E: ¿Qué entiendes por oralidad?

H: ¿Oralidad? (*Piensa*) [*Su gesto indica que desconoce el término*].

E: Sí, sí, lo primero que se te venga a la cabeza. Esa es siempre la que todo el mundo...

H: Se queda “pillaillo”, ¿no? (*Risas*). Hombre, me puede sonar, pues, al trabajo del lenguaje oral, no sé, algo así. Ahora me lo dices (*risas*).

E: Vale, no, no, pero lo que a ti se te ocurra, no hay una respuesta exclusiva que yo te... Hay personas que dicen que todo lo que hace referencia a la expresión oral, pero también hay que incluir los gestos...

H: Sí que el lenguaje gestual, el... Sí que está en todos los lenguajes. Yo creo que está más relacionado con todo lo del lenguaje oral.

E: Vale, y lo que te he comentado al principio, ¿cuáles son en tu opinión los fines de la enseñanza de la lengua oral en esta etapa, en Educación Infantil? No los que vienen en el currículum, sino los que tú crees, por qué crees que es necesario enseñar lengua oral.

H: Bueno, ya te he explicado un poquito, pues eso, hacer que el niño se exprese con, sea capaz de expresar sus sentimientos, sus emociones, que tenga un lenguaje que le permita comunicarse con los demás, y por supuesto todo eso le va a facilitar su paso a Primaria.

E: Vale, y ¿conoces lo regulado al respecto, sobre la lengua oral, en el currículum? Más o menos, no todo...

H: De memoria no me lo sé, yo sé que de los nueve objetivos que hay, no me acuerdo si el g o por ahí, estaba relacionado con el lenguaje oral que hay uno específico dedicado al lenguaje.

E: Vale, y a ver, de las habilidades relacionadas con la lengua oral que son, escuchar, hablar y conversar, del área de *Lenguajes*...vale, ¿a cuál de ellas sueles dar prioridad o cuál es para ti la más importante?

H: ¿Las de escuchar, hablar y conversar? (*Piensa*).

E: Sí, entre esas tres, ¿cuál es la principal para ti?

H: Uff (*piensa*), yo qué sé, es que escuchar es importante porque un niño que no escucha es un niño que no recibe, y si no recibe no nos enriquecemos, ni vocabulario, ni expresiones, ni nada, entonces, la parte de la atención y de la escucha es muy importante, el hablar, pues yo te puedo decir que tengo alumnos como (*nombre alumna*), que es una niña que no habla nada, sin embargo, es una niña que escucha, que la llamas y que está aprendiendo, entonces, es muy importante, pero hay niños que reciben están empapándose sin ser capaces de expresar todo lo que saben por su timidez, por su... Y lo de conversar, pues, bueno, claro lo llevamos en mi clase este año más difícil porque lo de esperar los turnos, todas esas normas que existen en la conversación, a veces cuestan respetarlas, hay que trabajarlo muchísimo.

E: ¿Y cómo lo haces eso?

H: Pues en la asamblea hemos aprendido ya a levantar la mano cuando queremos expresar nuestras opiniones, pero que bueno levantar la mano y hablar puede ser compatible con ellos, entonces, es mucho machaque, que no choquen nuestras voces, cuando un amigo habla otro escucha, “venga, orejas grandes”, muchos recursos, triquiñuelas. La hora del cuento es un momento de escucha, entonces, ese es muy respetado, la verdad, porque en realidad yo les cuento bastantes cuentos y si los modulan y eso a los niños, es un terreno para mí, digamos un campo donde sacarle mucho partido a los cuentos porque conectan siempre con sus intereses. Generalmente pues yo he hecho muchos cursillos con (*nombre profesor*), y nos contaba pues Pulgarcito es un cuento, a lo mejor que al niño le transmite que aunque seas pequeño, aunque no seas fuerte, pues, con la astucia con eso puedes llegar a solucionar un problema, ¿no? Entonces, pues, tú sabes que detrás de cada cuento persigues algo y a mí el cuento me gusta mucho trabajarlo, luego la comprensión del cuento porque la comprensión es básica para cualquier asignatura, si tú le estás diciendo “hay que colorear solo los que están mirando a la derecha”, pues si no tiene el niño ese concepto, pues, no te va a hacer bien el trabajo.

E: Claro, o las Matemáticas, un problema...

H: O las Matemáticas, en Primaria hay muchos problemas porque los niños no saben leer, no saben lo que le piden. Yo es que de los profesores que tenía en Magisterio recuerdo que eran dos hermanos, lo que pasa es que no me acuerdo del nombre, dos hermanos que daban lengua los dos.

E: Sí, sí. (*Nombre profesor*).

H: Eso es, sí, sí, y el hermano no me acuerdo cómo se llamaba. A mí me enseñaron mucho, y él decía que sí cada niño, ya no de Infantil sino de lo que era la EGB, saliera leyendo y escribiendo, solo, solo eso, todas las áreas que abarca leer y escribir, todo estaría hecho, decía porque a cualquier persona le daría igual que le dieran esto porque si sabe leer y escribir, sabría sacar las ideas principales, de qué está hablando, da igual que fuera un texto de medicina, un texto de cómo se limpia un aseo porque tiene los instrumentos para sacar de ahí la información y ya está, y comunicarte por escrito también, entonces, yo es verdad que es que le doy mucha importancia al lenguaje porque la tiene.

E: O sea que en otras materias, por ejemplo si estás trabajando plástica, o no sé, también intentas trabajar la comprensión...

H: Sí, por ejemplo, hoy hemos aprendido la mezcla del gris, pues nos hemos invitado una rima, la rima, las poesías, también es una cosa que yo utilizo mucho, pues, ¿por qué? Además es que les encanta, todos los fines de semana trabajamos una poesía a la semana, ahora, por ejemplo, estamos con el tema de los animales, ¿no? Pues, entonces, se la llevan después a casa la colorean allí este año y se la recitan a su papi y a su mami, que alguno no se la sabe todavía bien, pues ya le dije yo a los padres que se la reforzaran en casa, bueno, pues, esto también da un montón de estructuras lingüísticas sobre las que apoyarte, trabajar la memoria, estás trabajando la lectura porque la poesía yo se la suelo dar en viñetas, entonces, el orden de izquierda a derecha, el que cada viñeta dice algo, todo eso es las bases para que luego llegue la lectura, la lectura no llega así como así, hombre en algunos niños muy maduros sí, pero, generalmente, hay que trabajar todas estas cosas.

E: Vale, y ¿eso lo planificas tú previamente, esas actividades? Por ejemplo, para trabajar la comprensión voy a hacer...

H: Sí, tengo muchas actividades tipo, digamos, porque tampoco se te ocurren muchísimas distintas, para la comprensión trabajamos, pues, ahora con las fichitas estas, ya hemos aprendido porque, claro, es lo que digo esperar el turno cuesta mucho trabajo, pues cuando acaba el cuento yo voy repartiendo fichitas a quien me responde la pregunta, consiguen un punto, mi intención es que todos consigan un punto, entonces claro, algunos se la saben y quieren contestar, si alguno contesta y no es su momento, pierde el punto que ha conseguido para que así se retengan un poco e intenten escuchar. El vocabulario, pues, a través de la lámina lo trabajamos primero porque claro muchas veces también intentamos que los niños no nombren cosas que desconoce, entonces, tú puedes sacar un poquito las ideas previas, pero si ves que falla en algún tipo de animales tú le tienes que decir el nombre y luego ya a los dos o tres días, pues, hacemos el juego del “busca-busca” que es, pues, salen con un pincel, que es como un marcador, pues venga una pareja busca la cebra, pues, entonces la tiene que señalar y luego se invierten los papeles, “ahora tú buscas la avestruz”, otras veces yo les digo, “venga, vamos a situarlos”, vamos añadiendo un poquito de complicación y la verdad es que el vocabulario de la unidad lo van aprendiendo.

E: ¿Y todo eso lo tienes planificado? El lunes esto, el martes...

H: Sí, más o menos ahí tenemos un horario puesto, aunque a veces ya lo cambio, normalmente empezamos con la asamblea, el martes lees tal cuentecillo en la hora del cuento, el miércoles pones las canciones, el jueves les toca religión y el viernes psicomotricidad, más o menos ese es nuestro... Y luego ya los “lápizillos” que ves eso ya es el trabajo individual, entonces cada día, y después del patio ya tienen inglés, otros días trabajamos plástica o trabajamos conceptos matemáticos, más o menos una planificación. Lo que sí te digo es que en Infantil, también, la flexibilidad existe, entonces, tú sabes que hay días que es imposible, tú puedes tener programado las mejores actividades del mundo y lo “number one” que como ellos no estén receptivos, pues dices, “mira se acabó” porque es ganas de complicarte la vida, tienes que tener muchos recursos para, o los tiempos, cosas demasiado largas, pues, se cansan tienes que saber que los tiempos en Infantil son importantes por la rutina y todo eso, a ellos les ayuda mucho, claro, como yo les digo a las madres, ellos reloj no tienen, ellos tienen su reloj de su rutina, es curioso, si hemos venido alguna vez de una excursión y han merendado fuera y les he dado algún juego que hacemos antes dicen “¿cuándo vamos a merendar”, pero “si ya hemos merendado...” porque ellos saben que antes de eso va...

E: Claro, vale. Entonces, bueno, me has dicho que sí que trabajas la asamblea, y ¿cómo lo haces, todos los días?

H: ¿El lenguaje oral?

E: La asamblea, cómo trabajas en la asamblea, ¿la hacéis todos los días, una hora, media hora...?

H: Una hora todos los días, menos los jueves que tienen religión y empieza la seño, aunque le hace un poquito de asamblea ella, pasan lista, ponen los días de la semana, el tiempo, y luego los viernes que hacemos la asamblea más corta porque nos vamos a hacer la psicomotricidad, pero de lunes a miércoles una hora, de nueve a diez.

E: Y ahí hablan de lo que han hecho el fin de semana...

H: Sí, cuando me da tiempo, últimamente voy muy “pillada”, pues, a veces también hacía una asamblea final, que también era con lenguaje oral, era decir qué hemos hecho durante el día, qué nos ha gustado más, qué nos ha gustado menos, también tú vas tomando notilla valorando qué actividades les motivan más a ellos o aprecian más.

E: Vale, ¿y todo eso al final lo evalúas?

H: Sí, yo les suelo pasar porque, hombre, en Infantil ya sabes lo de la observación directa y sistemática, yo sí es verdad que en ese aspecto casi todos los maestros somos muy flojos, en el sentido de que como lo vas reteniendo en la cabeza y son ya parte tuya, pues a veces no anotamos lo que tenemos que anotar, pero que sí que les suelo pasar una pruebecilla.

E: (*Me enseña el documento*). ¿Y eso lo haces tú? Que no es que venga en el material...

H: Sí, lo hago yo, mira esto fue una evaluación inicial, siempre, cuando te llegan los niños, pues, un poco en qué fase te llegan, cómo te llegan, y luego, pues, cuando acaba la unidad hay un registro de ese tipo, y, luego, pues esto, por ejemplo, cuando ya acaba el trimestre, ya sí evaluo todo lo que hemos aprendido, aparte les hago algunas preguntas orales.

E: Vale, o sea, ahí van todos los conocimientos, no solo los de lengua...

H: Aquí va todo, por ejemplo, si te nombran o a veces les pongo una escena, “describeme qué es lo que ves aquí”, “¿qué crees que le pasa a la niña?”...

E: Lo tienes todo ordenado, veo que también tienes el BOE ahí (*risas*).

H: Sí, ¿no? Uno intenta que... Debería de llevar más registros, luego con esto, ¿ves? Voy anotando lo que le he puesto en las notas: “tiene baja la atención”, entonces, cuando voy a evaluar de nuevo me fijo, sobre todo, en esto o a su madre le he dicho “mira en casa con jueguecitos tiene que reforzar el triángulo”, le doy unas cuantas ideas para que lo trabaje en casa.

E: Claro, vale, vale, y, ¿has hecho cursos de formación aparte que estén relacionados con la enseñanza de la lengua oral?

H: Específicamente de lengua oral...

E: Sí, o bueno, lo que me has comentado antes de los cursos de (*nombre profesor*) es una forma de explicar los cuentos...

H: Sí, de ese tipo sí he hecho un par de ellos...

E: O sea, ¿crees que a la enseñanza universitaria le faltan...?

H: Sí, bastante, yo cuando empecé a trabajar en Infantil, sobre todo, porque para Secundaria tenía más recursos o es otro tipo de enseñanza, pero en Infantil me faltan muchas, y, además, el curso que hice de

especialización la primera parte fue tediosa porque eso era nada más que BOE, leyes, todo muy teórico, mira estábamos allí que nos moríamos, cuando empezó la parte práctica fue en el mes, me parece que fue en junio, mira unas cosas preciosas de psicomotricidad, de canciones, empezaron a traer a gente buena allí al curso y yo decía “pero si es que teníamos que haber empezado con esto”.

E: O sea que en realidad todas las cosas que tú haces de trabajar los cuentos de una forma... ¿no es porque te lo hayan enseñado en la carrera?

H: En la práctica, la experiencia que tú tienes y el sentido común, y la propia necesidad te hace ir buscando tus propias estrategias, hombre que ya te digo que algo tienes de base, pero el tú a tú con los niños no te da la carrera, le falta, para mi gusto, mucha práctica y muchos recursos, muchas ejemplificaciones porque no es lo mismo que te lo cuenten, que lo leas en un papel a que lo veas aunque sea en un vídeo, aunque sea en un vídeo, no tiene por qué ser... Hombre que vayáis de prácticas por supuesto, pero para mí es verdad que tenemos que tener una buena formación, pero luego cuando tú llegas aquí te puedes conocer las leyes, los BOJA, que al niño le importa “tres pepinos”, que él lo que quiere es otra cosa, entonces eso, para mi gusto, deberían de reforzarlo muchísimo, con más práctica, con especialistas de gente buena que hiciera seminarios o cursos. A nosotros empezaron a llevarnos al final a gente que tenían proyectos, cosas ya muy cercanas...

E: Para que tú puedas coger ideas...

H: Otra vino, pues, “mira yo tengo esto para contar los cuentos”, utilizo estas láminas, entonces tú es como encender una chispilla “¡ah! Pues yo puedo utilizar esto”, pero lo otro todo tan teórico, tan metódico, es que no, no, no, y todo el mundo estaba igual, vas aprendiendo tú sola a base de darte... Yo me acuerdo la papiroflexia aquella en Magisterio, todas las horas que yo le eché a aquello, los nudos marineros, yo decía “pero, bueno, madre mía”, J. estuvo en la marina y fue el que me lo hizo todo porque es que, además, los trabajos al final te los hacía el marido o el novio, una amiga...

E: Sí, es verdad, nosotras tuvimos que pintar tres cuadros, una escultura de nuestro tamaño...

H: Eso es lo que veía yo, mucho “trabajico”, mucha pérdida de tiempo, pero luego tú eso...

E: Claro, bueno, ya estamos llegando al final, ¿se coordina el profesorado de Infantil con el de Primaria en cuanto a la enseñanza de la lengua oral?

H: El lunes pasado hubo una reunión “interciclo”, entonces, se reunieron las de cinco años con las de primero, pero más bien es lo que ellas encuentran que le faltan a los niños cuando llegan allí, por ejemplo, dijeron que los grupos eran muy buenos, que tenían muy buena base, que la psicomotricidad fina, el recortar, el hacer “bolitas”, los encontraban un poco más verdecitos. Nos ponemos de acuerdo también en el tipo de pauta, si vamos a utilizar líneas Montessori o cuadrícula, que no la queremos nadie, cositas así, pero de lenguaje oral...

E: Solamente si tienen alguna dificultad, ¿no?

H: Sí, generalmente cuando tú pasas a cinco años, pues, los informes que se rellenan yo los hago, pues sí pongo: “niño que tiene problemas de rotacismo, de dislalia o lo que tenga y que debería continuar sus revisiones con el logopeda”, o si es muy tímida, pues, “niña que se comunica poco”, pero unas anotaciones que en teoría las deben de leer cuando cogen los de primero, pero que sí, que sí, en nuestro “pack” ese está puesto las reuniones con Infantil.

E: Sí, sí, y en este sentido, ¿tú crees que se continúa en Primaria lo que se inicia en Infantil? Por ejemplo, no sé, el trazo no sé si se trabaja de una forma en Infantil y otra en Primaria...

H: Sí, intentamos coordinarnos en eso, que si hemos trabajado la letra ligada, pues, yo, por ejemplo, y todas, ¿no? Porque sabemos que es muy difícil, pero, sobre todo ya sabes tú, la a, la o, el ir, el volver para sacarle los enlaces cuesta mucho, pero al final lo aprenden. Lo que sí veo mucho salto es del tipo de enseñanza de Infantil a Primero, eso sí es verdad que hay un escalón fortísimo, tendría que ser más gradual.

E: Claro.

H: Que hombre que yo entiendo que ya, pero es que nosotros también tenemos nuestros objetivos, y nuestros contenidos; el otro día nos dicen en Primaria: “es que nosotros no nos podemos dedicar a hacer talleres de cocina”, pues, ¿por qué no? Pues mira tú en un taller de cocina puedes enseñar cómo se escribe la receta y estás enseñando lenguaje escrito.

E: Claro, el salto es demasiado, en Primaria es más “formal”, que en realidad utilizar una receta de cocina está muy bien...

H: Claro, puedes sacar lo que quieras, tiene lenguaje escrito, tiene matemáticas porque tienes medidas... Ellos argumentan: “sí es que luego vienen las pruebas para el informe Pisa” y lo que ahí quieren es conocimientos, aunque también están evaluando la resolución de problemas, cómo afrontar un problema de la vida cotidiana, pues, entonces también se puede plantear...

E: Claro y si tenemos malos resultados con ese método...

H: Es que hay que cambiar, pero sí es verdad que hay mucho salto a Primaria, luego ya los niños se van acostumbrando, pero en Primero no hay juguetes como dicen ellos, me decía una el año pasado: “seño, no pasa nada nos llevamos esto para allá” porque yo les decía: “ya, en Primero...” incluso yo en el último trimestre los siento de otra manera porque ya no van a estar en equipos, vamos a visitarlos, tenemos un programa de transición aquí, que me imagino que en los demás centros lo harán, entonces, vamos allí a visitarlos, a las clases para ver cómo se sientan, cómo son...

E: Claro, porque en Infantil se trabaja en equipo y de repente...

H: En Primaria, o individualismo o como mucho por pareja, es en la silla todo el día, aquí hay muchos cambios de actividad: la asamblea, nos sentamos... Los niños, es cierto, vienen a Infantil contentos.

E: Claro, es verdad.

H: Tienes que conseguir que el niño sea feliz, pero no que sea feliz porque esté todo el día haciéndole el payaso, no, porque se lo pase bien aprendiendo que es lo suyo, entonces, ¿por qué un niño en Infantil quiere venir al cole cuando aquí también se trabaja y empieza Primaria y ya...? Es que me lo dicen, y es porque ese gran salto, además Infantil, para mi gusto, ha cambiado a mejor, antes también Infantil era “parvulitos”, no te trabajaban

E: Claro, sí, “la guarde”.

H: Ahora los padres, yo creo que valoran nuestro trabajo, tratamos de informarles con lo que estamos trabajando, los objetivos que estamos cubriendo, que no vean que aquí las cosas se hacen por echar el día, que no; yo les digo que tenemos nuestras asignaturas que no se llaman lengua y matemáticas, pero se llaman conocimiento del entorno y se llama autonomía personal, y que ahí vamos trabajando todo lo que ellos trabajan, pero a otros niveles y a otras formas, que sentamos las bases para que luego sobre ella se apoye toda la Primaria.

E: Claro, es verdad, si un niño va contento y se encuentra bien en el colegio, aprende mucho...

H: Yo, cuando algunas veces les digo: “venga, vamos que son las dos” y empiezan “¡Oh, no señor, todavía no!”, a mí me satisface porque ya ves tú díselo a los mayores que llevan un cuarto de hora con todo recogido, me acuerdo yo: “pero, bueno, ¿por qué has cerrado los libros?”, “es que ya es la hora casi”.

E: Claro, bueno, pues nada, si quieres decir algo, alguna experiencia... Creo que no me he dejado nada, porque, bueno, así recuerdas algún recurso para enseñar lengua que digas “esto es buenísimo”, para la comprensión, para que se expresen ellos... Creo que me habías comentado que hacéis ejercicios “bucofaciales”, ¿no?

H: Sí, “bucofaciales”.

E: ¿Eso lo haces en la asamblea?

H: Sí, en la asamblea, algunos días a la semana, no siempre, una vez a la semanilla.

E: Vale, vale.

H: Tenía por ahí, no sé dónde los puse, porque es eso intentas enriquecerte, pues, una de las compañeras que están recién salidas, pues, tiene un montón de láminas donde tiene gestos con la boca y juegas durante la mañana trabajas una posición y me gustó, y dije pues esto para el año que viene lo voy a hacer, o sea que intentas siempre renovarte, lo que pasa es que a veces hay poca comunicación porque la escuela es muy individualista en el sentido de que te metes en tu clase y te aíslas mucho, eso es lo que le veo, por ejemplo, el estar de apoyo, la figura del de apoyo, para mí es muy enriquecedora porque cada maestro, te puedo asegurar, que tiene algo que hace bien, uno puede tener diez cosas que hace bien y otro puede tener dos, pero eso sí es verdad que te enriqueces, que te da ideas, intentamos coordinarnos y todo, pero, luego, cada uno en sus clases trabaja de una manera especial y a mí me gustaría observar más a la gente y aprender más cosas...

E: Claro, pues ya está, si quieres decir algo...

H: No, así que se me... Ya te digo, los cuentos los trabajos de muchas maneras, los trabajo con personajes, entonces, pues, los voy pegando en la pizarra y van apareciendo.


E: ¿Los representan ellos luego?

H: Sí, normalmente, sobre todo cuando vamos al teatro, tengo algunos personajes que les gusta mucho, tú los vas pegando en la pizarra: “y apareció caperucita, iba por el camino”, y así les capto la atención, son recursos para que escuchen, lo que sí me doy cuenta es que les gusta mucho el apoyo visual con el apoyo sonoro; yo me doy cuenta cuando alguien viene a contarles un cuento y tiene el libro cerrado “a ver, a ver”, entonces está bien que de vez en cuando escuchen un cuento sin imágenes, pero cuando les pones la imagen ellos están absortos y, aunque tú vayas narrando por detrás, eso les ayuda muchísimo, bastante.

E: El apoyo visual... Vale, pues, bueno, muchísimas gracias.

H: Ya verás.

ENTREVISTADA 8-I

FICHA DE LA ENTREVISTA 	
FECHA DE LA ENTREVISTA	Mayo de 2013
NOMBRE	N.º 8-I
EDAD	55 años
ACTIVIDAD PROFESIONAL ACTUAL	Maestra de Educación Infantil. Grupo de cinco años y 26 alumnos
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	46,65 minutos
CONTEXTO (lugar de realización de la entrevista)	Aula vacía en el centro educativo en el que trabaja la entrevistada.

E: Entrevistadora

I: Entrevistada 8-I

E: Comenzamos la entrevista con tu presentación, tu nombre, el centro en el que estás actualmente...

I: Bueno, pues, mi nombre es (*nombre entrevistada*), yo estoy aquí definitiva y este es mi séptimo año en Educación Infantil en este pueblo, aprobé las oposiciones por Infantil, pero, realmente, mis años de servicio no han sido todos en Infantil, estuve primero solamente dos y al tercer año me cambié a Secundaria. Mis estudios, mi carrera profesional ha sido en Secundaria y allí he impartido las asignaturas de Lengua Castellana a primero y segundo de ESO, e Historia y Geografía, y un poquito de Música, lo que es la Plástica, las artes en general, y luego en Educación Infantil, y yo he estudiado Magisterio.

E: Vale, ¿recuerdas algunas personas no docentes que hayan influido en la elección de tus estudios?

I: ¿No docentes? Mis padres, mis padres, sobre todo mi padre, mi padre siempre ha tenido una gran preocupación porque tuviéramos una formación, y aparte de ser una persona con los estudios primarios, ambos, pero mi padre todavía había tenido menos porque mi madre sí que había tenido contacto con el colegio, pero mi padre no, entonces él se encontraba vacío en ese contenido y su mayor preocupación era el salir del pueblo, yo soy de un pueblo bastante alejado de la ciudad, pero con la particularidad de que hay una... bueno, el devenir de la historia es un poco largo, y la verdad es que ese pueblo ha tenido inquietudes porque ya le venía de tiempo, es un pueblo que ha tenido una burguesía alta, y ese ha sido el motor de arranque de toda la comarca para que saliéramos de allí.

E: Vale, y ¿recuerdas a algún docente que te haya dejado huella positiva? Ahora sí, ahora docentes, si recuerdas alguno y por qué...

I: Bueno, pues, yo tengo, en mi Primaria tuve un profesor de Lengua, que era profesor de todo, era un maestro, el maestro del pueblo, pero ese maestro a mí me enseñó la lengua muy bien, a mí me enseñó a nombrar las cosas, a decirlas bien, y luego, pues, hemos leído y, sobre todo, después mis primeros contactos con la sintaxis y el sujeto y el predicado, y yo recuerdo de muy pequeña que yo conocía perfectamente esas partes de la oración.

E: ¿Por eso puede ser que te guste la Lengua?

I: Me encanta, me encanta.

E: ¿Recuerdas algún profesor que haya sido más bien al contrario, huella negativa?

I: Pues, luego, luego en el instituto tuve una profesora de Lengua que sabía mucho, pero que no sabía comunicarla, no sabía explicar, entonces era una señora que, aparte de que sabía mucho, nosotros lo notábamos, pero no se sabía imponer tampoco y junto con el grandísimo número de alumnos, pues, la clase no era provechosa.

E: Entonces, ¿las razones de la elección de tus carreras?

I: Bueno, yo hice Magisterio porque me gusta la enseñanza, me gusta mucho el estar en contacto con los niños, pero, previamente a que me guste yo tengo un primo, que es precisamente, yo soy la menor de mi familia, la más pequeña, y tuve un primo que era maestro, luego hizo Filosofía, pero su primera carrera era Magisterio, se venía a mi casa los veranos y era un orador buenísimo, era una persona con una sabiduría... bueno, sabiduría adquirida con los libros y también con la experiencia de la vida, entonces, yo hablaba mucho, conversaba mucho, y yo veía que cada vez que venía me daba una alegría muy grande y que él me ayudaba en todo, entonces yo, muchas veces lo he pensado, que la elección mía, aparte de que a mí me gustara Magisterio, fue por la huella que mi primo me dejó.

E: O sea que, la razón principal...

I: Creo que es esa, sí.

E: Vale, y ¿las materias que más te agradaron estudiar y por qué?

I: Pues, yo he sido siempre una persona de ciencias, que eso es el problema, yo era una persona de ciencias, la teoría nunca me ha gustado, entonces, a mí de letras únicamente me ha gustado la lengua, y, entonces, me aburría soberanamente y era la típica persona, la típica alumna buena, porque no he sido mala nunca, pero cuando me aburría, me reía del profesor o hacía cosas, no sé, tenía que hacer la travesura típica, pero yo tuve un problema, bueno, teníamos un profesor que daba Física, que era una persona muy violenta, era el típico, volvemos otra vez a lo mismo, el típico profesor que sabe mucho, no sabe explicar y si le preguntabas alguna duda, te mandaba por ahí, te decía de todo menos bonito, entonces, todo eso fue un cúmulo que, luego nos daba Matemáticas también, entonces, ni Matemáticas ni nada, es que yo lo único que tenía era un miedo, un pánico horrible, y cuando tuve que cambiarme, me cambié por no verlo, y llegué a Magisterio y yo no había dado nada de Física, y que yo no había dado ciertas cosas y que no podía hacerlo por ciencias, entonces me tuve que ir a letras, total que me metí en letras, pero estando en la carrera conocí a una profesora de Arte, maravillosa, que todavía me veo con ella, y esta mujer era estupenda, esta mujer me hizo a mí ser feliz en esta especialidad y cuando terminé la carrera hice la especialidad de Arte porque yo sentía el arte, yo lo sentía, hasta tal punto que cuando yo llegué a hacer tercero, pues la formación que llevaba de Arte, superaba con creces a todos los demás, o sea, no solamente lo sentía es que tenía una gran formación, de cultura, de comentar, de todo, incluso los profesores me decían que si yo había estudiado en algún sitio...

E: ¡Qué bien! La verdad es que un profesor puede influir mucho... Bueno, si te parece, vamos a pasar a la segunda parte de la entrevista, relacionada con la enseñanza de la lengua oral.

I: Muy bien.

E: ¿Qué entiendes por oralidad?

I: Pues (*piensa*), por oralidad, oralidad es todo lo que nosotros podemos hablar, todas las palabras, lo mismo palabras, que frase, que texto, todo lo que nosotros podemos expresar.

E: Vale, en tu opinión, ¿cuáles crees que son los fines de la lengua oral en la etapa de la Educación Infantil?

I: Pues los fines fundamentales (*piensa*) es que con el lenguaje nosotros podemos llegar a cualquier punto que queramos, a ser personas, si nosotros no tenemos lenguaje, no somos personas, no nos podemos comunicar, y es lo básico, la enseñanza básica, lo primero, lo primero.

E: ¿Y qué formación crees que necesitaría en este aspecto los alumnos para poder desenvolverse de forma autónoma?

I: Pues que el niño te entienda, nosotros los maestros, los padres, yo que soy madre, a veces estamos en un estadio superior y nos comunicamos y los niños se quedan “boquiabiertos”, y no nos entienden, pero es porque no estamos en la misma conexión, en el mismo estadio, entonces, una de las cosas que nosotros tenemos que saber es que el niño te entiende, no te oye ni te escucha, es que te está entendiendo y ya lo ves en la cara, a medida que lo va entendiendo, el niño pone una cara, parpadea, piensa y tú ves que reacciona, cuando un niño no te entiende, tú ves que esa cara y ese niño está en otro mundo.

E: Claro, a lo mejor hay muchas veces que no se enteran de lo que les están diciendo, y no lo hacen, pero a lo mejor no es por rebeldía...

I: Es que no se enteran, eso es una de las cosas primeras que un maestro tiene que saber, que los niños lo entienden.

E: De acuerdo, y ¿conoces a fondo lo regulado al respecto en el currículo de la etapa?

I: Pues sí, sí lo conozco.

E: No solo relacionado con la lengua oral, sino los objetivos que se pretenden conseguir en Educación Infantil, pero en general, las competencias básicas...

I: Pues, que el niño se desarrolle, que en su etapa adquiera una madurez a todos los niveles, intelectual, física y cognitiva, en todo.

E: ¿Y relacionados con la lengua oral, cuáles añadirías o suprimirías del currículum?

I: Pues yo no suprimiría ninguno porque la comprensión y la expresión oral y escrita, pues yo creo que eso es lo básico y es lo que hay, no los suprimiría.

E: ¿Y añadirías alguno?

I: Pues no añadiría, en todo caso machacaría alguno más, pero suprimir no, porque si hay una buena expresión, o sea, una buena comprensión hay una buena expresión, o sea que, eso es un proceso, el niño observa, el niño comprende y el niño expresa, y lo mismo es, el niño escucha y el niño se manifiesta, manifiesta ese contenido que ha cogido, ¿no?

E: Vale, y de las habilidades relacionadas con la lengua oral (escuchar, hablar y conversar), pertenecientes al área de *Lenguajes, comunicación y representación* del currículo, ¿a cuál sueles dar prioridad?

I: Vamos a ver, a mí me, yo le doy mucha importancia a la expresión, pero, claro, esto es una cadena, no hay expresión sin comprensión, entonces, en la asamblea es el primer punto de la mañana y digo de la mañana porque es lo que primero se trabaja, a primera hora, ahí el niño viene fresco, viene motivado, a ver lo que pasa, a ver lo que hay, tú planteas el tema, entonces, esa expresión o ese juego que hay, el niño se va a manifestar y va a asimilar y va a comprender, y va a expresar su frase, su mundo, o sus vivencias, entonces, lo primero sería la parte oral y después, lógicamente, la parte escrita y pienso que las dos tienen que ir a la vez. Yo me he encontrado en algunos profesionales míos que van oral, la lectura, y la escritura bueno, y yo no lo veo así, yo veo que un niño que está maduro para hablar y para comprender, está también maduro para escribir y para expresarse porque el escribir es expresarse, un niño se expresa, en Infantil tenemos que

darle la oportunidad de que se exprese, pero, ¿cómo se expresa? ¿Se expresa tú siempre diciéndole la poesía y diciéndole las cosas? Oye, le daré también la oportunidad para que él lo haga.

E: Entonces, ¿cuándo crees que es mejor enseñar a leer y a escribir?

I: Enseñar a leer y a escribir con tres años, ¡sí es posible! Hay que trabajarlo todo junto, junto. (*Se refiere a la lengua oral y a la escrita*).

E: ¿Eso lo intentas hacer tú en clase?

I: Yo lo intento siempre, siempre. Yo lo llevo eso muy a rajatabla, además, la comprensión, cuando el niño dice: “mi papá limpia la sala”, bueno, ¿cómo va a pintar el niño el dibujo si no lo ha leído? No lo puede pintar, era una actividad de “mi papá pinta la sala”, y dicen, pero, bueno, “es que no sé lo que es” y le digo, “bueno, pues, léelo, léelo”, lo ha leído y lo ha entendido, es el primer paso para que el niño exprese. Claro, expresa lo que ve en su casa de su papá a través del dibujo, yo en las clases le doy mucha importancia al dibujo libre, y el color, ¿eh? El color es fundamental, que se expresen con el dibujo, yo es que no quiero un dibujo con lápiz, pero es que la riqueza que tiene, ¿eh? Porque es que ya aquí es emotivo cuando tú ves un dibujo con color, pero simplemente con rotulador, no te digo ya con ceras, que también por aquello de que me gusta mucho el arte, pues, le doy mucha importancia a lo que es el color, ¿no? Y el estudio del color, el saber ver y el saber mirar, que eso también ya hay que enseñarlo ya desde pequeños. A los niños hay que tratarlos como adultos, pero midiendo muy bien las palabras. Yo creo que cuanto antes se le enseñe a un niño, mejor, cuando hablamos de lectoescritura, no es solo lecto, es lectoescritura, y eso significa leer y escribir, está claro.

E: Sí, sí, eso está clarísimo.

I: Yo eso lo he entendido siempre así.

E: Y, ¿cuánto tiempo dedicas a trabajar los objetivos del currículum relacionados con la lengua oral?

I: Pues, mira, relacionados con la lengua oral, te digo que el 80%, y, entonces, muy poco tiempo dedico yo a los otros menesteres, el que no tenga lenguaje, el que no tenga vocabulario, es que es todo, es que es todo el lenguaje, todo el vocabulario, porque si tú te pones con la plástica, con cualquier cosa, todo, todo tienes que buscarle, es que es la base. Haces Matemáticas, y las haces como nosotros estábamos haciendo el otro día, pero haz sumas cosas, primero antes de llegar al número, tú tienes que manipular las cosas, ya estás haciendo lenguaje, “seño, ¿esto qué es?”, pues esto es tal cosa, ya estás haciendo tal cosa, el lenguaje es, ocupa el 100%.

E: Vale, muy bien, entonces, ¿las actividades que sueles llevar a cabo para trabajarlas? Aunque se trabajen en Matemáticas, en...pero, ¿alguna específica que tú lleves a cabo en clase?

I: Pues, mira, a mí me gustan mucho las poesías, a mí me gustan mucho los cuentos, pero también me gusta que el niño me hable a través de palabras, generadoras, por ejemplo, qué te digo yo...la palabra “espiga”, que estoy leyendo allí enfrente, pues ¿qué te sugiere a ti? Entonces, yo casi siempre tengo en algún tema, una serie de palabras generadoras, que yo me las busco, ¿me entiendes? Entonces, en cualquier tema, pues, por ejemplo estamos dando los animales, y los animales, pues yo los enfoco según eso, entonces hago murales, y esas palabras generadoras pueden ser también temas y de ahí saco, qué te digo yo, animales con pelo, que es lo que estamos trabajando, animales con plumas, animales que se arrastran, animales que maman, animales que ponen huevos, esos podrían ser ejemplos de ese tipo de palabras, pues, mira todo lo que tienes que trabajar con el niño en ese mes, en esa quincena, porque es que la mayoría de los niños conocen lo que tienen más inmediato, qué te digo yo, conoce la paloma, a lo mejor conocen el águila, como

mucho, pero tú le dices “la perdiz”, fíjate que sencillo y la perdiz, que todo esto está lleno de perdices, no saben lo que es, entonces, el enseñar de esa manera sí que es muy bueno porque te abre un camino y a nivel concéntrico vas abriendo, abriendo, abriendo y cubres todos los campos.

E: En tu caso, ¿la asamblea la trabajas siempre?

I: Siempre que puedo, cuando ya no puedo me siento allí y digo, “ya no trabajo más”, en una clase normal, yo me tiro una hora entera hablando y otra media bailando, eso también es importante, ¿eh? Y jugando, juegos...

E: Claro, y las fichas... pero con la enseñanza que llevas a cabo acerca de la lengua oral, ¿estás satisfecha?

I: Mucho, mucho, yo creo que avanzo mucho, me veo que avanzo, además, en esto soy muy estricta, prefiero, mira, llevo a cabo la dicción, que los niños hablen bien, digan las palabras bien, que los niños hagan oraciones completas, sujeto, verbo y predicado, eso lo trabajo mucho, lo que es el texto, también, le planteo la palabra, le planteo la oración y ya el niño completa y hacemos textos, o hacemos, no sé, con las adivinanzas, adivinamos, en fin, ese tipo de cosas. Luego, eso por una parte, por otra parte yo soy una persona muy estricta en cuanto a la ortografía, que no la hemos tocado, hay que ser muy cautos y muy repetitivos para las mayúsculas, para las tildes, los acentos, los niños lo hacen perfectamente, yo esto no lo aprendí en (*nombre facultad*), yo esto lo aprendí con mis hijos, que hay maestros buenísimos, buenísimos, mis hijos en su colegio en segundo ya no tenían faltas porque desde Infantil han ido “pim, pim, pim”, voy a enlazar con ese grupo de trabajo que nosotros teníamos en (*nombre pueblo*), que yo era la coordinadora y era en plan vertical, desde Secundaria hasta Infantil, y entonces se trabajaba la ortografía en el centro y la ortografía en el centro había que seguir desde Infantil hasta Primaria en el primer ciclo, en el segundo, en Secundaria y así, sucesivamente, si eso se trabajara a diario y muy reglado, yo te aseguro que no habría faltas, pero, claro, que el profesor que no las tenga tampoco, ¿eh? Porque yo veo faltas todos los días, así que, el que empiece como el que acabe que, por favor, los niños son esponjas y las palabras bien dichas, que los localismos los dejemos, yo aquí estoy constantemente corrigiendo a los niños, en estas zonas (*nombre ciudad*) se habla muy mal, entonces, no se puede permitir que un universitario o nosotros que somos el centro generador de cultura dejemos a un niño que diga “Graná”, no se puede permitir.

E: Yo eso lo vi cuando hice las prácticas...

I: Otra cosa es, las mayúsculas yo trabajo para cuando los niños terminan ya saben mayúsculas, punto y seguido, punto y aparte, la coma y las tildes. Cuando ven una tilde, los niños saben lo que eso significa, no quiere decir que ya sepan cuáles son las palabras agudas, pero que no se las saltan porque saben que esa tilde que hay pone “papá” que si no, pone “papa”.

E: Vale, vale, ¿cómo evalúas si han conseguido en ese caso los objetivos? ¿Cómo crees que debería de hacerse?

I: Pues yo lo hago, primeramente, pensando en cada niño, la relación es personal, pensando en el cómo lo he cogido y cómo lo suelto, en el inicio, en el proceso y en el final, cómo empieza, cómo evoluciona y cómo ha terminado, y mirando a cada niño según su trayectoria, según su él. Aunque estés todo el año diciendo, algunos les cuesta y no lo cogen, entonces, yo soy estricta diciéndolo, pero estricta en cuanto a que sí que soy muy machacona, entonces, hasta que un objetivo de ese tipo no está conseguido, yo me tiro todo el curso, es una evaluación sumativa, continua, te quiero decir, que yo digo “esto está superado, lo dejo”, no, no, esto está superado y yo lo vuelvo a retomar, a repasar, yo sigo, sigo, sigo porque creo que en este tipo de niños no hay nada superado, en un mes, ellos se olvidan porque hay una gran cantidad de cosas que están aflorando que son de interés, entonces, las otras cosas las dejan olvidadas, y se van a otra...

E: ¿Y crees que se trabaja la lengua oral de forma suficiente? No solo en tu clase, sino de forma general en la escuela, en los centros educativos.

I: En Infantil se trabaja mucho, mucho, pero en las demás etapas se trabaja también, pero no es eficiente, no se trabaja bien, en Primaria, por ejemplo, no se trabaja bien, hay que ajustarse muy bien a lo que, yo he tenido alumnos en Secundaria que los he puesto a escribir con lápiz y les he empezado con los dictados y las libretas de dos rayas, es decir, hay que unificar criterios entre compañeros, que eso no se hace mucho.

E: O sea, ¿hay consenso entre compañeros? Por ejemplo, ¿entre Infantil y Primaria, hay una continuidad?

I: Hay poco, hay poco, y asesoramiento en las clases, poco, a nivel de escalas superiores, vamos. Nosotros sí tenemos aquí ese consenso porque ya la directora que hay pues sí que ha tomado interés, y hace poco, precisamente, hemos tenido una reunión de nivel y hemos puesto, pues, unos puntos concretos para continuar en Primaria.

E: Vale, si ahora nos centramos en tu formación previa, ¿crees que te han enseñado los conocimientos necesarios para poder enseñar lengua?

I: En la carrera no, en la carrera no.

E: ¿Has tenido que buscar otros medios fuera de la carrera para poder enseñarlos?

I: Sí, totalmente, en la carrera yo no aprendí mucho, sí que nos daban, tuve lengua, pero nos daban más bien literatura, en primero teníamos lengua, pero no se hacía hincapié en la didáctica, en una serie de apartados, que yo que sé... Quizás es que me preocupe yo, pero en ningún momento me sentí motivada o informada de la enseñanza de la lengua, entonces, fue cuando yo, personalmente, me formé para las oposiciones, me estuve preparando para las oposiciones, ahí fue realmente cuando yo aprendí porque estuve en una academia y, lógicamente, tenía que hacer comentarios, tenía que hacer mucha sintaxis, muchas cosas que no había visto. Después, incluso, he tenido gente que me ha llegado, de alumnos, de niños, de vecinos que han recurrido a mí, les he dado clase y han aprobado, entonces, ahí me he visto yo que, pues, mira parece que yo...

E: Entonces actualmente, ¿buscas o crees que necesitas más formación en este aspecto?

I: No, yo no, yo lo que necesitaría es tener tiempo, principalmente para mí, para leer más obras literarias que no tengo tiempo, o sea, leo porque me gusta la lectura, pero ya llega un momento en el que soy madre de familia y ya tengo el trabajo, además, este trabajo cansa mucho físicamente y tengo poco tiempo. Entonces, yo creo que ahora mismo no necesito más formación.


E: Vale, bueno, si hay algo que quieras añadir más sobre el tema, alguna recomendación...

I: Sí, sí, pues que los que vais a empezar que tengáis paciencia con el lenguaje, que escuchéis a los niños, que los niños si se sienten escuchados y comunicáis bien, que ya veréis cómo vais a tener un cambio significativo en las clases. Sobre la formación, pues que una persona, un profesor, tiene que formarse bien, no comunica lo mismo una persona con conocimientos que sin conocimientos, si tú conoces la materia explicas mejor y esos niños lo van a asimilar mejor, y tú vas a estar infinitamente mejor en la clase, o sea que seamos honestos en ese sentido, a veces tenemos que dar asignaturas que no conocemos, pero eso de verdad que es lamentable, que los alumnos son los primeros a los que les cuesta, entonces, tenemos que hacerles la vida más fácil, transmitirle esto, lo que es el sentido del vocabulario, de todo, de los conocimientos, de los contenidos, pero haciéndoselo fácil, y esto sí lo hace fácil por un lado conociendo la materia y por otro siendo humanos, haciéndoselo fácil. Hay profesores que se sienten con un ego mayor si suspenden, con un ego mayor si se ponen muy rectos, y no, hay que comunicarse mucho con los alumnos,

hablar mucho y con los alumnos que no te responden, con ese, ya verás cómo, en cualquier momento, te va a responder, así que, que no creamos que hemos tocado techo que un niño nunca toca techo, y eso lo he oído yo de compañeros.

E: Ya, bueno, pues, si te parece, veo que suena la campana y no quiero yo... Muchas gracias por tu tiempo.

ENTREVISTADA 9-J

FICHA DE LA ENTREVISTA 	
FECHA DE LA ENTREVISTA	Mayo de 2013
NOMBRE	N.º 9-J
EDAD	55 años
ACTIVIDAD PROFESIONAL ACTUAL	Jubilada desde 2013. Maestra de Educación Infantil y Primaria.
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	27,14 minutos
CONTEXTO (lugar de realización de la entrevista)	Casa de la entrevistada.

E: Entrevistadora

J: Entrevistada 9-J

E: Empezamos con la biografía personal, ¿vale? Si puedes decirme cuáles son tus estudios primarios, secundarios, es decir, todos los estudios que tienes.

J: Bueno, hace mucho tiempo... A ver, hice Bachillerato elemental, que tenían sus reválidas, y luego estudios universitarios que los hice (*nombre del centro*), entonces, cuando yo empecé no se necesitaba tener el Bachillerato superior, pero cuando yo empecé Magisterio pusieron el plan, que era como le llamábamos.

E: Vale, ¿cuál es tu experiencia profesional en este caso?

J: ¿La experiencia profesional? Tengo 31 años de servicio y he impartido clases en Educación Infantil y en Primaria.

E: ¿Y sobre la enseñanza de la Lengua y la Literatura?

J: Pues siempre lo establecido en el currículo.

E: Pero durante esos años, ¿has enseñando Lengua y Literatura?

J: Sí, sí, tanto en Infantil como en Primaria.

E: Vale. ¿Recuerdas algunas personas no docentes, sobre todo familiares, que hayan influido en tus estudios o desde el principio has querido ser maestra?

J: Pues no, no, porque al principio no tenía muy claro qué hacer, pues, mis padres me influyeron un poco en que hiciera Magisterio, así que decidí estudiarlo y luego me he alegrado de hacerlo, claro.

E: Y, ¿recuerdas algún profesor que haya dejado huella positiva?

J: Pues, sobre todo huella positiva los que más me han exigido, curiosamente, han sido los que más, mejor recuerdo tengo de ellos porque es verdad que te exigían, pero luego aprendías mucho, entonces, recuerdo

una profesora de Matemáticas que era muy exigente, pero aprendí mucho con ella, y luego, pues la recuerdo con cariño porque aprendí mucho, y en Lengua también recuerdo una profesora que tuve que era una persona que vivía la literatura, era una persona que sentía pasión por la literatura, entonces, a mí me influyó mucho en que me gustase la Lengua y la Literatura.

E: Vale, eso de profesores que han dejado huella positiva, ¿y recuerdas alguno que haya dejado huella negativa?

J: (*Risas*). Pues sí porque tenía una profesora de Física y Química que era todo lo contrario, exigía poco, sus clases eran muy divertidas, lo pasábamos fenomenal, pero no se aprendía y a la hora del examen te exigía también mucho en el examen con lo cual... Claro, la profesora, lo pasábamos bien en su clase, pero luego, con el tiempo, te das cuenta que no te ayudaba ni aprendías todo lo que podías haber aprendido.

E: Claro, vale, entonces recapitulando un poco, tus padres te influyeron en la elección de la carrera...

J: Sí, y bueno, a mí me gustan los niños, tengo paciencia y, entonces, pues sí, y bueno la influencia de mis padres, claro, que me lo aconsejaron.

E: Vale, y ¿qué materias te agradaron más estudiar? Hacemos lo mismo que con los docentes, las que más y las que menos, ¿vale?

J: Vale, pues las que más Lengua y Literatura, Historia, Historia del Arte y el Griego.

E: Letras puras y duras...

J: Sí, sí, y la que menos la gimnasia, sobre todo cuando era con aparatos, saltar el potro y todo eso, pues, yo era muy miedosa y a veces intentaba esconderme para no tenerlo que hacer, pero me pescaba la profesora y tenía que ponerme en la fila a hacerlo.

E: Vale, y ¿cómo ha sido tu experiencia con la asignatura de Lengua y Literatura durante todos tus estudios? ¿Ha sido buena, mala...?

J: Pues la verdad es que sí ha sido buena, siempre me ha gustado, aparte de la influencia de esta profesora que ya te he dicho, pues es que para mí, aprender a leer fue algo, pues, un descubrimiento maravilloso, entonces leía todo lo que caía en mis manos y bueno, pues, sí una experiencia muy positiva, me gustaba y estudiaba con gusto.

E: Vale, y bueno, cuando ejercías como maestra, ¿te encontrabas a gusto?

J: Sí porque a mí me gustan los niños, las vivencias con los niños, me parece que son cercanos, son afectuosos, son espontáneos y todo eso, pues, me gusta, luego también la carrera nuestra es muy creativa porque hay un abanico de posibilidades que puedes hacer para las actividades, metodología, recursos, y bueno, me parece muy creativa, igual para buscar y hacer actividades para educar en valores para hacerlos, pues eso, personas que sean solidarias, entonces esto es muy satisfactorio, me gusta mucho mi trabajo y es muy satisfactorio el educar, pues eso, en valores, en que sean mejores personas, que respeten a ellos, a los demás, a su entorno, al medioambiente, en definitiva, intentar poner un granito de arena para hacer un mundo mejor, entonces, pues, todo esto me gusta mucho.

E: Me consta también que haces muy bien las manualidades...

J: (*Risas*). Sí, la verdad es que me gustan mucho y creo que se les puede sacar partido para que los niños aprendan mejor, es un buen recurso educativo.

E: Vale, muy bien, bueno, entonces ahora dejamos la biografía personal y vamos a pasar a una segunda parte de la entrevista. ¿Qué te sugiere el término, oralidad? ¿Qué entiendes por oralidad?

J: Pues (*piensa*), diría que es la forma de comunicarse con los demás por medio del lenguaje oral.

E: ¿Cuáles son en tu opinión los fines de la enseñanza de la lengua oral en esta etapa educativa? Los que son en tu opinión...

J: ¿Los fines? (*Piensa*).

E: Sí, es decir, para qué se enseña lengua oral en la Educación Infantil.

J: Sobre todo el objetivo fundamental es hacerlos más autónomos, hacer a los niños más autónomos.

E: Vale, y para conseguir precisamente ese objetivo, ¿qué formación dirías que necesitan los alumnos de Infantil?

J: Creo que para conseguir eso hay que conseguir que sean capaces de comunicarse con los demás, siguiendo, pues, una serie de normas que son las que se necesitan para una comunicación lingüística adecuada, entonces pues, la norma de escuchar con atención y respeto, respetar el turno de palabra, ese tipo de normas, pues, me parece que son fundamentales y también conseguir de ellos que sepan expresar sus sentimientos, sus ideas, sus opiniones, entonces, eso es lo fundamental que yo veo.

E: De acuerdo, eso es lo que crees que deben conseguir en tu opinión, pero, ¿conoces lo regulado en el currículo de la etapa de Educación Infantil?

J: Sí, más o menos los recuerdo, aunque se olvidan fácilmente, sobre todo si las actividades en clase ya las haces, pues, con una rutina...

E: Y concretamente acerca de los objetivos de lengua oral que se pretenden conseguir en esta etapa, ¿añadirías o suprimirías alguno?

J: Pues (*piensa*), a mí me parece, lo que recuerdo es que son bastante completos, lo que pasa que yo añadiría quizá un vocabulario más específico sobre las emociones y el saber ellos expresar lo que sienten que, a veces, ellos, los niños tienen dificultad para expresar lo que sienten o lo que les pasa, entonces, en el currículum como tal no aparece y me parece que sería interesante que incluyeran un vocabulario para que los niños tendieran a saberse expresar los sentimientos o lo que les pasa en un momento determinado, entonces, son necesarias más herramientas para que puedan expresarse, el vocabulario.

E: Vale, vale. Y de las habilidades de la lengua oral que se incluyen en el currículum, es decir, escuchar, hablar y conversar, ¿a cuál de ellas le sueles dar prioridad? ¿Crees que hay alguna más importante o...?

J: Pues a mí me parecen igual de importantes las tres porque la verdad es que van íntimamente ligadas, o sea que considero que son las tres igual de importantes.

E: Cuando las trabajabas en clase, ¿las planificabas de alguna forma?

J: Pues la planificación, dentro de lo que es la programación de aula, dentro del bloque de *Lengua oral*, programando objetivos, contenidos, actividades, actitudes, metodología, recursos...

E: ¿Eso lo hacías antes de ir a clase?

J: Sí, sí, claro.

E: ¿Recuerdas si has trabajado la lengua oral en otras áreas del currículo? Por ejemplo, cuando tocaba hacer alguna actividad de Matemáticas...

J: Sí porque el lenguaje oral es un instrumento fundamental que se emplea en el aprendizaje de todas las áreas, o sea que es como, digamos, un área vehicular y transversal que sirve para el aprendizaje de las demás.

E: ¿Y utilizabas alguna estrategia o alguna actividad que recuerdes en concreto para trabajar la lengua oral en clase?

J: Hombre, pues, una cosa que creo que sirve muy bien para eso es las explicaciones en voz alta, la verbalización de las preguntas que estamos trabajando, y como estrategias utilizaba mucho cuentos, poesías, canciones, adivinanzas, *mmm*, no sé, trabalenguas, descripción de murales, eso lo utilizábamos mucho, todo ello en referencia a la unidad didáctica que estábamos trabajando.

E: Vale, vale. ¿Y cuánto tiempo dedicabas al día o a la semana a trabajar esos objetivos relacionados con la lengua oral?

J: Pues la verdad es que como el lenguaje oral se trabaja de forma transversal y se está utilizando como medio vehicular, pues, la verdad es que se está trabajando casi durante toda la jornada escolar, o sea que se utiliza muchísimo, se está trabajando aunque luego se haga de forma más específica, que se utilicen otros recursos, por ejemplo, las asambleas, pero, en general, se está utilizando durante la jornada escolar, entonces, es muy difícil determinar un tiempo concreto.

E: Vale, ¿y qué tipos de actividades específicas para trabajar la lengua oral llevabas a cabo en clase?

J: Pues, sobre todo las asambleas, un juego que les divierte mucho es el de adivinar “¿quién es quién?”, porque, a lo mejor, pues, empiezas a decirles la descripción de un compañero o de una compañera, “es niño o es niña, es rubio...”.

E: Y eso, ¿luego lo hacían ellos solos?

J: En un principio, hasta que ellos lo van aprendiendo, pues lo hago yo, pero, luego, ellos al final de la etapa son capaces irlo haciendo ellos también.

E: ¿Y qué tipos de texto, por ejemplo, en ese juego suelen utilizar?

J: Ahí, por ejemplo, en ese juego, la descripción, y esto a veces lo hacía con personajes, con compañeros, a veces lo hacía con objetos, por ejemplo, una pelota, pues les decía la forma, incluso me ayudaba con un dibujo en la pizarra para que les fuese más fácil, entonces era como un adivinar a través de la descripción que dijeran el objeto del que se trataba, luego, también con el juego simbólico, la memorización de poesías, canciones, adivinanzas, retahílas, “el veo-veo” también, los cuentos...

E: Vale, ¿y todo eso lo planificabas antes?

J: Sí, sí.

E: Vale, entonces, los tipos de textos orales los que me has comentado...

J: Sí, claro, es que es un poco repetir lo mismo, pues en la asamblea veíamos los cuentos, las adivinanzas, las retahílas...

E: Vale, y, ¿recuerdas alguna estrategia metodológica que te parezca más apropiada para trabajar la lengua oral? Aunque no la hayas aplicado, pero luego hayas pensado que quizá era más apropiada...

J: Pues lo de la asamblea está muy bien porque, además, ellos aprenden una serie de hábitos, estar sentado en corro, tienen que estar quietecitos, muy atentos a lo que se dice, se habitúan a las normas de levantar la mano, respetar el turno de palabra, no intervenir antes, entonces, una escucha atenta de lo que se está diciendo, en fin, que me parece que es un recurso muy importante.

E: ¿Con qué frecuencia trabajabas la asamblea?

J: La asamblea, pues, al entrar en clase a primera hora de la mañana, todos los días de la semana, media hora, aproximadamente, también depende de si el tema estaba un poco agotado, o si estaban ya un poco cansados porque, a veces, también depende de la edad porque la segunda etapa de la Educación Infantil en los primeros cursos, pues también hay que cambiar de actividad con más frecuencia, luego ya pueden aguantar más tiempo.

E: ¿Cómo lo hacíais, ellos se sentaban...?

A: Pues ellos se sentaban y veíamos o el tema que tocaba o a veces alguno propuesto sobre la marcha. Bueno y ahora que lo pienso en la asamblea también es muy importante que se expresen con corrección porque he dicho escuchar, seguir las normas de respetar el turno de palabra, pero ellos tienen que saber expresarse en la asamblea, entonces se valora la escucha, pero que luego ellos a la hora de hablar sepan también expresarse bien, correctamente.

E: Vale, vale. Entonces, ¿qué recursos consideras que son fundamentales para la enseñanza de la lengua oral que, por ejemplo, utilizabas en la asamblea?

J: Pues, eso, sobre todo la literatura infantil, sobre todo hacer que sean temas de disfrute para ellos, que sea un poco juego para ellos también.

E: De acuerdo, y una vez que hacías esas actividades, ¿cómo evaluabas la lengua oral o cómo crees que debería de hacerse?

J: Pues con la observación diaria y de una manera continua, pero sobre todo a través de la observación para que puedas ver la evolución del niño...

E: Vale, ¿y estabas satisfecha con cómo enseñabas lengua oral en tu clase? O a lo mejor pensabas un día, pues...

J: Sí, yo estaba contenta con los resultados, lo que pasa es que, claro, luego yo también hay que respetar un poco el ritmo de la adquisición de cada alumno, hay niños que en seguida los ves que están más sueltos y otros que les cuesta más, pero quizá esto se deba a que cada uno tiene un ritmo de madurez diferente y hay que respetar también el ritmo de cada uno.

E: Vale, y para solucionar ese tema, por ejemplo, si hay niños que vayan más lentos, ¿qué solías hacer, llevabas a cabo otro tipo de actividades?

J: No, *mmm*, porque es que los tipos de actividades que he comentado que llevábamos a cabo eran bastante amplios, entonces, lo que pasa es que es eso lo que te he dicho, que cada niño, a lo mejor, tarda un poco más en eso, en adquirir esas destrezas en lenguaje oral, le cuesta un poquito más... Se puede adaptar un poco a la situación de cada niño.

E: En cuanto a tu formación, ¿qué elementos teóricos y prácticos te ha proporcionado tu estudio universitario para enseñar todo lo que estamos viendo, es decir, lengua oral en esta etapa? ¿Crees que han sido suficientes?

J: Pues sobre todo en la carrera es algo muy teórico, cuando realmente te das cuenta, pues, es en el día a día y con la práctica, entonces, muchas veces la experiencia te hace ver cosas que, bueno, que a lo mejor teóricamente pues no te ayudan mucho...

E: ¿Has tenido que formarte aparte, no sé, has recibido cursos...?

J: Yo, pues, algunas veces he hecho cursos, pero sobre todo para estar más actualizada, y, además, que es muy interesante porque cada día van surgiendo, pues eso, cosas nuevas, innovación en los recursos, en la metodología...

E: En ese caso, ¿recuerdas alguna actividad con la que hayas innovado, por ejemplo, para trabajar en tu clase?

J: *Mmm, (piensa)*, pues, mira recuerdo una que le gustó mucho a los niños, estaban muy motivados, muy interesados, y que era que invitábamos a padres a que vinieran al aula y explicaran en qué trabajaban, que hablaran de su profesión, entonces, pues previamente se buscaron aquellas profesiones que a los niños más les podían interesar, bombero, policía, ilustradores, entonces, pues, fue una experiencia muy bonita y muy motivante para ellos, les hacía mucha ilusión, estaban muy atentos, les hacían muchas preguntas y se lo pasaban muy bien, esa experiencia fue muy positiva.

E: Vale, y, bueno situándonos un poco al final de la etapa, ¿recuerdas si se coordinaba el profesorado de Infantil con el de Primaria en lo relativo a la enseñanza de la lengua oral?

J: No, no...

E: O sea, cuando terminaban la Educación Infantil, el maestro no hablaba con el de Primaria para comentarle, pues este niño tiene más problema...

J: *Mmm*, bueno, *(piensa)*, en algunos casos muy concretos, pero solamente se decía, “bueno, pues este alumno tiene más problema en eso...”, con la lista se iba diciendo, pero no de una manera sistemática a lo largo del curso, solamente era al finalizar la etapa de Infantil y en casos muy concretos, entonces, más bien al final de la etapa, eso sí porque se iba diciendo, a lo mejor, pues este lee bien, este...

E: Vale, vale, y bueno, ahora que comentas esto, ¿al final de la etapa de Infantil se comenzaba con la lectoescritura? ¿Cómo ves el tema de la introducción de la lectoescritura en la etapa de Infantil?

J: Yo creo que es mejor dejarlo, me parece que es fundamental que tengan una buena iniciación, digamos, de dominio del trazo, de la pinza, de la psicomotricidad fina, de trabajar eso muy bien, para que el niño, entonces, en Primaria si eso lo lleva bien trabajado va a tener mucha más facilidad, no va a haber tanto tipo de dislexia, como ahora hay porque, a veces, el querer enseñarle y el forzar la situación, no les beneficia nada, entonces casi es mejor, hombre que es verdad que hay niños que lo adquieren ellos porque maduran antes, pero no forzar la situación, sino tener una buena, y también, por ejemplo, que ellos sepan lo que es la orientación espacial, el dominio del espacio, la psicomotricidad, lo de hacer la pinza, coger las cosas y habituarse, sobre todo eso, el trazo, trabajar lo que es el trazo, luego ellos pues lo adquieren cuando llegue el momento de que ellos maduran, lo adquieren.


E: ¿Y eso no se comentaba con el profesorado de Educación Primaria?

J: No, eso no se hablaba, hombre, al final de la etapa, pues a lo mejor cuando empezabas, pues se comunicaba con la lista con los alumnos, pues “este sí, este tiene más problema...”, pero una cosa así muy *light*.

E: Vale, vale. Bueno, pues, hasta aquí hemos llegado, muchísimas gracias por tu tiempo.

J: De nada, muchas gracias a ti.

ENTREVISTADA 10-K

FICHA DE LA ENTREVISTA 	
FECHA DE LA ENTREVISTA	Febrero de 2014
NOMBRE	N.º 10-K
EDAD	29 años
ACTIVIDAD PROFESIONAL ACTUAL	Maestra de Educación Infantil. Actualmente en lista de espera como interina.
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	44,33 minutos
CONTEXTO (lugar de realización de la entrevista)	Casa de la entrevistada.

E: Entrevistadora

K: Entrevistada 10-K

E: Vamos a dar comienzo a la entrevista, bueno, para ello cuéntame, por favor, cuáles son tus estudios primarios, secundarios, los universitarios... Los estudios que tienes.

K: Mis estudios, bueno, yo he hecho Bachillerato y después Educación Infantil y Psicopedagogía que, vamos más adelante, he hecho un máster y ahora estoy haciendo el doctorado.

E: Vale, o sea que, tus estudios universitarios principalmente, Educación Infantil y Psicopedagogía. Y en tu experiencia profesional, ¿cuál ha sido tu tiempo de servicio, niveles de experiencia...? Sobre todo relacionados con la enseñanza de la Lengua y la Literatura.

K: He tenido en mi experiencia como maestra, he trabajado durante varios años, tres en total, pero no continuamente en el mismo sitio, he estado un año completo en primer ciclo de Educación Infantil, trabajando con niños de dos años y otro año, después de presentarme a las oposiciones, entré de interina y he estado trabajando casi el año entero, desde mediados de septiembre hasta julio, en Educación Infantil de segundo ciclo, y he estado en cinco colegios diferentes, por lo tanto, he visto muchas. Creo que sé de qué va la cosa...

E: Vale, y enseñanza de Lengua y Literatura te ha tocado en esos centros, ¿no?

K: Bueno, la lengua como en Infantil no hay...sino que estaba todo globalizado, no daba lengua expresamente, pero sí dentro de los contenidos de Infantil se incluía la lengua.

E: ¿Y la literatura...?

K: Y la literatura menos que la lengua, pero...

E: Pero la literatura como cuentos...

K: Sí, sí, claro, es que yo estaba entendiendo la literatura como en otro nivel... *(Risas)*

E: No, claro, o sea, literatura de tradición oral.

K: Sí, sí, ya...

E: Vale, bueno, y ¿qué personas no docentes, especialmente familiares, han influido más en la elección de tus estudios?

K: Bueno, es que en mi caso familiar y docente va de la mano porque mi madre es maestra y mi madre ha influido mucho en mi actuación docente, dices ¿en cómo trabajar o en por qué ser maestra?

E: No, en por qué decidiste ser maestra, en la elección de tu carrera.

K: Mi madre, que es maestra y mi hermana también porque empezó a estudiar Audición y Lenguaje, que es otra área, pero vamos, también maestra.

E: De pequeña ya sabías que querías ser...

K: No, yo no sabía lo que iba a hacer, desde pequeña quería ser veterinaria, pero como siempre he sido mucho de mi casa cuando tenía 18 años y tenía que irme a (*nombre ciudad*) a estudiar Veterinaria, decidí que prefería estudiar otra cosa y quedarme en (*nombre ciudad*). Me metí en Geología, desorientada totalmente, sin saber qué hacer, y estuve un año y lo dejé porque no me gustó nada.

E: ¿Tu elección en ese sentido, cambiar por Magisterio...?

K: Cambié por Magisterio por la influencia de mi hermana y mi madre no quería porque decía que ella después de su experiencia profesional no me recomendaba ser maestra, pero a mí me gustaba, algunas veces de pequeña había ido con mi madre a sus clases, los niños y tal, y digo pues venga maestra y así acabo antes y tal que son tres años porque Geología eran cinco años y yo no me veía para estar cinco años más estudiando...

E: Y, ¿te gustaba más la enseñanza que la Geología en ese momento?

K: Sí, a mí me gustaba más la enseñanza.

E: Vale, ¿recuerdas a algún profesor que haya dejado huella positiva a lo largo de tus estudios y por qué?

K: Bueno, no tengo un profesor que diga, ha sido mi modelo o que me haya gustado más, bueno que me haya gustado más sí, pero no uno que tenga idealizado.

E: O a lo mejor recuerdas a varios que han dejado huella positiva, que no tiene que ser uno solo...

K: El que más, digamos el que más afecto le tenía, fue el que tuve en el colegio, al maestro de Primaria porque al de Infantil no me acuerdo, que según mi abuela y mi madre lo quería muchísimo, tenía un maestro, un hombre, y lo quería mucho, pero yo no me acuerdo.

E: Vale, y el que recuerdas de Primaria, ¿por qué lo recuerdas como positivo?

K: Era un hombre, vamos esto es ya analizándolo yo, estaba casado y no tenía hijos y nosotros éramos para él como sus hijos, entonces, estaba muy pendiente de nosotros, de los alumnos, ya no solo a nivel académico sino a nivel personal, de cuidarnos, entonces claro, le teníamos cariño al maestro.

E: Vale, vale. Y, ¿al contrario? ¿Profesores que hayan dejado huella negativa? O alguno que recuerdes...

K: Sí, sí tenía uno muy malo, no me ha creado un trauma, pero era bastante malo.

E: Y, ¿en la asignatura que impartía hacia que por ese motivo no te fuese bien?

K: Sí, daba inglés y Lengua, precisamente, en Primaria, y vamos fue el año peor de lengua e inglés, vamos, no hice nada, no me enteraba de nada, el inglés lo aprobé ya al final de casualidad porque mi hermana me ayudó, pero fatal, sobre todo en inglés tuve más problemas porque la lengua la veníamos dando de más tiempo, era otra cosa, pero el inglés...empezar inglés con ese profesor fue nefasto.

E: ¿Y crees que eso lo has notado en años posteriores? Por ejemplo, el inglés actualmente, ¿es una asignatura que te guste o que...?

K: No, no me gusta, quizá, claro, porque como ya empiezas con mal pie con una asignatura, pues claro, ya la llevas...

E: Sobre todo eso porque fue el inicio, ¿no?

K: Sí porque no era exactamente los dos o tres primeros años, pero fue en Primaria y era la preparación justo antes de entrar al instituto, la preparación que necesitabas fuerte para luego enfrentarte a la ESO no la llevaba, cuando llegué a primero de la ESO al instituto, no tenía ni idea de inglés, vamos, mi hermana me dio ese verano unas clases básicas porque es que no me sabía ni el verbo ser/estar, no me sabía nada, había olvidado incluso lo que había dado en los cursos anteriores.

E: Entonces, bueno, recapitulando un poco, las razones de la elección de tu carrera sería por la influencia de tu hermana y de tu madre...

K: Bueno, más que influencia, porque mi madre no quería que lo hiciera, es porque era algo cercano para mí, conocido, yo creo que eso es lo que me hizo decidir escoger Magisterio, era algo que ya sabía de qué iba, y como no podía hacer lo que me gustaba...Podía, pero en ese momento no estaba yo preparada para irme fuera.

E: Vale, vale. Y, ¿las materias que más te gustaron estudiar y por qué?

K: *Uff*, difícil pregunta, (*piensa*), me gustaba mucho Biología, por el tema de los animales y todo esto que me ha gustado siempre mucho y me gusta, Conocimiento del Medio, que también se daban muchas cosas de la naturaleza, eso fue lo que me llevó un poco a escoger Geología, vaya, habría escogido Biología, pero como se dice que hay muchos biólogos y que no hay muchas salidas profesionales y tal, digo, bueno, pues Geología, fue esa un poco la razón, sin pensar...

E: Vale, ¿y las que menos?

K: Educación Física e Inglés.

E: Claro, vale, vale. Inglés por lo que me has comentado y Educación Física...

K: No he sido yo muy habilidosa, entonces, claro...

E: Claro, vale. Bueno, ¿qué puedes contarnos de tu experiencia como estudiante de la asignatura de Lengua y Literatura en Primaria, Bachillerato, la universidad...? ¿Cómo ha sido? ¿Ha sido buena, la recuerdas con buena sensación, todo lo contrario...?

K: En general bien, ha sido buena. Yo sacando buenas notas, luego la recuerdo positivamente (*risas*).

E: Claro, y por ejemplo, ¿recuerdas si cuando mandaban, a lo mejor, lecturas, recuerdas si te apetecía leerlas o eran para ti pesadas...?

K: No me apetecían, eran unos libros que no me interesaban en absoluto, teníamos que leerlos a la fuerza y tampoco es que me haya interesado la lectura, aunque la asignatura sí, el hecho de leer como *hobby*, no me ha gustado...

E: Vale, y actualmente no ejerces, ¿no?

K: No, estoy con una beca, y además no me han llamado de las listas.

E: Vale, entonces, ¿te gustaría volver a retomar la enseñanza como maestra, como psicopedagoga...?

K: Bueno, yo digamos que estoy abriendo muchos frentes porque el tema de la docencia me gusta, y después de tener la experiencia, me gusta aún más, en Infantil, en Primaria me gusta algo menos porque los niños son más complicados, son más malillos ya, aunque bueno tampoco me importa, y en el ámbito universitario también probaría...Entonces, cualquiera de esos frentes no me importaría.

E: Y, ¿cuándo estuviste ejerciendo, por ejemplo, como maestra, te sentías a gusto?

K: Sí, hombre en unos centros mejor que en otros, pero sí. Siempre me ha quedado ahí la cosa de “tenía que haber estudiado veterinaria”, pero me gusta mucho la docencia.

E: Cuando has ejercido como maestra en esos centros, ¿cómo te sentías cuando tenías que enseñar Lengua y Literatura? Lo que hemos comentado antes, ¿cómo te encontrabas, bien, tenías recursos suficientes...?

K: Bueno, al ser en Infantil casi se trabaja de forma inconsciente lo que es la lengua, entonces, vamos, no he sido consciente en ningún momento de estar dando Lengua y Literatura, aunque lo he hecho... Entonces bien, sí me faltaban recursos al principio, no sabía canciones, no sabía poesías, cuentos, canciones...ya los había olvidado todos, tuve que refrescarme con las compañeras que me contaban, me daban material, yo buscaba en la biblioteca, al principio sí me faltó, luego vas cogiendo más y más...

E: Vale, bien, bueno, entonces con esta introducción acerca de tu biografía personal, vamos a pasar a la segunda parte de la entrevista. Si yo te digo, ¿qué entiendes por oralidad, qué podrías decirme? Lo que se te venga a la cabeza.

K: Expresión oral, lenguaje hablado, comunicación...

E: Vale, ¿cuáles son en tu opinión los fines de la enseñanza de la lengua oral en la etapa de la Educación Infantil?

K: *Mmmm... (piensa).*

E: Sí, la finalidad en tu opinión, para qué se enseña lengua oral en Educación Infantil.

K: Bueno, pues para que los niños, como es una etapa inicial, tengan ese lenguaje para poder expresarse a lo largo de su vida, es una fase importante, creo yo, para adquirir el lenguaje que, de hecho, es cuando más facilidad tienen, por eso creo yo que se debe de, que es importante... no sé si te he contestado a la pregunta (*risas*).

E: Sí, sí, de todas formas, si se te ocurre algo más a medida que vamos avanzando, me lo dices con total tranquilidad, ¿vale? ¿Qué formación, en ese caso, crees que sería necesaria en lengua oral, que necesitan los alumnos en Educación Infantil para desenvolverse de forma autónoma? ¿Qué conocimientos tendrían que saber los alumnos de Infantil para poder desenvolverse de forma autónoma en el colegio, con los compañeros, cuando salen del centro...?

K: Bueno, necesitan habilidades comunicativas para poder relacionarse con su entorno más cercano, que sería la familia, los amigos, el maestro...

E: Vale, y dentro de esas habilidades, ¿cuáles dirías que son fundamentales?

K: Bueno, es que es todo... (*piensa*), yo no sé si sabría decir si es más importante la comprensión que la expresión, es necesario que comprendan el mensaje y que sepan expresar lo que necesitan, *mmm* ¡Los gestos no entran en la grabación, vaya!

E: (*risas*), no entran, pero, bueno, yo los veo, y anoto.

K: Sería un conjunto, es que no me salía la palabra.

E: Vale, y, ¿conoces a fondo o un poquito lo regulado al respecto en el currículo de la etapa? ¿Cómo se estructura actualmente?

K: Bueno, si no recuerdo mal, se organizaban por áreas los contenidos y dentro de un área referida a *comunicación*, hay un apartado, un bloque o como lo llamen, que es expresión oral, pero... (*Piensa*).

E: Vale, y en general, no solo con respecto a la lengua oral.

K: Sí, bueno, el currículo en general, creo, son cuatro áreas, es que me lo estudié muy bien para las oposiciones, pero ya... sé que se organiza en áreas y es todo muy globalizado.

E: Cuando estabas en los centros por los que has pasado, ¿recuerdas si se hacía un poco alguna revisión de ese currículo, recuerdas si tenías que ir revisándolo para adaptar los contenidos, o se trabajaba de forma más sistemática...?

K: Yo creo que no se revisaba, por lo menos en los centros en los que yo he estado, no se revisaba, más bien se seguía un libro, en todos los centros en los que estuve se seguían libros.

E: Vale, y, ¿qué objetivos y contenidos relacionados con la lengua oral, de lo que tú recuerdes, añadirías o suprimirías del currículo de la Educación Infantil?

K: Es que como no sé ahora mismo cuáles son los que hay...

E: Por eso, los que tú consideras importantes...

K: Pues es que no recuerdo los que hay...

E: Bueno, yo te recuerdo algunos y tú me dices si sería mejor añadir o quitar, ¿vale? Los objetivos de la Educación Infantil que se recogen en el Real Decreto de 29 de diciembre, tal, tal, son “conocer su propio cuerpo y el de los demás, respetar las diferencias, observar su entorno familiar, natural y social, adquirir autonomía en sus actividades, desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes de expresión y, por último, iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectoescritura...”, entonces, de estos, ¿piensas que se pueden conseguir completamente todos, quitarías alguno, añadirías más?

K: No me atrevo a quitar o poner porque no los tengo reflexionados, entonces no podría decirte cuál falta... Tendría que verlos y compararlos con lo que necesitan los alumnos en concreto.

E: Vale, esos en los generales de la etapa...

K: Bueno, por ejemplo, en el de lenguaje, “desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes”, si se refiere al lenguaje extranjero, no era un objetivo que tuviese logrado ni mucho menos...

E: Vale, por ejemplo, en ese caso, ¿suprimirías ese objetivo, el idioma extranjero (inglés)?

K: Yo o quitarlo de ahí o darle más énfasis en Infantil porque no se está llevando a cabo, creo yo, por lo menos en los centros en los que yo he estado, y más si ponen a dar inglés a una profesora como yo.

E: ¿Te tocó dar inglés?

K: No, por suerte, no, lo intentaron, pero no...pero vaya, la que estaba dando estaba igual que yo.

E: Vale, vale, y de los objetivos relacionados con la enseñanza de la lengua oral, ¿crees que son pocos, añadirías alguno más, quitarías? Te recuerdo: “desarrollar habilidades comunicativas en los diferentes niveles de expresión, iniciarse en la lecto-escritura”...

K: Creo que están bien, ten en cuenta que según la proporción...

E: Vale. De las habilidades relacionadas con la lengua oral, *escuchar, hablar y conversar*, de esas habilidades, que pertenecen al área que hemos comentado antes de *Comunicación y Representación*, del currículo del segundo ciclo, ¿a cuál de ellas solías dar prioridad a la hora de trabajarlas en clase?

K: Yo le daba más peso a conversar, sobre todo porque mis niños eran muy revoltosos en general, o yo no los sabía controlar, entonces era un continuo “tira y afloja”, pero vamos...

E: ¿Te resultaba difícil trabajar el tema de la escucha, la conversación...?

K: El escuchar lo llevaban mal, el hablar lo llevaban muy bien, entonces el hablar lo llevaba mal yo, por eso he dicho, bueno, vamos a dejarlo en conversar...

E: ¿Respetaban las normas?

K: No, normalmente no, eso teníamos que trabajarlo más, no sabían los turnos, hablaban a la vez...

E: Ajá, vale, y, ¿cómo las planificabas, tenías documentos...? O sea, pensabas, “bueno, mañana vamos a trabajar la comprensión, a través de esta actividad de comprensión”, o realmente ¿esas actividades de lengua oral se suelen planificar según tu experiencia? Es decir, ¿tú planificabas actividades específicas para trabajar la lengua oral?

K: Sí, bueno, estaba planificado al principio de todas las sesiones, la asamblea, donde comentábamos los días de la semana, cómo les había ido el fin de semana, o si había algún evento que les interesara, entonces, ellos hablaban, pero ahí es cuando ya se solapaban las conversaciones, ¿no? Y también los cuentos, que, casi todos los días, leíamos uno, les leía yo un cuento o les contaba un cuento.

E: ¿Eso era lo que planificabas previamente?

K: Sí, eso estaba planificado.

E: Vale, ¿recuerdas si en otras áreas del currículum trabajabas la lengua oral? Por ejemplo, si tocaba psicomotricidad o trabajar conceptos matemáticos... ¿Recuerdas si seguías trabajando la lengua oral?

K: En todas, es que la lengua oral es básica para todas, es instrumental para todo lo que vayas a dar era necesario que supieran escuchar, que supieran comprender y que se expresaran, es que eso se trabaja en todas, aparte de la asamblea cuando trabajábamos, veíamos un cuento, una poesía, aparte de eso, en todo lo que estuviéramos haciendo es con la lengua oral, sobre todo porque aún no saben escribir.

E: De acuerdo, ¿recuerdas si utilizabas alguna estrategia para eso? Por ejemplo, para mantener la atención de tus alumnos, ¿cómo lo hacías? Por ejemplo, el tema que me has comentado de los cuentos, que trabajabais casi todas las semanas, ¿cómo lo hacías?

K: Bueno, el cuento solía ser en la asamblea al final para introducir una actividad o para trabajar sobre algo...

E: ¿La asamblea era dos veces al día?

K: Una importante al principio, y después del recreo nos sentábamos también un poco para planificar lo siguiente que íbamos a hacer, y también dependiendo del cole en el que estuve, pero, por ejemplo, en el que estuve más tiempo, en todos a primera hora siempre había una asamblea, teníamos una serie de rutinas en la asamblea, siempre hacíamos lo mismo, lo del tema del día en el que estábamos, teníamos una cancioncilla para poner los días, y ellos ya lo decían, luego el calendario también marcábamos el día en el que estábamos, comentábamos, dábamos turnos de palabras, lo que le pasaba a alguno en el fin de semana, lo que había pasado en su casa, si tenía alguna mascota nueva, cada uno comentaba, luego ya, en esa misma asamblea, si

había cuento contábamos el cuento, y si no, ya se introducía la actividad o contábamos cuentos e introducíamos la actividad, y ya se ponían ellos a hacer su ficha o su material, cada uno en su grupo de trabajo en las mesas.

E: ¿Ellos cuando llegaban ya sabían que tenían la asamblea?

K: Sí, ellos ya lo sabían, llegaban y se sentaban directamente en el sitio donde hacíamos la asamblea a primera hora.

E: Vale, ¿la primera vez les comentaste en qué consistía la asamblea...?

K: Era todo tan rutinario que cuando yo llegué ya lo hacían ellos por sí mismos, y la profesora del año anterior me comentó cómo se hacía porque yo no tenía ni idea, llegué allí sin saber, eso en la primera clase que di, en el primer cole en el que estuve, en los otros ya como lo sabía, pues más o menos eran las mismas rutinas.

E: De acuerdo, vale, entonces, el tiempo concreto que dedicabas a trabajar la lengua oral no puedes decirme específicamente, es decir, no había una hora concreta para trabajar objetivos o contenidos de lengua oral...

K: No, se trabajaban de forma globalizada, no había un momento de “ahora vamos a hacer lengua”, sí había, lectoescritura sí había, lectura sí, pero, claro, ya no es lengua oral, eso lo hacíamos también con el grupo de cinco años.

E: ¿Eso sí teníais una hora concreta para trabajarlo?

K: Teníamos una hora concreta todos los días para eso, que se trabajaba por fichas, fichas de hacer las letras y cosas de estas, y también repasábamos la lectura todos los días, las letras nuevas que íbamos viendo en la pizarra.

E: Vale, ya que me comentas ese tema, ¿cómo ves el tema de la introducción de la lectoescritura en Infantil? ¿Crees que es necesario, que podría hacerse incluso antes, que es mejor esperar un poco, cómo ves tú ese tema?

K: Yo creo que está bien, que se empiece con cinco añillos ya, que empiecen a verlo y que se trabaje desde antes, incluso, y ya más serio en el último curso de Infantil porque luego llegan a Primaria y como no sepan lo básico...

E: Entonces, ¿más bien porque en Primaria les exigen tener esos conocimientos, o no?

K: Sí, básicamente sí, porque como el profesor de Primaria les exige, antes se hacía así, yo empecé a leer en Primaria, pero ahora, digamos que es que les han echado esa carga a las maestras de Educación Infantil, que quizá no debería de corresponderles.

E: ¿Crees que realmente es su cometido?

K: No, yo creo que se puede iniciar, pero no esa presión que tenemos porque tienen que salir sabiendo leer.

E: Vale, y para iniciarlo, ¿crees que es necesario que el niño tenga algunos conocimientos previos para poder iniciar bien la lectoescritura o que cuando llegan a cinco años cualquiera puede iniciar la lectoescritura?

K: No, no, no, tienen que tener una base, todo lo que lleven de antes, les va a ayudar, si empiezan desde tercero...

E: ¿Qué conocimientos incluirías tú en esa base? Si se te ocurre algo...

K: Bueno, es que son muchos factores, (*piensa*), desde tener la psicomotricidad para poder tener la mano fina para poder escribir hasta tener ya...saber que esos símbolos son algo, son letras, no son dibujitos, y eso es un proceso que se va logrando poco a poco.

E: Y eso realmente cuando empezaban, cuando se empieza la lectoescritura, ¿se hace una evaluación, por decirlo así, de si esos conocimientos previos los tienen los alumnos?

K: No se hace, no se hace, de hecho, algunos no los tenían, claro, se empezaba y ya iban con retraso, se agobiaban, porque como llevábamos el tema de las fichas, la verdad es que a mí no me gustaba cómo se llevaba en cinco años, pero teníamos que estar coordinadas todas las maestras, la maestra que llevaba más tiempo era la que coordinaba, a mí me decía, “pues hoy toca esto, esto y esto”, y yo hacía lo que ella me decía básicamente, luego tuve más libertad en otros colegios, pero en ese, que era cuando tenía a cinco años, la obsesión, y de las madres, incluso, de que tenían que saber leer, eran uns fichas muy, las de escritura eran demasiado... eran con cuadrícula, y siguiendo todo el bordecito, así, demasiado cerradas, no admitían cambio, tenían que ser así o así, yo desaconsejaría ese método para aprender, pero lo estaba llevando a cabo...

E: Claro, muchas veces se imponen los métodos y no se puede...

K: Hombre, puedes ir a contracorriente, pero ya te pones de malas.

E: Claro, vale. Entonces, de las actividades relacionadas con lengua oral, aparte de la asamblea, o dentro de la asamblea, las actividades concretas...

K: Canciones, cuentos, cantinelas, poesías, poemas...

E: Y eso, ¿qué hacías, lo tenían que recitar, se lo aprendían todos?

K: Lo cantábamos juntos o lo recitábamos juntos, de primeras lo hacía yo sola, luego ya cuando iban sabiéndolo, lo hacíamos todos juntos, las canciones siempre les encantaba, cuando veía ya que estaban descontrolados, les hacía, incluso, canciones improvisadas, porque en cuanto cantas ya se quedan: “¿qué, qué hace, qué dice, qué canción es esta?”.

E: Y cuando hacías esas actividades, ¿evaluabas si alguno tenía más problema, o no tenía ese fin?

K: No, yo no evaluaba...

E: ¿Hacías observación de, “este no se expresa bien...”?

K: No, no lo tenía en cuenta, ellos, en general, cantaban, pero no me fijaba expresamente, bueno, se hacían para que aprendiesen palabras, vocabulario, que se expresaran, pero no lo evaluaba así luego, sí vino una vez una logopeda que les estuvo diciendo unas cuantas palabras para detectar si pronunciaban todas las letras y tal.

E: ¿Eso era periódicamente?

K: Vino un día y no volvió más en cinco meses, me dijo, “este niño no pronuncia bien esta letra, el otro la otra...”, pero no volvió.

E: Vale, y en esos casos, ¿elaborabas actividades para trabajar con esos niños?

K: No, yo no, y la /s/, no la pronunciaba bien casi ninguno, allí en Cádiz, en un pueblo de Cádiz, la s, no había manera, incluso el más listo de la clase, el que le iba todo genial, vamos a llamarle “listo”, era cuando estábamos con la /s/, era “za, zo, zu...”, y no había forma, no había forma.

E: En ese caso, ¿qué hacías, podías recurrir a alguna...?

K: La logopeda se supone que vino a evaluar cómo pronunciaban y que iba a hacer unas sesiones y tal, sacaba a alguno, a los que me dijo que tenía problema, los sacaba de vez en cuando, se los llevaba un ratillo y trabajaría con ellos en eso.

E: ¿Qué valor tiene, entonces, para ti, después de todo lo que me has dicho, la asamblea para desarrollar la competencia oral del alumnado?

K: Yo creo que es primordial para el lenguaje, es donde más se trabaja, aparte de lo que te he dicho que siempre es un medio para trabajar cualquier otra cosa, pero donde se hace más hincapié justo en el lenguaje oral es en la asamblea.

E: ¿Recuerdas algún recurso o material que utilizases para enseñar lengua oral?

K: *Mmmm, (piensa)*, teatros no hicimos nunca, bueno, en los rincones también se trabajaba porque ellos mismos si tenían la casita, tenían ellos que hablar porque... teníamos, primero, una fase de trabajo individual y luego ya por grupos en los rincones, hacíamos también algún taller, a veces.

E: ¿No echabas en falta recursos para enseñar lengua oral?

K: No, porque siempre hay material, si faltaba algo lo buscaba en internet.

E: ¿Cómo evaluabas la lengua oral y cómo crees que debería hacerse?

K: Yo no evaluaba, lo que es la pronunciación no la evaluaba, más bien evaluábamos la lectoescritura, si leía y si escribía más o menos bien, eso en cinco años referido al lenguaje. Si había algunos, pero claro, usábamos el método que traía el libro, traía una cartilla con una serie de criterios, los criterios que tenía era lo que mirábamos, yo me dedicaba un día a observar, bueno observaba siempre, pero luego, a lo mejor, había cosas concretas en las que no me había fijado, o los llamaba y les preguntaba lo que sea...

E: ¿Y cómo crees que debería de hacerse?

K: Bueno, creo que eso es un proceso de observación sistemática que tendría que tener un control diario o extraordinario de alguna forma, con registros, con el diario...debería de hacerse así.

E: ¿Tú estabas contenta con la enseñanza de la lengua oral en tu clase?

K: No lo reflexionaba concretamente, lo de la lengua oral, sí echaba en falta el tema de que tuvieran un cierto orden para hablar, y todo esto, eso es lo que yo echaba en falta, que a mí, quizá lo que decías de los recursos me faltaban a mí recursos de cómo afrontar esa situación para poder dirigirlos, para que aprendieran eso, ya no solo canciones, sino un saber hacer, echaba en falta recursos metodológicos de cómo, digamos, para poder enseñar cómo mantener una conversación, respetando unos turnos...

E: O sea que, por ejemplo, en ese caso, tu formación universitaria en Infantil, ¿crees que te ha proporcionado esos elementos teórico-prácticos y metodológicos?

K: Yo no sé si me los han proporcionado, pero yo no he sabido asimilarlos, (*risas*).

E: ¿No recuerdas que te hayan dado...?

K: No, no, no, en asignaturas de lengua...la que recuerdo, Literatura Infantil, sí fue muy bonita y nos dio muchos recursos y muchas ideas para trabajar, y tuve otra, también me gustó, pero fue más bien que simplemente era memorizar poemas y lo que fuera, y también estuvimos escribiendo, pero no cómo afrontar situaciones en el aula.

E: Vale, de acuerdo, entonces, por ejemplo, en ese caso, como maestra de Educación Infantil, ¿en qué aspecto crees que deberías completar tu formación para poder enseñar lengua oral? ¿Crees que tienes que completarla, que no, que así va bien?

K: Creo que tengo que completarla, pero, bueno, no solo en eso, en otros muchos aspectos, creo que puedo y que debo mejorarla, ahora, otra cosa es saber cómo porque imagino que cuando se lleva más tiempo de práctica, vas teniendo respuestas o vas probando lo que te funciona y lo que no, cursos de formación se pueden hacer, pero te dan mucha teoría, mucha cosas que tú, luego, no le ves aplicación, quizá hablando con compañeros, cómo afrontan ellos esas situaciones, creo que sería lo mejor, aunque los cursos también son importantes, pero no quizá para lo que yo veo que son mis lagunas.

E: Bueno, ya casi hemos llegado al final, pero al hilo de lo que hemos comentado acerca de la lectoescritura, que se inicia en Infantil, para en Primaria, tal, en ese sentido, bueno, no solo en ese aspecto, sino en general, ¿crees que se coordina el profesorado de Infantil con el de Primaria, en los centros en los que tú has estado, se solían coordinar? En el sentido de ir comentando cómo iban los alumnos antes de pasar a la etapa de la Educación Primaria, ¿recuerdas que se coordinase?

K: Había mucha coordinación entre las clases de la misma edad, yo tenía el grupo de cinco años y era la compañera que más tiempo llevaba también otro grupo de cinco años, y hacíamos las dos lo mismo, pero, con Primaria, yo, personalmente, no tuve nunca jamás ningún encuentro de cómo iban, ni ellos me preguntaban, no hicimos nada en relación a eso, en los otros coles, como estuve hasta antes de final de curso, a lo mejor se reunían al final, o hacían alguna actividad de acercamiento, pero no lo sé...

E: Vale, y ¿recuerdas si se comentaba con tus compañeras de allí, “oye, pues solemos hacer a final de curso una puesta en común con...?”

K: No recuerdo, sí lo hicimos cuando estaba en primer ciclo de Infantil, sí hicimos una visita al colegio de los mayores...

E: Pero, ¿entre profesores?

K: No, no hubo, lo que pudimos hablar allí, cuando fuimos con los niños.

E: Y, ¿crees que en Primaria se continúa lo que se inicia en Infantil? Por ejemplo, lo que hemos hablado de la lectoescritura, eso, ¿crees que se continúa en Primaria o en Primaria los niños llegan completamente a “otro mundo”?


K: Bueno, yo por lo que he visto por las clases de Primaria y de Infantil, creo que hay una ruptura casi total porque los niños están acostumbrados a hacer sus asambleas, a jugar en clase, a hacer actividades más lúdicas, y llegan a primero y es, hombre, también trabajan fichas en Infantil, pero todo el día con su libro, con su ficha, por lo menos, en los coles en los que yo he estado, son dos mundos distintos.

E: Bueno, si quieres añadir algo más...

K: No, creo que no me dejo nada...

E: Bueno, pues, muchas gracias por tu tiempo.

ENTREVISTADO 11-L

FICHA DE LA ENTREVISTA 	
FECHA DE LA ENTREVISTA	Julio de 2015
NOMBRE	N.º 11-L
EDAD	44 años
ACTIVIDAD PROFESIONAL ACTUAL	Maestro de Educación Infantil. Grupo de cuatro años y 15 alumnos
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	68,51 minutos
CONTEXTO (lugar de realización de la entrevista)	Casa del entrevistado.

E: Entrevistadora

L: Entrevistado 11-L

E: ¿Me puedes comentar cuáles han sido tus estudios primarios?

L: Pues yo hice los estudios primarios, el bachiller, y el COU, hice Magisterio por la especialidad de francés. Entré a trabajar de interino a través de una bolsa, por aquí, por Andalucía y estuve trabajando en Primaria, en francés, incluso durante más de diez años, hasta que al final decidí presentarme, prepararme por Infantil y aprobé, y ahora, bueno, pues eso, llevo como maestro de Infantil, creo que son cinco años, eso es, Infantil y Primaria, y he alternado, bueno, porque es un *semi*, ¿cómo se llama? Cuando tienes Infantil y Primaria y es junto...

E: Sí, los rurales...

L: Son rurales, sí. Bueno, yo no me acuerdo la denominación cuál es. Creo que es CPR.

E: Creo que sí. Entonces, tu experiencia profesional, has trabajado en varios niveles me has dicho.

L: He trabajado desde Infantil hasta PGS que eran, se llamaban Programas de Garantía Social que eran grupos de niños que no habían alcanzado los objetivos de la ESO, entonces, tenían hasta 17 años, creo. Los insertaban en un grupo enfocados a un trabajo, en este caso yo un PGS en el que trabajé, en el que yo di clase era sobre electrónica, y yo daba la parte de lengua y matemáticas, y lo mínimo pues Infantil de tres años.

E: Claro, porque te iba a preguntar tu experiencia profesional concretamente sobre la enseñanza de la lengua.

L: ¿De lengua? Puf un montón porque, claro, yo soy especialista de francés y lengua, entonces durante muchos años di lengua, digo muchos porque claro son 15, para mí son muchos. Di lengua en Primaria, en Secundaria y en un PGS que sería como otro nivel, ¿no? Más lengua en Infantil, he tocado todos los ámbitos.

E: Ajá. Ahora un poco sobre tu vida persona, ¿qué personas no docentes, especialmente familiares, influyeron en tus estudios?

L: El problema es que toda mi familia es docente: mi padre es maestro, mis hermanas una de ellas es psicóloga, otra es pedagoga y maestra, y sus maridos respectivamente son maestros también. La única que no ejerce como tal, que ha ejercido como ama de casa es mi madre, pero que está tan involucrada como...además, de todo esto “de casta le viene al galgo”, mi padre empezó a hacer métodos de

lectoescritura, hace muchos años, un método que se llama (*nombre método*), y claro a raíz de ahí, mis hermanas ya se engancharon hasta que al final todos hemos unificado un poquito y trabajamos todos siempre partiendo de este material, ¿no? Y por eso digo que han influido todos, evidentemente, en ese aspecto.

E: ¿Ha dejado algún profesor en ti huella positiva?

L: Sí, sí.

E: ¿Por qué?

L: Pues, hay varios, no hay solo uno. Uno fue en Primaria, en primero de Primaria, cuando yo era chiquitillo, se llamaba (*nombre profesor*), no sé por qué, pero era un tío que yo siempre lo recuerdo con mucho cariño y que me enseñó mucho. Y recuerdo también con mucho, mucho cariño, a una persona que me dio en BUP en (*nombre del pueblo*), (*nombre profesora*), en el instituto de toda la vida, y me dio lengua, y esa mujer me dejó mucha huella también.

E: ¿Sí? ¿por qué crees...?

L: Pues no sé, era una mujer muy sensible, y yo era muy sensible, poeta y escribía, y tal, entonces pues no sé, era una mujer con un carácter más bien agrio, sin embargo a mí me dejó huella por eso, me sentía cercano a ella, quizá.

E: ¿Y algún profesor te dejó huella negativa?

L: También. Hubo uno, pero esto fue por culpa nuestra, culpa de él. Era un profesor de también de (*pueblo de Granada*), de segundo en Química, y el hombre era la primera vez que daba clase, entonces intentábamos no dar clase, irnos a coger cerezas...y el hombre se dejó, hasta que un día, claro, le dieron el toque y dejó de dejarse, entonces nos destruyó a todos. Yo decía, bueno, cómo puede ser esto, culpa nuestra porque éramos niños, pero culpa de él que era el adulto y tenía que haber manejado la situación, pero, bueno, ese hombre me dejó mala huella, pero bueno, ya está, ninguno más.

E: ¿Por qué elegiste la carrera que has estudiado?

L: Yo elegí francés, primero porque yo tenía compañeros que eran muy, eran portentos muy fuertes, yo era de los más normalitos, entonces yo quería destacar en algo, y decía, “en qué puedo destacar que ellos no destaquen”, francés, porque ellos eran de inglés, y además me gustaba el idioma, simplemente por eso. Yo quería ser maestro de lo que fuese, pero me gustaba el francés, me gustaba la lengua también y ese fue el motivo.

E: Aja, ¿qué materias son las que más te ha agradado estudiar?

L: ¿Estudiar a mí? (*Piensa*). Mm, biología.

E: ¿Biología?

L: Sí, sí, sobre todo, siempre.

E: ¿Y las que menos te gustaban, cuáles eran?

L: Matemáticas, Química, Latín y Física. Odio mortal, ahora el latín me, no sé, me llama la atención, pero en aquellos momentos yo lo odiaba y para mí era, Física, Latín, Química y Matemáticas.

E: ¿Por alguna razón en especial?

L: Supongo que como...no lo sé, no lo sé, puede ser que como mi padre de chico me obligaba a hacer cuadernos “Rubio” de estos de Matemáticas y yo los odiaba, yo qué sé, supongo, digo yo, que será por eso, o simplemente que yo no estaba preparado para esas materias, entonces las odiaba con toda mi alma.

E: ¿Cómo fue tu experiencia concretamente en la materia de Lengua y Literatura?

L: Pues en general fui muy mediocre, yo fui un estudiante mediocre, pero como era un tío muy sensible con el tema de la poesía y tal, pues si había que hacer un comentario de lectura en el que había que analizar las frases yuxtapuestas, las coordinadas, o eso lo hacía peor o mejor hecho, pero le daba mucha importancia a todo el aspecto más, cómo podría decir, más artístico, entonces eso se me valoraba bastante.

E: ¿Te encuentras a gusto en el ejercicio de la carrera que has escogido?

L: Me parece que soy un privilegiado, con eso te lo digo todo. Me siento un privilegiado. Por el dinero que gano, no perdón, empiezo, por estar con niños que a mí los niños no me gustaban, ¿eh? Yo en la carrera decía, “¡ah, niños!” y ahora me parece alucinante todas las edades, todas, en Secundaria son los más chungos, pero en general una maravilla. Yo con los niños me siento otro niño y participo con ellos, yo también soy muy infantil, me queda todavía ese resquicio. A mí, yo me siento un privilegiado: por el dinero que gano, por estar con niños, porque es muy fuerte tío, estás con los hijos de personas que están en su casa y están pensando “mi hijo está en clase con un tío que le está enseñando algo”, que será bueno o no será bueno, pero enseñando, o sea, no sé, yo me siento un privilegiado. No hay otra palabra.

E: ¿Y cómo te encuentras concretamente impartiendo la materia de Lengua y Literatura?

L: Ahora mismo ha sido en Infantil en los últimos años, y es lo que más me gusta, y ahora mismo parece ser que voy a ser jactancioso, que me voy a jactar, pero también me lo he currado y también los niños eran muy inteligentes, algunos, otros menos. Como me gusta mucho esa área, he machacado, lo he machacado igual que las Matemáticas, ¿eh? Entonces, los niños que llegan a primero saben escribir y leer, además saben hacer lecturas comprensivas. Es increíble, de verdad, hasta la misma directora me felicitaba, otras profesoras que lo han visto, y es que tienen un nivelazo muy muy alto, pero por eso, por esa motivación que me daba que aprendieran a leer.

E: Vale, seguimos, ya hemos terminado la parte de biografía y ahora voy a hacer unas preguntas de cómo trabajas la lengua oral en el aula.

J: Vale, vale.

E: Bueno, ¿qué entiendes tú por oralidad?

L: (*Piensa*). Pues es la capacidad del niño de, creo que es esto, no estoy seguro, de hacer “esto” [*escribe en un papel*], de hacer un símbolo escrito oral, ¿ves tú? Es que yo soy muy de lengua. O simplemente el hecho de comunicarse a través de las palabras y de que se le entienda. La oralidad, así de repente, lo que se me ocurre es un trazo, “M-A, M-A”, y llevar ese trazo físico a lo oral, la oralidad, “mamá”. Pero la oralidad puede ser simplemente lo que estamos haciendo tú y yo, comunicarnos, entendernos y oralizar.

E: ¿Cuáles son en tu opinión los fines de la etapa en Educación Infantil?

L: ¿En Infantil? (*Piensa*). Pues yo creo que no es tan diferente a, sí es diferente, evidentemente a la etapa de Primaria, pero es un trampolín porque los niños están preparados ya para el desarrollo oral, lingüístico tanto como escrito como oral, digo, hay niños que no, ¿eh? Porque hay niños en Infantil que son maduros, pero en general yo creo que tenemos los niveles muy bajos y que habría que apretar más. La pregunta es, ¿cuáles son los fines? La comunicación y saber comunicarse, y saber lo que toda la vida hemos hecho, saber

expresarse, saber escribir, saber comunicar a alguien, “mamá, me duele aquí, o mamá, tengo pena porque este niño me ha tratado así”. Yo creo que el fin es ese, ¿no? Muy simple.

E: ¿Qué formación en lengua oral crees que necesitan los alumnos de Educación Infantil para poder desenvolverse de forma autónoma?

L: Puf, esta pregunta es “ambigüísima”, a ver, repítamela. (*Piensa*).

E: ¿Qué formación en lengua oral crees que necesitan los alumnos de Educación Infantil para poder desenvolverse de forma autónoma?

L: Pues muy alta, necesitan un nivel de formación lingüística, de lenguaje oral, muy alta. Hay niños de tres años que llegan y no saben decir palabras, entonces, ¿qué pasa? Que no te puedes comunicar con ellos. Necesitan un nivel muy alto, ¿qué nivel? Es que no sé de qué escalafón hablarte, pero necesitaría, es que, los niños son esponjas, que nacen y son capaces de hablar, a los tres meses están diciendo “gua-gua-gua”, y los padres son los responsables de estimular, o las guarderías si van a las guarderías, quién sea, no sé, ¿estoy siendo muy severo?

E: No, no.

L: Pero es importante, es importantísimo, hay niños que te hablan por signos, y tú dices, “pero, hombre, en tú casa qué veis”. Y ahora descifra el que habla qué es lo que quiere decir. Yo a veces pienso que el problema de todo esto no está en la educación porque vienen leyes nuevas, hay leyes nuevas, hay conversiones políticas que imponen leyes nuevas porque se supone que van a ser mejores que las anteriores, ¡mentira! Siempre todas van fracasando, y creo que a quien habría que educar es a los padres, y te lo digo muy en serio. Y te lo digo como educador de perros que también soy, te lo digo, yo cuando alguien viene a decirme que eduque a su perro, es como el César Millán, no, no, no, eres tú el que tienes que aprender. Y los padres igual. Si tú a un padre le dices, “mira, tu hijo hace la A, el giro lo hace hacia el lado aquel, lo hace hacia la derecha y lo tiene que hacer hacia la izquierda”, se lo explicas y le explicas el porqué, que es porque si se hace para este lado después es más fácil enlazarle la I. Y el padre dice, “sí, vale (*tono irónico*)”. Entonces, en la escuela no puedo hacer más, puedo hacer lo que puedo hacer. Y, a veces los niños, claro niños muy pequeños se ven envueltos ya en un “movidón” de educación, de vocales...que se abruman porque en la casa no lo han tenido. Entonces, yo creo que, todo esto la pregunta era qué importancia, la importancia lingüística en Infantil. Muy importante y, ¿de dónde tiene que venir? De los padres.

E: ¿Conoces a fondo lo reglado respecto al currículo de la etapa?

J: No, no lo conozco. Lo conozco a pinceladas, lo conocí, evidentemente, yo aprobé las oposiciones hace cinco años, entonces, en su momento me lo supe, en ese momento todo el mundo se lo sabe. El problema es que el currículum para mí es, vale, una parte que hay ahí. Están los libros y te vienen los libros y tú tienes que llevar a cabo lo que el libro dice que se supone que está basado en el currículum, a veces sí, y a veces no, entonces dices, ¿qué haces? Ni currículum, ni currículum. De hecho nunca lo he seguido, lo he cambiado, vuelvo a ser jactancioso, lo he proseguido, pero el currículum no es real. La pregunta cuál era, ¿si lo conozco, no? Yo creo que sí, lo básico, lo esencial. Los objetivos que desarrollan más los contenidos, más, bueno, ahora ya no son áreas transversales, todo lo que conlleva evaluación, metodología, todo lo que es, pero, te digo, este año ha cambiado otra vez lo que es. El último año ha sido hace nada...

E: Sí, están cada dos por tres...

J: Por eso, es que ni me lo sé porque no me interesa porque sé que va a cambiar el año que viene.

E: Vale. Entonces, ¿qué contenidos y objetivos relacionados con la lengua oral añadirías o suprimirías del currículo de la Educación Infantil?

L: Pues, mira, como no me lo sé de memoria tampoco te lo puedo decir realmente, pero no, yo qué sé, yo haría más hincapié en el lenguaje escrito, mucho más hincapié, el niño está capacitado de sobra, y en el oral también, igualmente. Yo creo que simplemente es adaptarlos a las circunstancias a las que tú estás, yo no añadiría y quitaría más. Más lenguaje escrito y que el niño pueda aprender a leer, que en Infantil pueda aprender a leer. Al final, casi todos los maestros de Infantil hacemos eso, casi todos los niños aprenden a leer. Escribir la A bien escrita, que es más monótono, vale, yo es cuando tengo tres horas jugando, qué más da...

E: Ajá, vale. A ver, entonces, de las habilidades relacionadas con la lengua oral, *escuchar, hablar y conversar*, pertenecientes al área de *Lenguajes: comunicación y representación*, del currículo, ¿a cuál de ellas sueles dar prioridad?

J: Igual. Yo hago una asamblea, y en esa asamblea estamos una hora y media! Una hora y media en la asamblea, y lo primero es que cada niño cuanta su experiencia del día anterior, con ninguna gana porque lo que están es dormidos y con la magdalena todavía tragando, cuando cada niño acaba de eso, explico yo la mía que me la invento, que suele ser algo como cuento, y dejo que ellos me pregunte, “¿y qué hiciste?”, luego saco *Bits* de inteligencia, que los memorizan enseguida, y ya después les leo las características, y ellos vienen y las leen ellos, ya los que saben más o menos leer, leen las características. Escuchar porque todos tienen que escuchar, hablar porque todos hablan, y conversar no, bueno sí, sí conversan, discuten, eso es conversar, ¿no? Discutir, “pues yo creo que...pues a mí no me gusta”, eso es conversar, ¿no? Las tres tienen la misma prioridad para mí. Van de la mano.

E: Sí, sí. Vale, ¿y cómo planificas este tema? ¿En qué documentos los planificas?

L: ¿Plasmado, escrito? La programación anual, ahí va implícito en cada unidad didáctica, al final es que es siempre lo mismo, es que es A, B, C, entonces, qué más planificación hay. Es decir, yo planificado cuando hago la programación que es siempre lo mismo, que no varía demasiado, en cada unidad viene, pues primero asamblea, en la asamblea, ¿qué se hace? Cada niño habla, después yo hablo, cada niño, escucha, conversa y después los *Bits* de inteligencia, leen, una vez que leen, no me acuerdo qué más...

E: ¿Todos leen...?

L: Todos, todos, es impresionante, niños con seis años leyendo ya con una soltura que no me lo creo. Me siento “supermaestro”, pero no lo soy, doy con niños inteligentes. Una maravilla. Los de tres años todas las vocales, bastantes consonantes, y los números del uno al diez. Para mí este año ha sido el mejor de mi vida en cuanto a la recepción de los niños de la educación que les he dado, bueno, impresionante, y, además, les encantaba estar conmigo. Yo soy muy severo, es decir, a trabajar, a trabajar y a trabajar, y después ya puedes hacer lo que quieras, puedes con un orden, y me ha ido muy bien. Textos libres me hacen ya, con seis años, enlazar textos escritos es muy complicado: “mi perro es negro, tiene los dientes negros y es muy malo”, eso es muy complicado, con un título y un dibujo después. Es una cosa muy chula.

E: Vale, bueno en realidad la siguiente pregunta la estás comentando un poco ya, es decir, cómo las trabajas en clase.

J: A través de eso, y luego hay una hora, sí o sí, en la que ellos leen conmigo. Entonces, se vienen a la mesa, leen conmigo, el día de antes se han estudiado la lección, y ese día para leer que sea de mimo, que es lo que yo uso, después hacemos una lectura de algo que sea de improviso, incluso el periódico, puede ser, aunque lean dos palabras, me da igual, algo que les interese, de revistas de animales les llevo yo normalmente, y,

normalmente, lo que hago a cada uno es su interés, entonces les pido que me traigan, “¿qué te gusta a ti? Tráeme, a mí me gustan las revistas de muñecas. Tráeme revistas de muñecas”, y ahí sacamos palabras y vamos leyendo. Pero eso en un principio, acaban leyendo bien, leían mal. Al final de curso yo llamé a mi padre y los grabé y se lo mandé, “papá, ¿cómo los ves tú leyendo?”, y me dijo que la verdad es que era sorprendente. Serán muy inteligentes, así que muy bien, muy bien. Sumar y restar con una facilidad que, incluso ya uno empezó a restar y a sumar llevándose. Yo qué sé, yo creo que la Educación Infantil la infravaloramos, nos creemos que son “niñacos”, y sirven para mucho más, ahora, ¿qué hacemos? Lo que nos dicen los de arriba.

E: Entonces, diariamente, ¿lees al principio de la asamblea de forma colectiva?

L: Mi clase es la cosa más rígida que te puedas imaginar. Nosotros llegamos a la clase, te cuento la rutina del día, eso no es desde el primer día, lógicamente, porque ellos no me conocían ni yo a ellos, entonces llega, se sientan en la asamblea, yo preparo cualquier “cosita”, y me siento enfrente de ellos, y empiezan a hablar. Cada uno cuenta la anécdota del día anterior, que nunca cuentan la verdad, “estuve en un río en el que había un caimán”, y tú le haces preguntas, “¿y de qué color era el caimán? Verde...”, todos, desde tres años hasta seis, todos. Entonces, después, una vez que acaban todos, que no escuchan, cuando habla uno tienes que estar “¡eh! Que él te ha escuchado a ti”, después hablo yo y cuento mi experiencia que suele ser un cuento, lo mismo, ¿no? “Me he encontrado a un caimán y...” y después ya los *Bits* de inteligencia. Yo nunca los había utilizado, pero haces de todo, descripción, una descripción del objeto, lectura porque, claro, por detrás pone la reseña de lo que es un limón: “alimento que se coge de un árbol”. Y ya cuando leen, buscan vocales para los de tres años, “venga, búscame la A”, y eso con cada, claro es muy difícil porque tú tienes que estar controlando. Yo he tenido suerte porque he tenido nueve, ocho sentados y uno a tu lado, “venga, dime, A, ¡eh! Estate quieto tú”, o sea que de esa manera, pero se trabaja y se hace bien, y da resultado. Luego, yo trabajo también mucho con medios audiovisuales, mogollón. De hecho yo hago muchos temas de audiovisuales, y, entonces, después de la asamblea, sigue casi la asamblea porque nos vamos al ordenador y yo les proyecto, no sé...

E: ¿Tienes un proyector allí en la clase?

J: Mi ordenador, mío, de mi propiedad. Hay una pizarra digital, pero, no, no merece la pena molestar para eso. Pues venga, las vocales, la A de avión, se oye la palabra, tal, tal, entonces eso es lo que no te he explicado de la...

E: Cuéntalo, cuéntalo...

L: Ya te digo que en mi familia son todos docentes, entonces a lo largo del tiempo, mi padre hizo un método de lectoescritura que se llama, (*nombre del método*), y a través de ahí, pues ya nosotros, los hijos y el mismo, está jubilado, pero él no para de hacer cosas, entonces hace cosas, pues eso en plan las vocales, un montón de cosas de los números, todo audiovisual, ¿no? Unos dibujos animados que hemos hecho del mamut, del milenio de Granada...y eso lo uso mucho también. Es súper, súper, los niños después de un tiempo se aburren, pero al principio, se lo tragan, y aprenden un montón. Después de eso sigo la rutina, después de la visualización de esos vídeos, hablamos algo, les pregunto algo, usamos la pizarra un poquito cada uno, y ahí los corrijo y soy muy severo. Entonces, los siento a todos, y mientras el que hace en la pizarra, hace la A mal hecha, yo le digo a todos, “¿eso está bien hecho?”, y ahí corrijo, ya está, sale el siguiente, o sea que en eso se me van, entre la asamblea y esto, se me van casi hora y media, un poco más. Después de esto, fichas, pero fichas a tope, es decir, a tope y bien hechas, es decir, a mí no me puedes hacer la A saliéndote, hazme una sola, pero házmela perfecta, y yo no sé hacer la letra perfecta, o sea que mi letra no es la mejor, pero sí soy muy exigente en esto, entonces me he dado cuenta que los niños acaban teniendo una letra preciosa,

entonces hacen fichas, primero lengua, yo voy andando, voy rotando, les voy repitiendo los giros, dónde está mal, siempre en positivo, puede que alguna vez les diga, “mira, ya no. Esto no puede ser así”, pero siempre en positivo, “lo puedes hacer mejor, venga, que tú eres una campeona”, y ellos reaccionan muy bien.

E: ¿Y trabajas con la cuadrícula o van en línea...?

L: No, no, en dos líneas, ¿por qué? Porque mi padre me enseñó así, y yo he aprendido así y me va fenomenal. Entonces, una vez que acaban esto, matemáticas, números. Yo soy muy exigente en el tema, yo soy muy exigente en los giros, me imagino que todos seremos más o menos iguales, ¿no? Y si el giro no está bien, pues no está bien, ¿por qué? Pues cuando me digan que es de otra manera yo lo diré, mientras tanto, no. Entonces soy muy exigente en los giros, el número uno hago que me hagan, te parecerá una exageración, pero no lo es, ¿eh? Cinco fichas del número uno, niños de tres años, al final las hacen bien y las hacen bien, y como es un poco dinámico de, “venga, a ver quién acaba el primero”, rápido, pero bien hecho. Es como un juego, se establece como un juego, entonces, acaban inmediatamente, y llega la merienda, muy importante es el estímulo final. Les hago muchos aspavientos, y ya el desayuno, yo no intervengo en el desayuno porque me parece que eso es responsabilidad de los padres, yo a principio de curso les di un menú de alimentación, lunes, el bocadillo, martes, manzana, cada uno trae lo que quiere, que cada uno traiga lo que quiera, yo ahí no voy a intervenir nunca, además, lo tengo clarísimo, clarísimo. Lo que los padres quieran, eso es lo que hay.

E: ¿Por qué has decidido no meterte en eso?

J: Porque me parece que es que eso no es atribución nuestra. Eso es atribución de los padres, o de organismos que enseñen a los padres. Es decir, lo intenté, no vayas a creer que soy... yo lo intenté, y la manzanita, “venga, cómete la manzanita”, y la manzanita no había manera, vomitaba, entonces, dices, yo no tengo que estar dedicado un rato a un niño sobre algo que debería traer ya de la casa. Yo la manzanita no puedo enseñar a comértela, es tu madre, yo no, entonces, ya está, momentos educativos, por supuesto, respecto de la comida, “no abras la boca, no...”, ellos se ríen, ya está, lavarse las manos, por supuesto, antes, después, siempre nos las lavamos porque teníamos una niña celíaca, entonces, por prevención. Y después, recreo, juegan libremente, y al entrar, suelen ser cosas muy manipulativas, plastilina, puzzles, cada uno lo que quiere, en un desorden que no te puedes ni imaginar, la plastilina queda hundida en los puzzles, pero me da igual, en esas dos horas, yo creo que aprenden más que conmigo, en serio. No te imaginas, yo me siento, estoy andando, y yo no intervengo, aunque se peleen, no intervengo, si se pelean de una manera que yo vea, yo hablo de discusiones, entonces no intervengo, y la clase es, empiezan a bajar el volumen hasta que desaparece el sonido, y es porque ya están involucrados en sus historias, este está metiendo plastilina en el osito, el de seis años está en la pizarra escribiendo letras, y yo muy disimulado, como si no estuviera ahí, y ya está. Otras veces les hago juegos motrices, pocas veces, en eso soy “penquillo”, pero me los saco al patio, entonces, les hago cosillas fuera. Les hago, yo no soy, nunca he hecho Educación Física, entonces, con aros les hago que salten con las cuerdas, bueno, y ya está. Luego, yo no soy de hacer, “vamos a recortar...”, les traigo muchos animales, o les hago a ellos que traigan, pues, camaleones, de repente un día me llevo la guitarra, y les canto canciones, del “Último de la fila”, y eso, les hice que se aprendieran una canción de Manolo García, que cantan estupendamente, y ya está, poco más. Dime más.

E: Pues entonces seguimos, ¿trabajas la lengua oral en otras áreas del currículo de Educación Infantil? ¿Y qué estrategias utilizas para trabajarlas?

L: En todas, en todas las áreas. Si son matemáticas, pues, por ejemplo, el niño que no sabe pronunciar bien el número tres, pues yo intento preguntarle a la logopeda o a quien sea, venga, vamos a intentar corregir

eso. En todas las áreas, yo ya te digo es que para la lengua y las matemáticas en todas las áreas, de hecho, se me había olvidado decirte, pusimos una incubadora, entonces, contábamos los huevos y leíamos. Cada huevo tenía un nombre, y leíamos, todas las áreas, además lo tengo muy claro, es que tiene que ser así.

E: ¿Tienes una incubadora en clase?

L: Hemos tenido peces, hemos tenido ranas, ratas, que se escaparon y se comieron los cables, hámster, pájaros sueltos, que me llamaron la atención...hámster que criaron debajo del desagüe, el tema de los animales es una maravilla para trabajar con los animales. No sabes todo lo que les sacas a los niños, hacen dibujos de los animales, hacen redacciones, parece que estoy hablando de niños de Secundaria, pero no, es así. En todas las áreas, en todas, además es que tendría que ser como una costumbre. Es decir, ¿qué estoy trabajando? ¿Dos más dos? ¿Y no es oral? Puede ser escrito o puede ser oral, yo qué sé, por ejemplo un problema, en matemáticas siempre leemos los problemas, si no lo leen bien se tienen que sentar y memorizar, bueno memorizar, leerlo dos veces para que aprendan. Lo tengo clarísimo, en todas las áreas, matemáticas y lengua, las dos cosas, y también conocimiento, yo también, los animales los meto en todos los lados. Los animales, el amor a la naturaleza, porque consta en el currículum, evidentemente, pero porque a mí me gusta mucho, y los demás maestros no suelen hacerlo porque para ellos llevar un perro porque...un día liamos una movida porque llevé a todos los lobos que tengo al colegio, todos más siete cachorros, hicimos una exhibición, los perros se portaron genial, y una niña que está en silla de ruedas con ella hicimos actividades, fue una maravilla, de hecho en el colegio de mi hermana lo vamos a hacer este año. Fue una cosa chulísima, los animales, si yo pudiera, yo las clases no serían clases, serían parques de animales: “¿cuántos peces hay ahí? Uno, cien...” Bueno, pues que en todas las áreas y el 100%.

E: ¿Cuánto tiempo dedicas al día/semana a trabajar, entonces, los objetivos del currículum de la lengua oral?

L: Yo creo que dedico, creo que el 100% sería mentir, pero creo que un tanto por ciento altísimo, altísimo, dijéramos un 80%, ese 20 están dibujando, a lo mejor yo les digo algo, pero no, o están haciendo juego libre y yo no intervengo, yo es que creo que es el 100% porque luego ellos hablan entre sí, y si alguien dice algo que no está bien dicho yo no estoy sordo, “¡eh, eh! No se dice me se, se dice se me”, ¿entiendes? Entonces no sé si el 100%, yo creo que todo el tiempo, además que yo soy muy “casarín”, imagínate.

E: ¿Qué tipo de actividades de lengua oral realizas en clase? Bueno, ¿queda alguna que no me hayas comentado?

L: Alguna que no te haya comentado...bueno, ya te he dicho que hice un libro de poesía, lo fotocopí a cada uno y cada día tenían que leerse una en su casa y al día siguiente recitármela, y ya ellos hacían el papel.

E: Pero, ¿la tenían que leer o la recordaban?

L: No, no, normalmente como son poesías muy cortas, pues recordaban casi todas las palabras.

E: ¿De un día para otro la traían ya memorizada?

L: No, yo con los padres ya hablé a primeros de curso y les dije, “¿queréis que vuestros hijos hagan deberes y lean?” Yo eso lo pregunto siempre y dijeron que sí. Cada día en casa una ficha de lengua, otra de matemáticas y una lectura obligatoria, es muy, quizá lo veas, pero porque los padres estaban de acuerdo, llevaba claustro, en el claustro se dijo estaban de acuerdo, pues se hizo, pero, vamos, que no voy yo contra el currículum, si se aprueba, pero era como un reto para los padres el hecho de llevar deberes.

E: ¿Qué tipo de textos orales trabajas?

L: Me los invento yo, cuentos, me invento poesías, también muchos de libros, de poetas, Lorca el del lagarto, los típicos de los días, de las fiestas, pero, generalmente, poesías mías y textos míos.

E: ¿Escribes las poesías tú?

L: Yo escribo los textos cuando estoy en la clase, escribo los nombres, “Laura un día iba por el campo y se encontró a Pedro”, entonces no se lo pueden creer, ¡un cuento en el que yo estoy en la historia! Entonces, no hago todos los días no te voy a engañar, pero una vez en semana sí, y poesías, pues lo mismo, les hago que se la aprendan, no sé. Y textos externos también, pero menos, menos, me los invento yo, casi todos me los invento yo. Ya te he dicho que cuando escribes, y soy como “medio poeta”, “poetilla” y músico y tal, pues tienes ahí, y en ratos libres se te ocurren muchas cosas. Tengo un libro editado.

E: ¿Un libro ya publicado y todo?

L: De poesía. Muy chulo. Dime, dime.

E: ¡Qué bien! ¿Qué estrategias metodológicas te parecen más válidas para enseñar lengua oral?

L: (*Piensa*). Lo primero que haya un *feedback* con el niño, se tiene que dar una interrelación y puede tardar un día, dos, tres, pero si no se da es imposible. Primero que haya un *feedback*, no sé de qué manera, ahora mismo no podría decirte qué hago yo, yo qué sé, me imagino que a través de la experiencia sabes cómo...primero que haya un *feedback*, segundo, tienes que adecuarte a los niños y adecuarte a su pensamiento y ser capaz de meterte en el sueño, pero a la vez tienes que ser lo suficientemente adulto e ir derivando eso hacia donde tú consideres. Las estrategias, ¿sería la metodología? Claro, pues para mí es fundamental un libro de texto bueno, imprescindible que empiece desde las vocales, si el niño no pasa de las vocales es que todos los días va a leer las vocales, va a leer las vocales en un ordenador y va a ver que la letra A, se forma así y se pronuncia, es decir, que no va a ser tórrido, y a la vez, aunque sea un bebé, va a aprender, o si no lo aprende lo va a intentar hacer. Entonces, un libro, un muy buen libro, ¿la paciencia entra dentro de las estrategias...?

E: Podría ser.

L: La paciencia y tener las cosas muy claras, ¿qué quieres que haga tu niño? ¿Que aprenda a escribir y que aprenda a leer? Pues ya está, no te metas más objetivos y no...eso no es una estrategia, pero bueno, al fin y al cabo. Es decir, vete a los objetivos que el niño crees que va a perseguir. ¿Qué más? Muchas cosas, a través de los medios audiovisuales eso es también metodología, muchas cosas a través de eso, y hablar mucho con ellos, y ya está, y que en la casa, bueno es mi estrategia, pero sí diría que es una buena estrategia, ¿tele? Más vale programas educativos, programas de...yo qué sé.

E: Vale. Retomando el tema de la asamblea, ya me has dicho que la trabajas, pero, ¿con qué periodicidad, cómo y qué valores crees que tiene para el alumnado?

L: *Puff*, (*piensa*), yo cuando me estudiaba en Magisterio lo de la asamblea, pensaba que era una tontería, que era mentira. Mira, es una manera, lo primero, el niño llega a la escuela dormido, sin ganas de nada, pero tiene ganas de hablar con los compañeros, empatizar y tal. Tú llegas también con mal humor, “pero, ¿qué dices? Yo ahora mismo tengo ganas de tomarme otro café”, mal humor no con los niños sino contigo, digo, entonces, la asamblea lo que hace es que te relajas porque todos se sientan, tú te sientas y hay un control muy exhaustivo, y ellos se callan porque saben que viene algo después. Entonces, empiezas, “Laura, cuéntame, ¿qué te pasó ayer?”, puede que te cuente lo que pasó ayer, o que te cuente...da igual lo que cuente, da exactamente igual, tú tienes que intentar hacerle preguntas al respecto, “¿y cómo era el cocodrilo? ¿era azul o negro?” Que hablen, ¿no? Es decir, ahí estamos hablando con la imaginación, además lo normal

es que le digas, “¿y qué ha pasado?”, que cuente lo que ha hecho esa mañana, “Dime, ¿qué hiciste ayer por la noche?”, entonces, ya te digo, que todos esos aspectos tienen una importancia grandísima, los niños se despierta, te despiertas tú, empiezan a interrelacionar, la atención está nula en ese momento, hay cero atención, el cerebro está dormido, “¡espabila, venga! Dime, ¿esto qué es?”, yo con los *Bits* de inteligencia, que los hago en la asamblea, considero que es parte de la asamblea, los estímulo mucho, porque les enseño los *Bits*, les enseño cosas rarísimas, “la pirámide de Chichen Itza”, como ya se la saben, quién lo dice la gana, entonces, después de acabar la asamblea, contamos y cuentan todos a la vez, una, dos, tres, cuatro, cinco, seis. Entonces, es que el valor de la asamblea es importantísima, es donde más se trabaja, es una herramienta chulísima, pero a mí me molaría más la asamblea de pie, en una habitación con plantas, con animales, “¡Venga, échale de comer aquí! Coge el pez este. Este pez está malo”, no sé, la asamblea así como está planteada ahora me parece un poco arcaica, pero, bueno, yo la hago así y funciona, tiene un buen funcionamiento. Yo las asambleas las haría en un aula gigante y eso con motivación, con movimiento, eso es una cosa mía, que yo digo.

E: ¿Qué recursos utilizas?

L: Esto ya lo he dicho...bueno, mi voz, la guitarra, los medios audiovisuales es lo que más uso, yo tengo un teclado, tocamos y les enseño las notas musicales, con lo cual se desarrolla también el lenguaje oral, los *Bits* de inteligencia, repito, vocales que tengo en papel plastificado, uso cuentos, todos los días un cuento, es que no uso tanto recursos, la verdad es que los recursos, yo tendría el aula con muy pocos recursos, internet, yo qué sé, yo no tendría tantos recursos, y yo sé que esto va a ser muy raro, pero yo solo necesitaría plantas, animales, cuatro cosillas así elementales, un ordenador, plastilina, las cosas típicas. Cuando llegas a estas clases de Infantil que están llenas de recursos, recursos de todos los tipos, y dices, ¿esto para qué tanto? Yo creo que deberían enseñarnos a ser capaces de utilizar nuestros recursos. Utilizo muchísimos libros, el método mismo lo uso, la pizarra, por supuesto, la pizarra digital no porque es un latazo, internet lo tengo todo el día puesto en cualquier cosa. Todo en la clase creo que al final son recursos que sirven para la clase.

E: ¿Ellos mismos lo teclean en el ordenador?

L: Sí, sí, claro, tenemos un teclado especial para niños, pero ellos ya saben teclear de su casa. Llevo mi ordenador e internet, internet que yo pago porque allí no hay, y claro había veces que yo he tenido solo cuatro alumnos, entonces había veces que no tenía, allí sí que no tenía recursos, me compré un pincho y pagaba 20 euros al mes para tener el pincho allí. Eso pasa y ya está, este año sí hemos tenido internet.

E: Y, ¿cómo evalúas la lengua oral y cómo crees que debería de hacerse?

L: La evaluación tampoco estoy de acuerdo con ella, es decir, hay tres puntos que es: la evaluación inicial, que yo la hago, la evaluación continua y una evaluación final, que es la que también hago, pero eso es mentira, es que eso se da por sí solo, es decir, son nombres que se le han puesto, pero tú, evidentemente, si un niño llega a tu clase, ¿qué es lo primero que haces? Háblame, escíbeme, qué sabes, qué no sabes, que yo te oiga...que sería la evaluación inicial, la continua es que es no, yo es que de hecho no me gusta hacerles exámenes, tú sabes cómo el niño va, cómo va leyendo, si sabe sumar o restar, simplemente. La evaluación final sí la hago porque es prescriptiva y porque hay que hacer la evaluación final, pero yo sé lo que el niño ya sabe o deja de saber y siempre coincide.

E: Entonces, ¿al final cómo los evalúas?

L: Diariamente si ellos escriben o leen al final de la asamblea, yo tengo un libro conmigo y voy diciendo: “Pues, (*nombre de la alumna*), ha hablado, sí”, si no ha hablado, menos hablado, luego otro apartado que tengo es lenguaje escrito, pues si ha hecho las cuentas, no ha hecho las cuentas, es decir, es como una especie de

blog diario, como dijéramos, la lectura, pues, “hoy se ha equivocado en varias palabras, se ha equivocado en menos palabras”, entonces, pero que al final la evaluación es global, es como si tú al final del trimestre, dices, “niño, ven para acá: lee aquí, escribe aquí y hazme una figura o lo que sea”, depende de la edad, es decir, que la forma de la evaluación sería diaria, que es la más real, y esa final que la hago, pero que no me sirve de mucho. Yo soy más de evaluar diariamente lo que el niño hace en un día, y si ese día está loco perdido porque su madre no le ha dado el capricho, vez niños que de repente son hachas leyendo y escribiendo, el día de la evaluación se la haces y te sacan un dos, no tiene sentido, entonces, yo de evaluación la continua.

E: ¿Y estás satisfecho con la enseñanza de la lengua oral que llevas a cabo en tu aula?

L: Mucho, mucho.

E: Y en ese sentido, ¿qué elementos teóricos y prácticos te ha proporcionado tu formación universitaria para enseñar lengua oral en esta etapa?

J: Cero, cero.

E: ¿Cero?

L: Cero patatero. Nada, nada, porque en la facultad es todo teoría, los maestros que te dan clase no son maestros, ¿quién debería dar clase en la facultad? Tú o yo que somos maestros de Infantil. Ahora yo llegaba y (*nombre*) y su marido que daban clase en Magisterio, daban clase y decías, pero, ¿qué me estás contando? Pero si yo voy a ser maestro de Infantil, y te hablaban de tal y de cual, entonces, yo pienso que a mí, nada. He aprendido de mi familia, de mis padres, de mis hermanas, muchísimo, de mis parejas he aprendido muchísimo, y de mis compañeros, de algunos de mis compañeros he aprendido mucho, pero en la facultad, yo en el tiempo en el que estuve, yo no te puedo decir que sí porque no.

E: ¿Y en ese sentido has hecho cursos posteriores?

L: Pues me he vuelto muy flojo, no me creo nada, y siempre que haces un curso es lo mismo, y siempre te cuentan la misma historia, y dices, pero si el niño necesita tal por qué hay que irse por tal, entonces, he hecho muy pocos cursos, muy poco motivado, tengo cero motivación, me parecen, en general, una pérdida de tiempo. No sé si es porque yo no estoy motivado o porque los cursos no están bien orientados o porque no sé, a mí no me motiva un señor allí, y tú dices, “¿tú has dado clase alguna vez?”, entonces, no me motiva nada. Yo qué sé, mi padre, me voy a comer con él dos, cinco minutos, y me dice, “niño, esto es así, así y así”, y aprendo más que en esos cursos.

E: Entonces, como docente, ¿en qué aspecto crees que debes completar tu formación para poder enseñar lengua oral? Si es que te hace falta...

L: ¿Para Infantil o para todo?

E: Para Infantil.

L: ¿Qué me faltaría? Seguro que me faltan muchas cosas, vamos, y no caigo, quizá verbalizar mejor, hablar un poco mejor, vocalizar mejor, no sé si siendo andaluz, eso también... A lo mejor hacer más juegos a través del lenguaje, pero es que me ha ido bien haciéndolo, los niños son felices y han aprendido, para qué quiero jugar al lenguaje si no hace falta. Han hecho algo que no es jugar y, sin embargo, han salido súper orgullosos y súper contentos, entonces, yo, me da vergüenza decirlo, pero yo creo que no me hace falta. De hecho yo le daría clase a mucha gente.

E: Vale. ¿Podrías comentar alguna experiencia docente o de investigación que hayas conocido o puesto en práctica sobre lengua oral?

L: (*Piensa*). En todos los colegios, ese es el caballo de batalla, entonces, al principio de curso en el PEC, en el “POC, PUC”, se pone, “los niños en lengua oral...”, nunca he hecho nada, si lo he hecho lo he hecho yo a nivel personal, pero a nivel colectivo y a nivel de centro y de tal, yo creo que no. Una vez, en el PGS, creo que tuve un tío que daba clase de Filosofía, ese año cogió y preparó a las niñas para hacer un teatro de Lorca, el de, este que lloran todas, y preparó a esas niñas durante tres meses en ese aspecto, en el teatro, las niñas hicieron un teatro muy bueno. No aprendieron lo que es el complemento directo, pero hicieron una obra de teatro. Entonces, experiencia esa, y no la hice yo. Yo, ninguna, a mí me han dado cursos de todo tipo, no me han servido para nada, puesto en práctica míos, muchos, te podría contar muchos, pero ahora mismo no caigo. Por ejemplo, hicimos en la exhibición de los lobos, hicimos la exhibición una semana antes, todos los niños escribieron qué era un lobo checoslovaco, aprendieron qué era un perro checoslovaco, y ese día, el día que hicimos la exhibición, todos los niños, desde Infantil hasta Secundaria, hablaron de qué era un perro checoslovaco, para qué servía, o sea que, eso es una experiencia, ¿o no?

E: Sí, sí. Bueno, ya nos queda una, ¿se coordina el profesorado de Infantil de tu centro con el de Primaria en lo relativo a la enseñanza de la lengua oral?

L: (*Piensa, hace gestos con la mano*). No, no la hay, pero no por culpa de nosotros, porque no nos dejan hacerla, y nadie nos dice cómo, yo sé hacerla, pero no la hay porque hay desniveles muy grandes, yo tenía una compañera con siete conflictivos en clase, yo tenía siete portentos, ¿qué coordinas si ella tenía que ir por un camino y yo por otro? Ninguna. Yo creo que no, por lo menos en mi centro no, y no por culpa nuestra porque no se podía, porque las circunstancias no daban para eso y ya está, y porque la coordinación es muy difícil porque mi compañera cree en la cuadrícula y yo creo en la raya, ¿cómo nos coordinamos, qué hacemos, cómo hacemos el tránsito de Infantil a Primaria, en cuadro o en raya? Entonces, alguien tendría que decirnos, “no, olvídate del cuadro, olvídate de la raya, y vamos a hacer todos esto”, y eso no nos lo dice nadie, lo hacemos lo mejor que podemos.

E: Entonces, ¿no se continúa en Primaria lo que se hace en Infantil?


L: Cero. *Puff*, yo qué sé, es que date cuenta de que en Primaria, los niños de Infantil salen haciendo giros mal hechos, normalmente, entonces, en Primaria lo que tienen que hacer es retomar, y yo creo que no se sigue, pero yo te hablo de mi caso, a lo mejor hay casos en los que sí, yo hablo de mi experiencia, y yo creo que la coordinación es pobre. En mi caso no ha existido, más sincero, el agua. Ha existido entre algunos compañeros a hacer cosas manuales y cosas, pero coordinación de que “que tus niños acaben sabiendo esto porque yo quiero después hacer esto”.

E: Bueno, entonces, ya hemos terminado. Si quieres añadir algo más sobre la entrevista, la oralidad o lo que sea...

L: La oralidad es que en realidad es ponerle nombres a cosas que ya hacemos, ¿me entiendes? Entonces, me extraña, hay gente que no lo hace, pero yo creo que todos los maestros de Infantil trabajan la oralidad y es importantísimo. Hay algo de base que no está funcionando en la educación, no hablo ni de maestros, ni de padres, ni de políticos, hablo de todo en general, hay algo que no se está estructurando bien y nada funciona bien, aunque creo que mucha culpa es de los padres porque también no hay nadie que les dice qué es lo que hay que hacer, entonces, funcionar esto está funcionando regular. La oralidad, pues, y otras cosas, y animales, y plantas, y campo, y estar fuera del aula... Y eso.

E: Vale, bueno, entonces corto ya. Muchas gracias.

ENTREVISTADO 12-M

FICHA DE LA ENTREVISTA 	
FECHA DE LA ENTREVISTA	Febrero de 2016
NOMBRE	N.º 12-M
EDAD	45 años
ACTIVIDAD PROFESIONAL ACTUAL	Maestro de Educación Infantil. Actualmente grupo de apoyo.
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	39,44 minutos
CONTEXTO (lugar de realización de la entrevista)	Aula vacía en el centro educativo en el que trabaja la entrevistada.

E: Entrevistadora

M: Entrevistado 12-M

[La hora de la entrevista se acordó a las 11.00 am., pero el entrevistado acudió más tarde porque tuvo que vigilar un examen, por tanto, no se pudo disponer de todo el tiempo necesario. Se concretó la cita varios días antes y durante esa conversación se le explicó al docente, para no perder tiempo durante la entrevista, cuál era el objetivo de la misma y el diseño, grosso modo, de nuestro trabajo].

E: Bueno, ya sigo, entonces, tuteándote...

M: Sí, hombre, por favor.

E: Tus estudios primarios, ¿cuáles han sido?

M: Bueno, yo hice la EGB, lo que es la, lo que es preescolar, bueno no era ni preescolar, párvulos, párvulos, y la EGB, terminaba en octavo de EGB, y luego ya lo que es el Bachillerato, que era COU

E: Ajá. ¿Y de estudios universitarios?

M: Luego ya hice estudios universitarios, hice Magisterio, era diplomado en profesor de EGB, como las menciones que hay ahora, la especialidad era preescolar, luego hice Psicopedagogía y actualmente estoy haciendo el Grado en Ciencias Religiosas.

E: Vale, vale, o sea que no has dejado de estudiar...

M: Bueno, bueno, *(risas)*.

E: Que ya solo está Pedagogía, yo hice Psicopedagogía también...

M: Efectivamente, el curso es puente que había ahí, y ya lo terminé.

E: Vale, ¿y tienes...? Bueno, actualmente me has dicho que estás con Ciencias Religiosas.

M: Sí, eso es.

E: ¿Y otros estudios que no tengan nada que ver con la educación?

M: Sí, también, también tengo otros estudios en la rama sanitaria, auxiliar de enfermería que ejercí un tiempo.

E: ¡Ah! Vale, vale. ¿Y Magisterio lo estudiaste luego?

M: Pues mira, a la par hice los dos, y estudiando Magisterio trabajaba de auxiliar de enfermería porque lo otro era solo un año, te convalidaban asignaturas del Bachillerato, es lo que es ahora un F.P. (*Formación Profesional*), ¿no? Entonces, eso era solo un año, hice el año, estuve trabajando dos años, uno lo hice en primero de carrera, y los dos años de carrera yo estuve trabajando, trabajaba y estudiaba a la vez.

E: Vale, vale, ¿y cuál es tu experiencia profesional, tiempo de servicio, niveles de experiencia, es decir, las etapas educativas en las que has impartido docencia, sobre todo, que hayas enseñado Lengua y Literatura?

M: Mira, yo, mis etapas han estado siempre en Educación Infantil he estado de tutor 15 años, y tres años de maestro de apoyo a la integración con niños de necesidades educativas especiales, y estoy, en eso he cambiado un poquito con niños más grandes, y tal, pero sobre todo con niños de Educación Infantil.

E: Y ahí, ¿la experiencia que has tenido enseñando Lengua y Literatura, ha tenido una carga importante?

M: ¡Hombre! La Lengua y la Literatura en Educación Infantil hay un bloque que es el bloque de *Lenguaje*, de los tres ámbitos, uno de los ámbitos es el lenguaje en Educación Infantil, entonces, claro, no es Lengua y Literatura como nosotros lo... la concepción que tenemos nosotros que puedes tener en una Secundaria, en una Primaria, pero es fundamental, es que el lenguaje en Educación Infantil es esencial tanto en lenguaje oral como, hombre, sobre todo el lenguaje oral, mucho lenguaje oral, algo de lenguaje escrito que sí que se inicia ya en el último curso de la etapa, pero sobre todo mucho lenguaje oral y todos los requisitos previos a la lectoescritura. Bueno, pronunciación, entonación, entonces, claro, me dices la Lengua y la Literatura en Infantil, pues sí, hay un ámbito, de los tres ámbitos, autonomía, conocimiento del entorno y lenguajes, ¿no? Que lo dividen en más, no solo lenguaje oral, sino, lenguaje musical, corporal y tal, pero es verdad que es una carga grande.

E: Ahora que me, aunque luego retomemos más profundamente la lengua en Infantil, pero ahora que has mencionado el tema de los prerrequisitos para la lectura, ¿realmente crees que hay una serie de condiciones que se tienen que dar en el alumno para que pueda iniciar bien la lectura o la escritura, o que en realidad no...? O sea, ¿piensas que hay prerrequisitos lectores? Se suele hablar en este sentido de la psicomotricidad, la consciencia metalingüística...

M: Sí, mira, yo creo que sí, vaya, no creo, estoy convencido de que un niño, hombre, un niño puede aprender a leer seguro sin mucha ayuda por capacidad, por imitación, y tal a cierta edad, pero sí que es verdad que si tú los trabajas con unos prerrequisitos, la estructura que él tiene sobre el lenguaje oral y que luego le va a ayudar para el lenguaje escrito es mucho mejor, entonces, sí que hay un trabajo de habilidades metalingüísticas, que yo creo que es bueno, y muchos prerrequisitos a nivel corporal, a nivel de psicomotricidad, tanto gruesa como fina, ¿eh? No solo fina, y a nivel eso, de estructura del lenguaje, nosotros trabajamos aquí también, de hecho, trabajamos una parte que es el trabajo de las habilidades metalingüísticas.

E: ¿Trabajáis una parte de habilidades metalingüísticas?

M: Sí, sí, se trabaja y ayuda mucho a los niños, se hace de manera oral, todo es de manera oral y lúdico porque es como la metodología que se utiliza en Infantil, y sí que es verdad que le ayuda mucho al niño y sí que se ve que cuando el niño va a otros cursos, a Primaria, que ya tiene más estructurado el lenguaje y la lectoescritura, y tal, pues se ven los niños que han trabajado previamente. Se le nota a la hora de no separar

palabras, o sea, de no juntar palabras, de saber separarlas bien, la estructura, sí, eso se nota que se ha trabajado, ese prerrequisito está ahí. Igual que todo el tema de la motricidad, a la hora de poder coger los utensilios, el lápiz y tal, si tú has trabajado previamente la pinza, tal, el giro, el cómo hacer bien los giros, el arriba y abajo, todo eso, si lo has trabajado previamente, con otros ejercicios, eso, vaya, que lo creo, que es que...

E: ¿Lo comprobabas también?

M: Sí, sí.

E: Bueno, retomo brevemente la parte de biografía personal. Entonces, ¿hay personas no docentes, sobre todo familiares, que hayan influido en la elección de tus estudios? O, ¿en realidad tenías claro...?

M: (*Piensa*). Pues, mira, resulta que sí que es verdad que en la familia había algún antecedente de gente que había estado en la docencia, ¿no? Y eso, bueno, pues algún abuelo, y tal, y eso bueno, pues se habla, pero una influencia grande, pues no, no fue, fue más el gusto que te ha dado a tí, a mí me ha gustado siempre trabajar, desde jovencillo, con niños, ¿no? Y tener esa experiencia de estar con niños, he tenido la posibilidad de en los ámbitos en los que me he movido, tener la oportunidad, pues, actividades de tiempo libre, y tal, pues trabajar con niños y eso fue lo que me dio un poco la gana de Magisterio. No ha habido influencia, es que es un ámbito que te gusta, y dices, pues voy a tirar por aquí.

E: Vale, y, ¿profesores que hayan dejado huella positiva y negativa, también, y por qué? ¿Recuerdas alguno?

M: Mira, sí, en la positiva tengo como tres, una porque el recuerdo es muy leve, fue mi párvulos, y tal, pero sí que la recuerdo el ámbito de juego, cómo nos contaba los cuentos, tengo perfectamente, en la mente, dónde estaban situados todos los cuentos, cómo los teníamos que coger, era una mujer muy tranquila, y ese primer recuerdo sí que lo tengo, luego tuve un maestro en cuarto/quinto de Primaria, que a mí me marcó, su manera de enseñarlos, me acuerdo cómo nos enseñaba el refranero español, las canciones populares, en fin, como una cosa muy de la tierra, muy populares, y cómo nos metió, y ahí nos embaucó con García Lorca, con cosas muy andaluzas. A mí, yo creo que ese maestro me marcó. Y luego ya un marcaje que yo tuve que fue para mí fundamental, fue en mis prácticas, con la profesora con la que yo hice mis prácticas, que actualmente es profesora en el centro, yo hice las prácticas aquí en el colegio, y a mí me marcó, me marcó. Yo tenía alguna duda porque cuando estás en las clases tienes la teoría, cuando estás en la facultad dices, “¿madre mía, esto? ¿Esto sirve para algo, esto servirá?” Y como que estás desencantado, y tuve la oportunidad de hacer las prácticas con una profesora aquí, que la verdad es que fue la que me... bueno, pues fue cuando dije, “bueno, es que yo de verdad quiero ser maestro”. Y era maestra de Infantil y bueno, pues eso, cómo trabajaba con los niños, cómo les enseñaba, cómo se dirigía, la asamblea, en fin, todo un poco, y ya fue el impulso. Puede ser que sean las tres personas que a mí me hayan marcado, fíjate, más, más que incluso el Bachillerato, que tal, que sí, que se trabaja la literatura y eso, pero, bueno, quizá si me paro, te digo alguno más, pero así de pronto, estos tres, a lo mejor sale alguno más, pero, claros, estos tres.

E: Vale, vale, ¿y al contrario? ¿Alguno que recuerdes negativo?

M: Pues, mira, no tengo yo mala experiencia, sí que he tenido mala experiencia en cómo se han dado las cosas, ¿no? La sensación esta que tiene, sobre todo en los cursos de Bachillerato, cómo se da la Lengua, todo tan teórico, y dices, “¿realmente así se aprende?” Pues no, no tuve yo profesores que me dieran ese gusto, por eso, ¿no? Pero tampoco una mala experiencia, sí que es verdad que tú ahora con los años, en ese momento no, pero con los años dices, pues yo creo que no...

E: Se podría haber hecho de otra forma...

M: Eso es. Que se podría hacer de otra manera, y sí, eso sí que lo tengo, pero, como mala experiencia, no he tenido en mi etapa escolar.

E: ¿Qué materias te agradaron más estudiar y por qué?

M: Vale. A mí me gustaban mucho más las de letras que las de ciencias. A mí me gustan mucho las Sociales, Literatura, Lengua. Fíjate, cuando en el Bachillerato, me gustó mucho Griego, Historia del Arte, todas esas me gustaban mucho. ¿Las que menos? Pues el tema de las Matemáticas, las Ciencias Naturales, la Física, todas esas asignaturas, para mí, han sido más costosas, y de hecho a mí me han costado más, vaya, de hecho he tenido que esforzarme más en el estudio, y en hacerlas (*risas*).

E: A mí me pasaba igual...

M: Yo tuve la oportunidad de elegir, y yo siempre era, “letras, letras puras”, o sea que dejé las Matemáticas muy lejos, y bien.

E: Claro. Entonces, ¿cómo ha sido tu experiencia como estudiante de la asignatura de Lengua y Literatura? ¿Tienes un buen recuerdo? ¿Encontrabas alguna dificultad?

M: No, no, a mí me fue bien (*piensa*). Me fue bien, primero no me costó estudiarla y me gustaba, yo creo que ahí la motivación hacía bastante, y aunque es verdad que había partes así como más áridas, pero yo siempre lo he asociado mucho a la Historia, no sé, te abres un ámbito ahí que te gusta, ¿no? A mí me gusta leer, me ha gustado leer desde siempre, entonces, tampoco me ha costado, siempre me ha gustado un poco como ese gusanillo, y luego sí que tuve suerte también en la carrera, en ese sentido, con (*nombre del profesor*), que me abrió también un mundo a la literatura como distinto, ¿no? Nosotros estamos acostumbrados a un mundo como más tradicional de acercarte a la literatura, y es verdad que ahí, en la facultad, nos dio un juego distinto de cómo acercarte a los autores. A mí me gustó porque es una forma de acercarte a la literatura de una manera diferente, (*nombre de la profesora*) también me dio, que creo ya está jubilada, era tremenda, una mujer amante de García Lorca, y sí que es verdad que a mí, ahí en la facultad vi la literatura de otra manera, ¿no? Que también me gustó, ¿eh? Sí, más los autores, cómo acercar la literatura a los niños, cómo acercárselo, cómo tener tu rincón de biblioteca, contarles cuentos, cuentos de calidad, que no se cuente cualquier cosa, que seas selectivo, entonces sí que es verdad que a mí ellos me marcaron en eso. Más para ahora tú ser maestro, yo, por ejemplo, en ese ámbito sí que soy más selectivo, más que en otro, ¿no? A lo mejor otra cosa la descuido más, pero sí me gusta que los cuentos que se lean, sean cuentos un poquito seleccionados, ¿no? Que no tengamos en la biblioteca cualquier cosa, ¿no? ¡Todo vale! Pues no, hay que ser un poquillo más rico en la literatura, y a lo mejor en otro ámbito lo cuido menos, ¿no? (*risas*), en psicomotricidad soy menos selectivo en si el balón es más grande o más chico, y a lo mejor alguien de Educación Física dice: “pues no, las medidas tienen que ser...”, ¿no?

E: Bueno, claro, que le das más hincapié a otro tipo de enseñanzas... ¿crees, entonces, que teniendo en cuenta que en Infantil se han de trabajar todas los ámbitos y tal, pero le atribuyes a alguna más peso en esta etapa según tu experiencia? La que tú consideres, sea cual sea.

M: Sí, sí, yo creo que sí. Son ámbitos, entonces, no son asignaturas, pero la autonomía es esencial en Infantil. Si nos vamos un poco más a cosas, como asignaturas, haciendo esa similitud, pues yo creo que el lenguaje oral es fundamental, eso es fundamental, y ahí el recurso del cuento ayuda mucho, ¿no? Y eso es una cosa fundamental que hay que trabajar, igual que la psicomotricidad es fundamental, entra dentro del área de lenguaje, igual que todo el tema musical, o sea, todo, todo lo que sean ritmos, ayudan mucho. Entonces, y todo eso lo meto dentro del lenguaje, ayuda a estructurarte la mente, y ayuda a estructurar la persona, ¿no? Y hombre, los otros ámbitos también, te quiero decir, la autonomía hay que desarrollarla, el conocimiento

del entorno, todo lo que es experimental, y tal, pero yo creo que esas tres, la psicomotricidad, y todo lo que es el lenguaje oral, y ahí también el musical, pues es, muchas veces te da pena porque las asignaturas que son muchas veces como “marías”, entre comillas, en las carreras, ¿no? Pues son fundamentales en esta etapa, eso te quiero decir aquí, las canciones, el cantar, la poesía, o sea, las poesías son fundamentales para los niños, las rimas, el ritmo. Un niño tiene que trabajar la poesía, las adivinanzas, tú tienes que trabajar la poesía desde un ámbito, desde la lengua, es que es fundamental, eso es fundamental para la persona, para su desarrollo luego cognitivo, ¿no?

E: Y en la formación, ¿crees que se le da poca importancia?

M: Se le da poca, es como, “bueno, canciones”, o “bueno, la música, pues cuatro canciones que cantes”, “bueno, ¿qué le vas a enseñar de poesías a un niño? Si un niño no puede...” (*tono irónico*). Pues no, eso es fundamental.

E: Vale, vale, crees que es básico.

M: Sí, sí.

E: ¿Actualmente estás a gusto con tu profesión y concretamente enseñando lengua en Infantil?

M: Sí, sí, mira yo estoy muy a gusto, me siento muy realizado con mi profesión. Es verdad que con el tiempo tienes dos cosas; una, pues que cada vez te sientes más seguro, y entonces sí que es verdad que, bueno, como me siento más seguro, por eso cuando me preguntas estas cosas pues si es así te lo digo, no lo dudo, y es verdad, ¿no? Por otro lado es verdad que a mí me gusta seguir aprendiendo otras cosas, entonces, bueno, pues por eso sigo estudiando otras cosas y tal.

E: ¿Y te da tiempo a todo?

M: (*Risas*). Bueno, pues como todos, intenta uno que te dé tiempo a todo, ¿no? Sí que es verdad que yo ahora mismo no estoy en el aula como tutor, ¿eh? Por eso puedo hacer otras cosas. Este año estoy con la Educación Especial en Infantil, y es trabajar la lengua, pero desde otro ámbito. Es verdad que lo trabajas, pero de una forma distinta. No es igual, pero a mí me gusta.

E: ¿Cuánto tiempo llevas?

M: Este es mi tercer año en Educación Infantil, pero con especial. Lo que pasa es que intervengo muchísimo porque aquí con la modalidad que nosotros tenemos en el centro los niños de Educación Especial están dentro del aula, entonces, el maestro, el tutor, trabajamos, yo sería el maestro de apoyo, trabajamos juntos mucho, entonces, te quiero decir, yo llevo una asamblea, coordino cualquier otra actividad, el rato del cuento...no he roto con, aunque no es mi responsabilidad la tutoría, pero sí que trabajamos muy de la mano. Entonces, es un ámbito que para mí es muy seguro porque es el que siempre he hecho, y sí, no estoy yo porque, además, creo que es un reto y si se me abre un reto, fíjate ahora con el tema de la inteligencias múltiples, te quiero decir que yo sí que es verdad que veo que en 15 años que llevo de docente, y 20 que terminé la carrera, pues como que se ha avanzado mucho, en muchas cosas, mucho, y entonces, pues sí que tienes ganas de aprender, de leer, yo leo mucho, el tema que me interesa, ¿no? Y, entonces, pues vas viendo que hay muchas posibilidades, ¿no? Y que tenemos muchas cosas por aprender.

E: Entonces, en ese sentido, me dices que tus conocimientos los actualizas y eso, ¿porque te gusta mucho seguir leyendo, indagando, o esa formación, de lo nuevo que sale, de alguna forma se intenta que todos los maestros podáis acceder a ella?

M: Sí, verás, se dan las dos cosas. Nosotros estamos ahora mismo en un momento, bueno, la escuela en general, está en un momento de mucho cambio, ¿no? Y uno es la etapa de Infantil, igual que todas las etapas,

esta etapa también le entra, y sí que es verdad que nosotros ahí, el centro apuesta mucho por la formación, y sí que llevamos un tiempo grande, bueno, pues, estamos muy metidos en temas de proyectos, entonces, eso abarca el tener que leer y ponerte, eso por un lado. Y luego, ya ahí se te enmarca y tienes unos mínimos, ¿no? Donde el centro está metido, y luego, dentro de esos mínimos, pues sí que es verdad que la parte que te gusta, que es lo que hablábamos, pues uno indaga, ¿no? Y luego nosotros, por ejemplo, estamos trabajando aquí, en el centro, bueno, pues, esta formación y tal, distintos proyectos, y yo estoy justo en el plan lector, y cómo se organiza el tema de la lectoescritura y el plan lector en el centro, y yo estoy en ese proyecto, dentro del colegio, dentro del trabajo, con maestros de otras etapas, maestros de Primaria, de Secundaria y maestros de Infantil, en el departamento de lengua, ¿no? Y dentro del departamento de lengua, cómo trabajar el plan lector y la lectura en los niños, es lo que decíamos, la lectura, la expresión oral. Entonces, quiero decirte, se juntan como las dos cosas, ¿no? Pero el cole sí, el cole tiene muy claro que hay que trabajarlo y en ello estamos, ¿no?

E: Vale, vale. Bueno, ahora vamos a pasar a cuestiones más concretas sobre la enseñanza de la lengua en Infantil. Si te digo, ¿qué entiendes por oralidad? ¿Qué me dirías?

M: Me viene lo oral, lengua oral, lo que se dice, lo que no es en formato escrito.

E: Vale, y en tu opinión, no los que hay en el currículo, sino en tu opinión, ¿cuáles son los fines de la enseñanza en la etapa de la Educación Infantil? O, ¿cuáles deberían ser?

M: Ajá, pues en la etapa de la Educación Infantil yo creo que tendríamos que conseguir, por una parte fuerte y enlazándonos con los ámbitos, la autonomía y la socialización, creo que es fundamental en esta etapa trabajar la autonomía, que el niño sea autónomo, que se sienta seguro, que haga las cosas conforme las pueda ir haciendo solo, pero que se le refuerce y se le ayude, que no esté solo en esa autonomía. Una socialización, que aprenda a estar en grupo y poco a poco ir relacionándose y eso también es gradual, porque la socialización va pasando por distintas etapas y momentos y yo creo que eso es fundamental, eso es básico, y a la vez que eso, trabajar mucho un lenguaje oral, un lenguaje psicomotriz, el lenguaje musical, y el lenguaje artístico, que sería todo lo que es la creatividad, ¿no? Y todo lo que desarrolla el niño, a eso, a niveles creativos, ¿no? De lo que sea, entonces, ahí el lenguaje oral, el cómo nos expresamos, el cómo le ayudamos a que él se exprese, a que comunique lo que quiere, a que aprenda vocabulario, a que sepan pedir las cosas, las situaciones, porque, claro, es que el lenguaje es con lo que articulas, entonces es que es fundamental, y, entonces, yo creo que eso sería para mí lo principal. No sé, es como, un niño que pase por Educación Infantil, ¿qué tendría que tener conseguido? Pues yo creo que eso, autonomía, socialización, y el tema de los lenguajes, desde una expresión oral que es lo que le va a ayudar y a estructurar un saber hablar en la asamblea, cuándo toca el turno, entran unas normas, pero unas normas del lenguaje, ¿no? (*mira el reloj*).

E: Cuando tú tengas que...

M: A las doce sí que te tengo que dejar.

E: Vale, vale, entonces, seguimos. De las habilidades relacionadas con la lengua oral: *escuchar, hablar y conversar*, ¿a alguna le sueles dar prioridad o las trabajas todas por igual? ¿Las planificas previamente, cómo las trabajas?

M: (*Piensa*). El lenguaje oral, ¿no?

E: Sí, o sea, de las habilidades de la lengua oral, que serían, *escuchar, hablar y conversar*, o sea no solamente la parte de expresión, sino comprensión e interacción, ¿a alguna de ellas le sueles dar prioridad, cómo las trabajas en clase?

M: Sí, mira, las tres son importantes, y yo la prioridad se la doy en el primer rato de la mañana, si me dices, “¿dónde se pueden encajar dentro del horario?”, pues ahí.

E: ¿Todos los días de la semana?

M: Todos los días de la semana está la asamblea, y la asamblea en Infantil es el espacio privilegiado para trabajar la expresión oral, entonces, te tienen que escuchar en el momento en el que tú planificas el día y ellos también participan en eso, tú los haces partícipes, hay conversación porque tú les preguntas y ellos te van contestando, hay escucha, ellos se tienen que expresar, es el momento en el que tú inicias lo que es la mañana, lo que se va a hacer, el buenos días, cómo están, cómo vienen ellos al cole, cómo se expresa, planificas el trabajo, lo que vamos a hacer, empiezas con alguna canción, empiezas con alguna poesía que vamos a trabajar o que hemos trabajado.

E: Y ahí, perdona, en ese momento de la asamblea, ¿es el momento en el que trabajas los contenidos o la lengua oral?

M: El momento de la asamblea es el momento privilegiado para trabajarlo.

E: Pero, ¿aparte también la trabajas?

M: Efectivamente. Es el momento donde todo es oral y todo se está trabajando, y luego, sí que es verdad, que a lo largo del día, pues se hace el rato del cuento.

E: Vale, o sea que también haces otras actividades, ¿y de qué tipo son?

M: Vamos a poner, la asamblea es lo que inicia, te quiero decir, se te va una hora u hora y cuarto de tiempo porque hay que darles su tiempo porque es muy importante, es lo que nos va a ayudar, y luego, por ejemplo, pues, vamos a poner, el rato del cuento, ¿no? Lo hacemos, bueno, yo suelo hacerlo muchas veces, pues, a lo mejor, al final de la mañana porque es un rato en el que ellos están más inquietos, y les ayuda a relajarse. Es un momento donde sale algún niño y con algún cuento que hemos elegido, que ya traen de casa o que hemos seleccionado, que nos interesa, por el centro de interés en el que estemos, entonces lo que hace es que él no lee el cuento, cuenta el cuento, que es distinto, porque ellos no saben leer, entonces, nos ayudamos del soporte, es que es muy importante las palabras porque hay que utilizarlas con propiedad, entonces, ellos lo utilizan como soporte y, entonces, previamente, muchas veces, yo ya lo he leído en clase, o lo he contado más que leer, lo he contado, y, entonces, ellos, yo les doy la posibilidad de que ese cuento que he contado yo que ellos lo cuenten, y lo van contando con sus palabras, muchas veces te imitan, ves, pero él va expresándolo, vas gesticulando y se ayudan del soporte, o eligen algún cuento y como saben mucho, pues ya lo hemos leído, pues ellos cuentan su cuento. Ahora estamos, por ejemplo, con los castillos, entonces algún niño, por ejemplo, “maestro, vamos a traer algún cuento”, pues, no sé, el del Mío Cid, por ejemplo, “venga, pues, cuéntalo”, entonces le ayudamos, ¿no? “Venga, cómo empieza el cuento”.

E: Vale, y una vez que contáis el cuento, ¿hacéis alguna actividad concreta para trabajar algo, aparte de contar el cuento o leerlo, hacéis algo aparte de actividad?

M: *(Pensativo, tarda en responder).*

E: No sé, alguna dramatización, o...

M: Claro, efectivamente, ahí tú tienes, es decir, “bueno, pues, ya lo hemos contado, ahora vamos a contarlos por parejas, o ahora lo vamos a dramatizar, pues, venga”. Entonces, vas cambiando en función de, o ahora “él va contando y tú vas haciendo lo que va contando”, van dramatizando a la vez, ¿no? Entonces así lo vas haciendo.

E: ¿Y eso te lo planificas tú antes?

M: Mira, la asamblea sí que me lo planifico, y luego nosotros tenemos un horario en el que, bueno, Infantil es muy global, pero sí que es verdad que te planificas la semana, y dices, mira, este cuento sí que lo quiero trabajar, y a lo mejor hoy, lo tenía para hoy, pero el día no ha dado, pues lo dejo para mañana, ¿no? Y luego una cosa que sí que trabajamos mucho y, sobre todo, hacemos mucho hincapié en cinco años por el tema de la prelectura y preescritura, es las habilidades metalingüísticas, y a eso también se le dedica un tiempo, y tiene un tiempo dentro del horario.

E: ¿Un tiempo concreto dentro del horario para trabajarlas?

M: Un tiempo concreto, sí, sí, entonces, dices, no sé, dentro de la asamblea, los últimos diez minutillos vamos a trabajar los prerrequisitos, las metalingüísticas, ¿no? Entonces, no sé, te pongo un ejemplo, estamos con el fonema la, /l/ /a/, en las palabras, ¿no? Entonces, pues, vas diciendo, de manera oral, ¿eh? “Pues, venga, quién me dice palabra que empiezan por... , venga, ahora que no empiece, que esté en medio, vamos a buscar”.

E: ¿Eso te lo preparas?

M: Eso te lo tienes que preparar, sí, sí, sí. Hay actividades que sí que son más llevaderas, surgen de manera más espontánea, las aprovechas y tal, y luego, todo el tema de las habilidades metalingüísticas te las tienes que preparar. Tienes que hacer un registro, tienes que llevar, tienes que tener una secuenciación, es decir, eso no es ligo aquí y lo que ahora se me ocurre, ¿no? Un poquillo que tenga también porque eso va en aumento, como que eso ya lo tienes adquirido, entonces, ahora pasamos a esto. “La casa es grande, vamos a palmear, la (*palmada*), casa (*palmada*), es (*palmada*), grande (*palmada*), venga ahora vamos a ver por sílabas”.

E: Y luego, ¿lo evalúas de alguna forma concreta? ¿Cómo haces la evaluación de la lengua oral en el alumno?

M: Sí, mira, nosotros tenemos un registro, entonces, pues si pronuncia bien, si tiene buena entonación, si tiene un vocabulario rico, si cuando le preguntas te responde o se queda parado, si es capaz de hacerte preguntas, si en la asamblea participa o no participa, si cuando le preguntas sabe expresarse con amplitud o se limita solamente a decir sí o no, si sabe explicarse, si sabe contar a sus compañeros cualquier cosa, sobre todo el fin de semana da mucho pie a preguntar, “¿qué tal, qué habéis hecho, tal?”, tú le tienes que ayudar ahí. Sí que tenemos un registro de cómo evaluar.

E: Y en ese sentido, no solo en la evaluación, sino en general, en la enseñanza de la lengua oral en Infantil, ¿crees que tienes la suficiente formación, contenidos, conocimientos tanto prácticos como teóricos de tu enseñanza universitaria? Solo de la universitaria.

M: Te digo que no, no, a nivel universitario todavía está la cosa, no sé, se da a ver no sé cómo decirlo (*piensa*), a nivel universitario uno sale muy poco preparado, y sale muy poco preparado en este ámbito. Tú cuando llegas a la escuela y te enfrentas al grupo de niños y yo los veo con los prácticos que están terminando su docencia, dentro de unos meses van a ser maestros, cuando saquen una oposición estarán ya ejerciendo, los ves que tienen muy pocos recursos, hay mucha teoría que no se sabe darle forma, se habla de autores que se quedan de una forma muy lejana, que no digo que no sean necesarias que son muy necesarias, pero tienen muy poca práctica y no se les hace hincapié, no tienen recursos, no hay recursos.

E: ¿Y específicamente para enseñar lengua oral en la universidad crees que hay formación suficiente?

M: No, no, o yo creo que no, por lo menos la que yo recibí poca, y lo que yo veo por los alumnos que nos vienen, por los alumnos de prácticas de la universidad que vienen, pues, vas viendo que no, no, se pierden mucho, no saben, por ejemplo, la asamblea, que es un espacio, digo la asamblea porque es un espacio donde

tú puedes trabajar eso, o sea que es el medio que utilizas para ello, ¿no? Es un espacio que ellos desconocen mucho, se pierden, no saben qué tienen que evaluar en la lengua oral, no saben si tienen que ayudarles a estructurar bien el lenguaje, si se lo repito, si un niño habla mal qué hago, le vuelvo a repetir la palabra, no se la repito. Vienen muy perdidos también a nivel de las etapas, ¿no? De las etapas evolutivas porque es verdad que Infantil es una etapa muy amplia porque un niño llega con tres, dos años y medio, casi tres, y no tiene nada que ver con un niño de cinco años, entonces, no se le puede exigir lo mismo en el lenguaje oral en una etapa que en otra. Entonces, yo los veo, veo una formación carente, hay carencia, ¿eh? Creo que en otras cosas vienen un poco mejor, pero en el lenguaje oral, que es tan fundamental en esta etapa, pues yo veo que vienen flojillos.

E: Ajá, vale. Bueno, ya voy la última. ¿Hay coordinación entre el profesorado de Infantil y el de Primaria en lo relativo a la enseñanza de la lengua oral aquí?

M: Mira, nosotros en ese sentido intentamos, tenemos muy buena relación, entonces, sí que intentamos primero hacer algunas actividades conjuntas.

E: ¿Al final de la etapa de Infantil o al principio?

M: Al final, bueno, con todos hacemos en distintas etapas hacemos en distintos momentos con otras etapas de Infantil, pero en concreto con la lengua oral, fíjate, se hace desde cinco años que hacemos una actividad en concreto en la que hacen cosas juntos, y luego, sí que nos reunimos nosotros, por lo que te decía, porque estamos en grupos de trabajo y vamos viendo, claro, las “interetapas”, “intercursos”, yo que estoy en Infantil en último ciclo me reúno más a ver cómo van, y luego sí que tenemos un seguimiento de nosotros decirles por dónde vamos y dónde nos quedamos, y ellos retoman, ¿no?

E: ¿Crees que es importante?

M: Claro, claro, que no se repitan cosas o que sí que se repitan porque haga falta repetirlas, y saber qué es lo que se ha trabajado, que no se ha trabajado, dónde nos hemos quedado, dónde habéis hecho mucho hincapié y dónde no, entonces, nosotros eso sí que lo intentamos, vaya que se cuida, que hay que cuidarlo porque también al ser un único colegio no es que los niños se vayan a otro colegio sino que los de Infantil sigue aquí en Primaria, pues, entonces, tenemos que seguir, las familias son las mismas, entonces, ves que hay una evolución, nos obliga más a estar conectados, confrontando mucho, ellos, por ejemplo, a la elección de libros de Primaria lo vemos juntos, “pues, mira, hemos elegido este libro”, ¿no? Ellos son los especialistas de esa etapa, pero vemos muchas cosas juntos, sí que vemos muchas cosas ahí.

E: Vale, bueno, no te robo más tiempo, ¡gracias!

M: Bueno, ya porque me tengo que ir.

