

Universidad de Montemorelos
Facultad de Educación
Escuela Normal Profra. Carmen A. de Rodríguez



ESTRATEGIAS PARA FAVORECER LA EXPRESION
ORAL EN LOS NIÑOS DE PRIMER GRADO DE PRIMARIA

Documento recepcional
presentado en cumplimiento parcial de
los requisitos para el grado de
Licenciatura en Educación Primaria

por

Vriza Valeria Vázquez Ontiveros

Junio de 2014

AUTORIZACIÓN

Yo, Vriza Valeria Vázquez Ontiveros, autorizo a la escuela Normal Montemorelos “Profra. Carmen Acevedo de Rodríguez” a reproducir este estudio parcial o totalmente con propósitos profesionales, entendiendo que de ninguna manera se utilizará para fines lucrativos de alguna persona o institución.

Vriza Valeria Vázquez Ontiveros

Montemorelos, Nuevo León, México

Junio de 2014

DEDICATORIA

A Dios quien ha estado conmigo a través de toda la carrera, por guiarme hacia el camino correcto, por su protección y cuidado durante estos cuatro años.

A mi madre Blasa Ontiveros Carrillo por su amor incondicional, por su ejemplo de perseverancia ante las dificultades y por su apoyo en todas mis decisiones.

A mis compañeros, con los cuales compartí momentos de aprendizajes que nos serán de utilidad para nuestras vidas personales.

A mis maestras de la normal, quienes han sido un gran ejemplo en mi formación como docente.

AGRADECIMIENTOS

Primeramente, agradezco a Dios por ayudarme a llegar a la meta y por capacitarme para ser una fiel sierva suya.

A mi mamá quien puso mi futuro en las manos de Dios y trabajó constantemente para ver este sueño realizado.

A la maestra Martha Elena Castillo Osuna, por reflejar el verdadero amor de Cristo en cada momento, por su dedicación y por instruirnos en los caminos de la vida eterna.

A Moisés Varela Delgado por su amistad, consejos, apoyo incondicional y por motivarme a confiar en mis habilidades para seguir adelante.

A mis compañeros de grupo, quienes ahora son amigos, por haber compartido tanto momentos de alegría y de crecimiento académico.

A mi maestra titular Betsy Judith Antonio Ordoñez, quien es un gran ejemplo de la educación integral proveyendo, no solo conocimientos, sino también valores a cada uno de sus alumnos.

A la maestra Cozby Janelle Dzul García quien me apoyó en la redacción de este documento, gracias por su tiempo y diligencia.

A todos los maestros de la facultad, quienes me inspiraron a crecer en conocimientos y habilidades que son necesarios para ofrecer una educación de calidad.

A los hermanos de la iglesia, por abrir sus puertas y ser como una familia aun estando lejos de casa.

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS.....	iv
LISTA DE FIGURAS.....	vii
Capítulo	
I. TEMA DE ESTUDIO Y CONTEXTO ESCOLAR	1
Introducción	1
Tema de estudio	3
Contexto escolar	5
II. MARCO TEÓRICO	9
La expresión oral	9
Etapas del desarrollo de la expresión.....	12
Métodos para evaluar el nivel del desarrollo de la expresión oral.....	16
Factores que intervienen en el desarrollo de la expresión oral del niño.....	20
Efectos de un bajo nivel adecuado y de un bajo nivel de expresión oral en los niños.....	25
El papel de los padres en el desarrollo de la expresión oral de sus hijos.....	26
El papel del docente en el desarrollo de la expresión oral de los niños	30
Estrategias para mejorar la oralidad en niños de seis años.....	33
III. TRABAJO EN EL AULA	37
La manera en que se expresan los alumnos	37
Comprensión auditiva deficiente	37
Dificultad para tomar turnos	38
Comunicación espontanea vs. comunicación requerida	39
Uso deficiente de palabras de temporalidad	40
Actividades preliminares	40
Encuesta para padres	41
Implementación de estrategias	42
Diferenciar entre antes y ahora	42
Adivinanzas con rimas	44

Buscando el juguete antiguo	45
El policía semáforo	47
Mi objeto escondido	49
Juego de barrera con tangrama	52
Estrellitas del hablar	54
Un video del lugar donde vivo	55
IV. RESULTADOS Y CONCLUSIONES	57
Resultados de las estrategias implementadas	57
Diferencias entre antes y ahora	58
Adivinanzas con rimas	59
Buscando el juguete antiguo	60
El policía semáforo	61
Mi objeto escondido	62
Juego de barrera con el tangrama	65
Estrellitas del hablar	66
Un video del lugar donde vivo y sus casas	68
Evaluación final de la expresión oral	69
Conclusiones	70
ANEXOS	74
LISTA DE REFERENCIAS	76

LISTA DE FIGURAS

1. Ubicación de la escuela	28
2. Plano de la escuela	35
3. Grupo de 1º “B”	37
4. Gráfica de avances al dar descripciones y elaborar preguntas	38
5. Gráfica del progreso de las estrellitas del hablar	38

CAPÍTULO I

TEMA DE ESTUDIO Y CONTEXTO ESCOLAR

Introducción

Uno de los objetivos fundamentales de la enseñanza de la lengua en la escuela ha sido desarrollar la expresión oral y la comprensión auditiva de los alumnos. Desafortunadamente, esto no se lleva a cabo como un proceso sistematizado que marca la diferencia entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral como parte de un mismo sistema del lenguaje escolar.

El libro de Programas de estudio (2011), de primer grado establece dos de los cuatro propósitos de la enseñanza del español en la educación para mejorar el lenguaje oral y escrito:

- Utilicen eficientemente el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso; analicen y resuelvan problemas de vida cotidiana accedan y participen en las distintas expresiones culturales.
- Logren desempeñarse con eficacia en diversas prácticas sociales del lenguaje y participen de manera activa en la vida escolar y extraescolar. (p. 15)

Estos dos propósitos mencionan la lengua como objetivo de enseñanza. Cuando se logra distinguir entre la oralidad y la escritura como dos distintas formas de la comunicación y que tienen distintas funciones, entonces se reconoce que se requiere de distintos métodos didácticos para desarrollar cada forma de expresarse. Dado a que el lenguaje oral y el lenguaje escrito son distintos, se debe crear una planificación para cada uno. En la actualidad, se da más importancia a la implementación

de actividades que favorecen el lenguaje escrito, pero para lograr que la escritura en cada alumno sea la óptima, se requiere de un vocabulario oral adecuado para plasmar las ideas correctamente.

Entonces, es necesario implementar y planificar estrategias que favorezcan la expresión oral de los alumnos para que estos puedan ser exitosos en el ámbito de la lengua escrita. El propósito de este estudio es trabajar en el desarrollo de la lengua oral, ya que estudios han demostrado que favorece el intelecto y la escritura del alumno. Por lo cual, se pretende alcanzar los siguientes estándares establecidos por el Programa de estudio (2011) para los alumnos de primer grado:

- Comunica sus ideas y escucha a sus compañeros con atención y respeta turnos al hablar.
- Expone información de manera oral y considera la que otros le proporcionan para enriquecer su conocimiento.
- Comprende la importancia de comunicarse eficientemente al exponer sus ideas y argumentos y al presentar información.
- Presenta información atendiendo al orden de exposición o secuencia del discurso.
- Describe de forma oral situaciones, personas, objetos, lugares, acontecimientos y escenarios simples de manera efectiva.
- Sostiene una conversación en la que le explica y argumenta sus preferencias o puntos de vista. (p. 19)

A través de dos bimestres se implementaron estrategias para lograr alcanzar los estándares enlistados. Se formuló un cronograma de actividades para lograr estos estándares y que al mismo tiempo fueran complementarias con otras materias (ver Anexo 1). En este trabajo se describen los fundamentos, el trabajo que se realizó y los resultados que se obtuvieron al implementar las estrategias para favorecer la expresión oral. Se espera que estos resultados sean positivos y se pueda lograr un cambio en la planeación educativa, donde se logre tomar en cuenta la importancia del desarrollo del lenguaje oral.

El presente documento está dividido en cuatro capítulos principales que tratan acerca de la expresión oral en la escuela básica. El primer capítulo contiene la introducción, la justificación que explica la razón por la cual se eligió este tema y el contexto en el cual se trabajaron las estrategias. El segundo capítulo fundamenta, a través de fuentes documentales la teoría del tema, define el concepto de la expresión oral, el papel de los padres y de los maestros en el desarrollo de la lengua oral de sus hijos.

En el tercer capítulo se describe el trabajo en el aula y la implementación de estrategias que se realizaron durante el cuarto y quinto bimestre escolar. Finalmente, el cuarto capítulo informa acerca de los resultados obtenidos, estos se encuentran desglosados por estrategia. En este mismo capítulo, se dan las conclusiones que se obtuvieron de los resultados y de las estrategias. Después, se encuentran los anexos que proporcionan evidencia del trabajo realizado. Finalmente, se encuentra la lista de las referencias bibliográficas que se utilizaron para fundamentar este estudio.

Tema de estudio

El lenguaje ha constituido uno de los aprendizajes primordiales en la educación básica. A través del tiempo se le ha dado más importancia al desarrollo del lenguaje escrito que al mejoramiento del lenguaje oral. Aunque existen objetivos y propósitos establecidos por los programas de estudio para trabajar la lengua oral, se ha prestado poca atención a los estudios de los usos lingüísticos orales, a la implementación de actividades didácticas y a la formación didáctica de los docentes según Rodríguez (1995).

Durante el tiempo dedicado a las prácticas, se ha observado que casi no se

realizan actividades que trabajan específicamente el tema de la expresión oral. Tampoco se considera un aprendizaje formal, donde rigurosamente se debe evaluar o medir el progreso de los alumnos. Asimismo, no se programa un tiempo ni una planeación para llevar a cabo clases que mejoren la lengua oral.

Cuando los alumnos ingresan a la escuela por primera vez, llegan con la habilidad de hablar y con saberes lingüísticos que adquirieron naturalmente. Cada alumno ha vivido distintas experiencias comunicativas y tiene un vocabulario distinto. Entonces, el propósito de realizar actividades para favorecer la oralidad, es superar la desigualdad lingüística, que los alumnos puedan conocer las reglas convencionales de la comunicación y de esta manera adquirir un lenguaje formal.

Las siguientes preguntas conforman la parte teórica del estudio que establece la base del documento:

1. ¿Qué es la expresión oral?
2. ¿Cuáles son las etapas del desarrollo de la expresión oral?
3. ¿Cuáles son los métodos para evaluar el nivel o el desarrollo de la expresión oral en niños de seis años?
4. ¿Cuáles son los factores que intervienen en el desarrollo oral de los niños?
5. ¿Cuáles son los efectos de un nivel adecuado o de un bajo nivel de expresión oral en los niños?
6. ¿Cuál es el papel de los padres en desarrollo de la expresión oral en sus hijos?
7. ¿Cuál es el papel del docente en el desarrollo de la expresión oral de sus alumnos?
8. ¿Qué estrategias utilizar para mejorar la oralidad en niños de seis años?

Contexto escolar

El trabajo docente fue realizado durante el ciclo escolar 2013-2014 en el aula 1º “B” del Instituto Soledad Acevedo de los Reyes, el cual está ubicado Camino al vapor #211, Colonia Zambrano, en el municipio de Montemorelos, Nuevo León, C.P. 67512 (ver Figura 1).

La escuela está localizada en una comunidad que cuenta con los siguientes servicios públicos básicos: agua, luz, teléfono, internet, drenaje pluvial y las calles están pavimentadas. La mayoría de los padres cuyos hijos asisten a esta escuela son profesionales y trabajan en la Universidad de Montemorelos, así que el nivel socioeconómico de las familias cuyos hijos asisten a esta escuela es medio alto.

Este instituto brinda una educación escolarizada para los tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. La escuela es particular, de organización completa, que cuenta con 310 alumnos en primaria y 20 maestros de primaria, incluyendo cuatro maestros de inglés, uno de computación y un maestro de educación física. La escuela funciona en turno matutino de siete horas diarias.

El nivel de primaria corresponde a la Zona Escolar 79, Región 5. La clave de incorporación del instituto es 19PPR0043Y. La escuela tiene dos grupos por cada grado de primaria. También cuenta con un sistema bilingüe que se imparte a cada grado desde primero a sexto. El horario escolar es de 7:30 a.m. – 1:30 p.m. En este horario se imparten clases de inglés dos horas al día, aproximadamente 60 por ciento del horario son para las clases de español y un 40 por ciento para las de inglés.

Además de contar con un salón por grupo, la escuela también tiene entre sus instalaciones dos canchas para jugar fútbol, un comedor, un área de estacionamiento, un campo de para sembrar “la hortaliza” y un área de juego con techo. Los alum-

nos dedican una hora a la semana para atender la hortaliza, ya sea sembrando, arando, o regando (ver Figura 2).

El grupo de 1º B con el cual se trabajó durante este estudio, está a cargo de la maestra Betsy Antonio Ordoñez. Está constituido por un total de 21 alumnos, entre los cuales 9 son niñas y 12 son hombres. La edad promedio de los alumnos es de 6 años (ver Figura 3).

El salón de clases es lo suficiente amplio para todo el mobiliario necesario. El salón de 1º B contiene cuatro mesas con seis sillas por mesa, una biblioteca del aula, casilleros para cada alumno, armarios para guardar material, un pizarrón magnético y el escritorio de la maestra. En las paredes tiene espacios para colocar material didáctico y decoración. Además, el salón cuenta con aire acondicionado y calefacción, ventilación e iluminación.

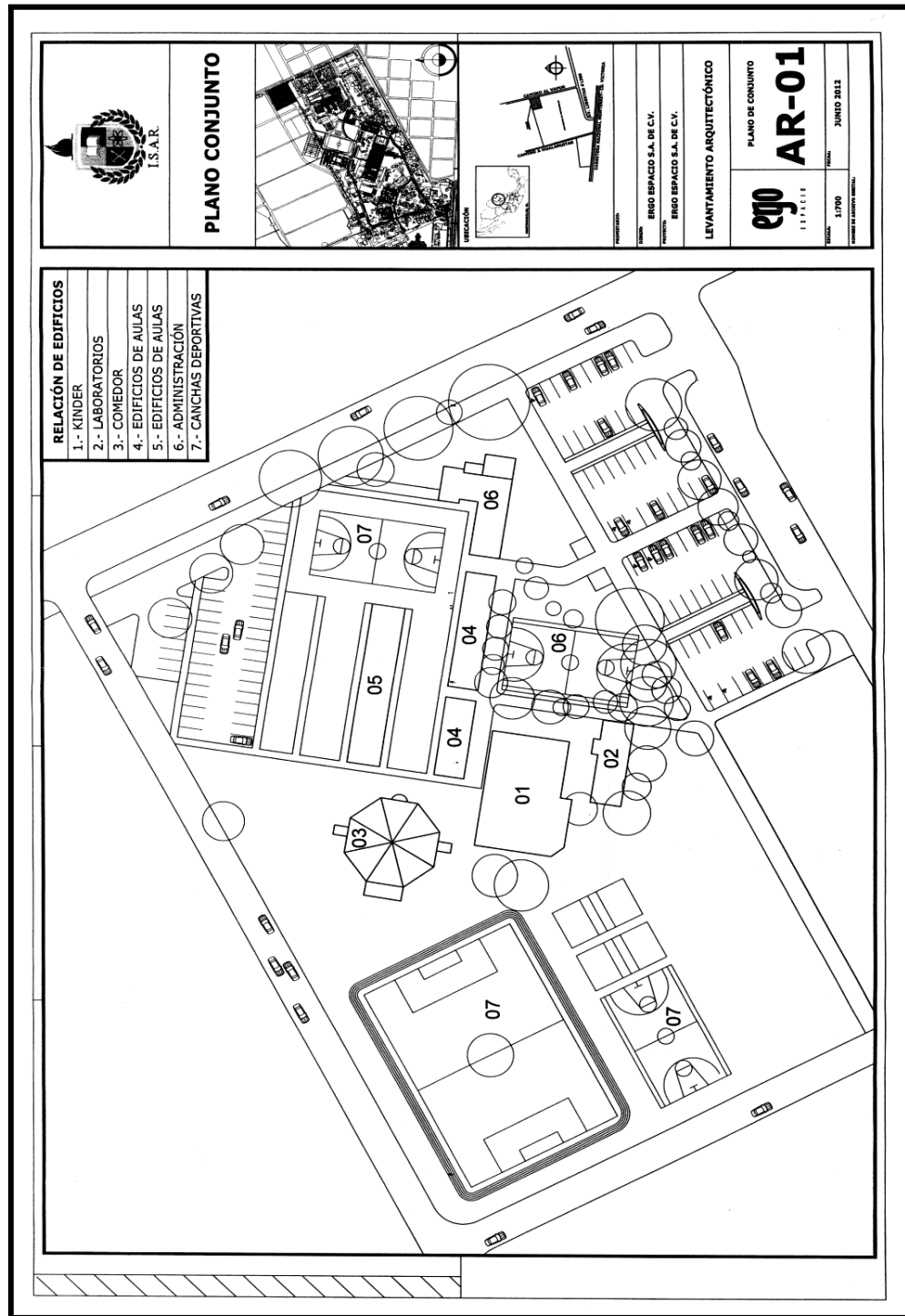


Figura 1. Plano de la escuela

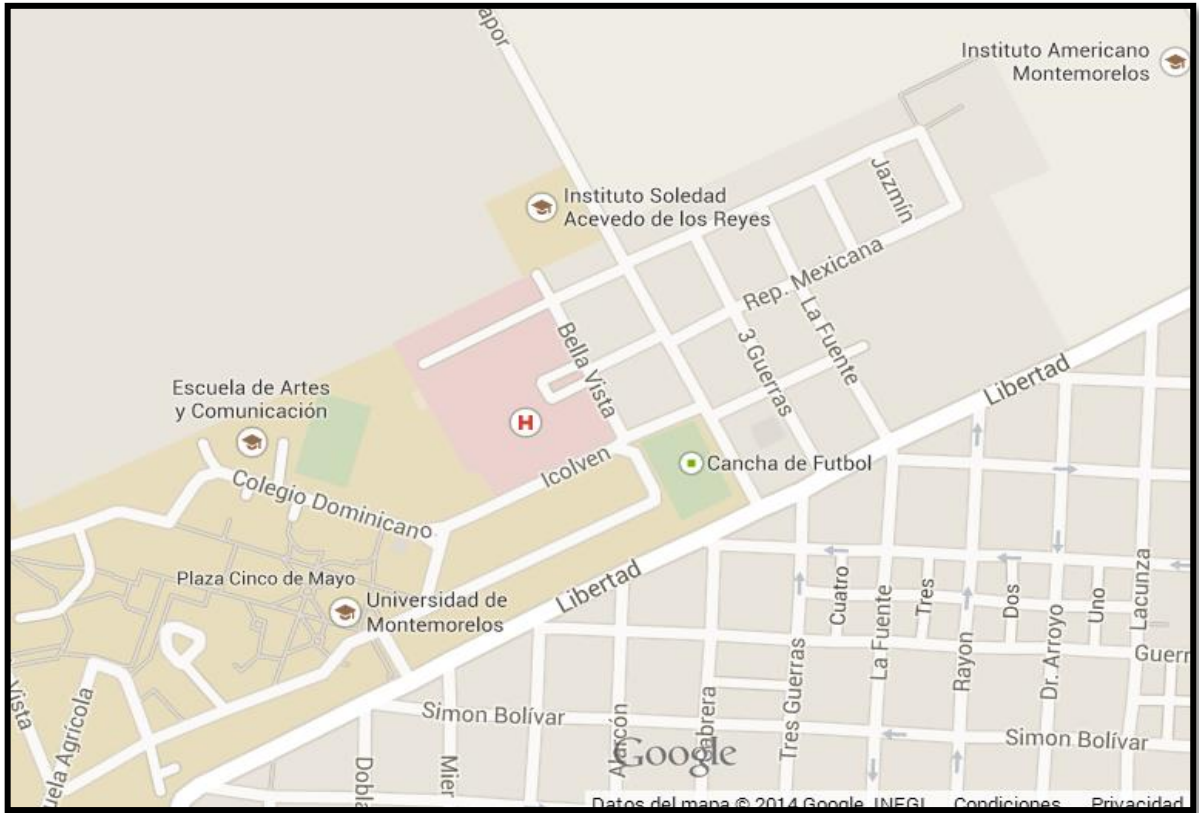


Figura 2. Ubicación de la escuela “Instituto Soledad de Acevedo”



Figura 3. Grupo de 1º B

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

La expresión oral

El lenguaje, ya sea escrito u oral, juega un papel muy importante en la sociedad, pues es necesario para la convivencia humana. En contraste con el lenguaje escrito, donde su significado se obtiene directamente del texto, el lenguaje oral requiere mayor contexto para entenderlo. Es por medio del ambiente social, que el individuo aprende a hablar o expresarse oralmente. Tal como lo define Lomas (1999, citado en Araya Ramírez, 2011), la expresión oral es

un conjunto de conocimientos lingüísticos y de habilidades comunicativas que se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización de las personas. Conforme nos relacionamos con otras personas, en contextos diversos, se adquieren y dominan los conocimientos lingüísticos, las destrezas comunicativas y las normas socioculturales que caracterizan los intercambios comunicativos en las diferentes situaciones de comunicación de la vida cotidiana (p. 2).

La habilidad de expresarse oralmente se va adquiriendo de las personas con las que se convive, como así mismo las reglas socioculturales que marcan la manera de expresarse correctamente. Conforme el individuo socializa con más personas, desarrolla más la habilidad de comunicarse oralmente. Un bebé va aprendiendo palabras nuevas de la familia que lo rodea, conforme crece, va a la escuela y se relaciona con más personas, él adquiere un vocabulario más extenso y una mayor habilidad para expresarse. Roskos, Tabors y Lenhart (2009) afirman que los niños aprenden de sus padres y de otros adultos, así como de sus compañeros, vocablos que

después usan para aprender más palabras las cuales les sirven para construir nuevos conceptos. Esta destreza llega a dominarse cuando se utiliza en distintos contextos o situaciones de la vida cotidiana donde se emplea el lenguaje oral.

La expresión oral requiere la habilidad de producir palabras para formar oraciones que contengan un vocabulario correcto y una aplicación adecuada de las reglas de conversación. La habilidad de saber expresarse oralmente conlleva más elementos que simplemente hablar, esto lo confirma Guerrero José (2011) al decir que la expresión oral es

una capacidad comunicativa que abarca no solo un dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática de la lengua, sino también unos conocimientos socioculturales y pragmáticos. Consta de una serie de micro destrezas, tales como saber aportar información y opiniones, mostrar acuerdo o desacuerdo, resolver fallos conversacionales o saber en qué circunstancias es pertinente hablar y en cuáles no (p.1).

La habilidad de comunicarse oralmente es algo más complejo que la habilidad de hablar, pues ésta requiere de más elementos paralingüísticos para lograr su significado. La expresión oral abarca el uso de la voz, la postura, la dicción, fluidez, volumen, ritmo, claridad, coherencia, entre otros, mientras que el habla solo requiere de articulación, voz y fluidez. Expresarse oralmente tiene un mayor significado, pues como dice Sanz Pinyol (2005), “estos signos paralingüísticos pueden acentuar, matizar y hasta contradecir el lenguaje verbal e influyen de manera consciente o inconsciente al receptor” (p. 390). En sí, el habla es el acto de articular fonemas por un hablante y la expresión oral es saber dar información y aplicar las reglas conversacionales de la oralidad.

Una regla que se destaca en la expresión oral es la habilidad de comprender la información que se recibe y saber responder a ella. De esta manera los sonidos

que forman palabras toman un sentido, a través del intercambio lingüístico. Lomas (1999, citado en Araya Ramírez, 2011) dice que los objetivos de la expresión oral buscan combinar los “recursos lingüísticos y no lingüísticos para producir e interpretar mensajes con diferentes intenciones comunicativas que atiendan las pautas propias de este intercambio” (p. 2). Los recursos no lingüísticos que menciona la autora son aquellos elementos paralingüísticos nombrados anteriormente que logran dar un mejor significado a las palabras utilizadas. Todas estas características, desde la comprensión auditiva y la articulación de fonemas, hasta la habilidad de emplear elementos paralingüísticos, son necesarias para el uso correcto del lenguaje en nuestra sociedad.

Este lenguaje está compuesto de cuatro destrezas, dos propias de la lengua oral, que son la comprensión auditiva y la expresión oral y otras dos propias de la lengua escrita que son la comprensión lectora y la expresión escrita, la expresión oral es una de ellas (Guerrero José, 2011, p. 2).

Cada destreza está correlacionada con otra y para fortalecer o desarrollar una destreza se necesita de las otras. Pastor Villalba (2009) afirma que “la comprensión auditiva es la primera destreza que ocurre en el aprendizaje de la lengua materna, la expresión oral es la destreza que le sigue” (p. 65). Después de haber estado expuesto a escuchar el lenguaje por un cierto tiempo, el niño va desarrollando la habilidad de comprender lo que escucha y esto le ayuda a desarrollar la habilidad de expresarse.

En resumen, se puede concluir que la expresión oral es más que la habilidad de hablar pues se requiere de un trasfondo sociocultural y de saber practicar las reglas conversacionales de la oralidad. Para desarrollar esta habilidad se necesita estar inmerso en la cul-

tura y convivir con otras personas para internalizar estas reglas de conversación y de expresión que dan un mejor sentido a cada palabra pronunciada.

Las etapas del desarrollo de la expresión oral

El desarrollo mental de un niño conlleva varios aspectos, pero uno de los más fundamentales es el de desarrollar la habilidad de expresarse oralmente. La comunicación oral es primordial ya que afecta el aprendizaje del niño, Roskos et al. (2009) afirman que las habilidades de expresarse y de escuchar de los niños, abren el camino para el desarrollo de sus habilidades de lectura y escritura y juntas, estas habilidades son la herramienta primaria de la mente para todo aprendizaje en el futuro. Es por esta razón que es importante estimular el lenguaje en el niño desde una edad temprana.

Es necesario conocer las etapas del desarrollo y los hitos del lenguaje para saber dónde debe estar cada niño según su edad y si están rezagados, identificar los objetivos a alcanzar. Existen dos etapas del desarrollo de la expresión oral, la etapa prelingüística y la lingüística o verbal. Díaz Quintero (2009) describe la etapa prelingüística en cuanto a la manera que el niño comienza a hablar.

En un principio el niño se comunica por movimientos y gestos, con la finalidad de atraer la atención, lograr una respuesta o manifestar una conducta. Pronto, antes de que pueda emitir las primeras palabras, comienza a comprender el lenguaje cuando se dirigen a él. Poco a poco, manifiesta interés por producir los sonidos que oye, es la etapa del balbuceo (p. 3).

Según Díaz Quintero (2009), la etapa prelingüística termina entre los 21 meses y los tres años. Es a esta edad donde los niños comienzan la etapa lingüística o verbal. Cuando los niños tienen tres años deben tener un vocabulario de alrededor de 2,500 palabras, dicen Beimiller y Slonim (2001, citado en Roskos et al., 2009). A la

edad de seis años, su vocabulario debe incluir un mínimo de 10,000 palabras (Berk, 2004). Estas son algunas de las habilidades lingüísticas que deben tener los niños a la edad de seis años y que se deben continuar desarrollando.

De acuerdo con los hitos del desarrollo de Berk (2004), es mayormente a los cinco y seis años cuando los niños tienen mejor su pronunciación y reflejan con claridad las categorías gramaticales adultas, el uso de metáforas y la comprensión de varios significados de una misma palabra. A la edad de cinco y seis años comienzan a conectar los significados de las palabras un poco más claramente, lo cual les ayuda a expandir su vocabulario y de tal forma, su habilidad de expresarse.

Aunque a la edad de cinco o seis años el lenguaje, en los niños, comienza a concretarse y a hacerse más claro, ellos en realidad comenzaron a experimentar con el lenguaje desde antes de llegar a esta edad. Wells (1986, citado en Genishi, 2011) observó que

los niños parecen haber nacido listos no solo para hablar, sino para interactuar socialmente. Incluso antes de que empleen palabras, ellos utilizan el llanto y gestos para expresar un significado; con frecuencia entienden el significado que otros expresan. Entonces, el objetivo de aprender un lenguaje e interactuar socialmente, no es dominar reglas, sino interactuar con otras personas y encontrarle sentido a las experiencias (p. 1).

En otras palabras, los seres humanos nacimos para hablar. Los bebés no solo aprenden de las personas que les rodean, ellos mismos nacen con la capacidad de percibir y adaptar las normas de la oralidad. Según lo describe Genishi (2011), ellos tienen el don innato de darse cuenta de las pautas del lenguaje utilizadas en su ambiente.

Estas reglas son las que enlista Berk (2004) cuando señala que “para dominar el lenguaje, los niños adquieren cuatro componentes –fonología, semántica, sintáctica y pragmatismo- que combinan en un sistema de comunicación flexible” (p. 470).

Estas reglas o componentes del lenguaje oral se van adquiriendo conforme avanza el razonamiento y la experiencia del niño, pues son necesarias como fundamento para el desarrollo de la expresión oral.

El componente fonológico, según Berk (2004), se refiere a los sonidos del lenguaje que se producen y comprenden, esta habilidad se adquiere a través de sus experiencias fonológicas. Por ejemplo, se sabe que el sonido de “ción” va siempre al final de la palabra y no al principio. Aunque esta regla no se exprese claramente, los niños la siguen automáticamente porque ellos mismos llegan a esa conclusión.

El segundo componente es la semántica, como la define Brown (1973, citado en Genishi, 2011) es la comprensión de lo que significan las palabras que están formadas por morfemas (por ejemplo, “papel” + “es” son los dos morfemas que conforman “papeles”). Los niños van aprendiendo a utilizar y experimentar con estas palabras para darles un uso correcto sin que sea necesario conocer que existe cierta regla que establezca el cambio del significado de una palabra cuando se agrega un morfema.

La gramática o la sintaxis, según Roskos et al. (2009), son las reglas para conectar palabras juntas con el fin de formar frases. Aún más allá de la unión de palabras, la gramática, no solo consiste en la morfología sino, en el uso de las marcas gramaticales que indican número, tiempo, caso, persona, género, voz activa o pasiva y otros significados (Berk, 2004). Los niños comienzan a construir frases como “quiero plátano” y conforme van creciendo, forman frases más complejas, como “quiero comer plátano en vez de naranja”. Estas frases se van desarrollando, no porque el niño sepa las reglas, sino por las experiencias sociales que él vive.

El último componente que el niño debe ir desarrollando, es el pragmatismo. Roskos et al. (2009) lo define de esta manera: “entender el uso social del lenguaje y las reglas sociales básicas como decir ‘hola’ y ‘adiós’, decir ‘por favor’, ‘gracias’ y hablar tomando turnos en una conversación”. Este último componente también es susceptible a las reglas sociales donde vive el niño y se van adquiriendo conforme sea influido por la sociedad donde vive.

Cada una de estos componentes del lenguaje oral se aprenden naturalmente, con la experiencia social y los genes y el uso del razonamiento que cada niño tiene. Estos componentes, aunque se aprenden desde que nacen, se van mejorando en la escuela donde las reglas se van haciendo más claras para que el niño pueda expresarse mejor oralmente y por consecuencia, también en la escritura.

Conforme el niño pasa por las etapas del desarrollo del lenguaje oral, ya sea la prelingüística o la verbal, éste debe ir mejorando en cada uno de los componentes del lenguaje. Aunque los estudios demuestran que hay un promedio de aprendizaje para cada año o nivel, cada niño es distinto. Genishi (2011) menciona que

así como en otros aspectos del desarrollo, la adquisición del lenguaje no es predecible. Un niño puede decir su primera palabra a los 10 meses, otro a los 20 meses. Un niño puede utilizar oraciones complejas a los 5 y 1/2, mientras otro a los 3 años de edad (p. 1).

Es por esta razón que, aunque existan hitos del desarrollo del lenguaje, se debe tener claro que cada niño aprende a diferentes ritmos, a su propia manera y dependiendo de la estimulación del ambiente. Los hitos existen para identificar en qué etapa se encuentra cada niño y con esta información procurar nivelar su desarrollo con el estándar de lenguaje esperado. Dicha nivelación debe realizarse sin presionarlo, pero esforzándose para desarrollar su lenguaje pues este desarrollo, como

dice Vygotsky (1987, citado en Farnsworth, 2012), “es el vehículo primario para el desarrollo cognoscitivo” (p. 253). Debido a lo anterior, aunque cada niño tenga un distinto ritmo de desarrollo, se debe trabajar constantemente en el mejoramiento del lenguaje para que logre avanzar en otros aspectos de su desarrollo integral.

Métodos para evaluar el nivel o el desarrollo de la expresión oral en un niño de 6 años

Es de gran importancia y responsabilidad por parte del docente, detectar alteraciones en el desarrollo del lenguaje oral que se presentan en los primeros años en la educación escolar. “Es a través de esta detección de problemas orales que pueden permitir planificar actuaciones necesarias para lograr la superación de estas dificultades, en un periodo especialmente crítico para la asimilación de todos los componentes del idioma”, afirma Díaz Quintero (2009, p. 7). Cuando se logra detectar un problema del lenguaje a temprana edad y se atiende, no sólo mejora el área del lenguaje, sino también otros aspectos del desarrollo humano.

Para identificar el nivel de lenguaje hay varios aspectos que se deben evaluar. De acuerdo con Díaz Quintero, (2009) la evaluación de la expresión oral debe abarcar tres aspectos (Tabla 1).

Tabla 1. Aspectos a evaluar de la expresión oral.

Aspectos a evaluar	
Aspectos orgánicos	<ul style="list-style-type: none"> - Estado y funcionalidad de la audición y del aparato fonador. - Respiración. - Capacidad práxica.
Dimensiones del lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> - Forma: fonología (dominio de la capacidad articuladora y nivel de adquisición del sistema fonológico). - Contenido: léxico, relaciones de significado en-

	<ul style="list-style-type: none"> - tre los componentes de las frases. - Uso: funciones de la comunicación conversacional e influencia del contexto.
Los procesos del lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión: capacidad de decodificación auditiva y lingüística. - Expresión: análisis de la producción verbal del lenguaje espontáneo.

Los tres ámbitos que se deben evaluar son los aspectos orgánicos, las dimensiones del lenguaje y los procesos del lenguaje. Es importante que se evalúen estos aspectos para detectar algún problema y que al tener el diagnóstico acertado, el alumno pueda recibir el apoyo necesario.

Holbrook (1983, citado en Mara, s.f.), establece tres criterios para evaluar la competencia del lenguaje en los niños: fluidez, claridad y sensibilidad. Dichos criterios se pueden medir dentro del salón. Aparte de estos criterios, Rog (2001, citado en Mara, s.f.) propone evaluar la expresión oral en base a cuatro aspectos (Tabla 2).

Tabla 2

Parámetros para la evaluación e la expresión oral en niños de primaria

Parámetros	
1. El comportamiento	<ul style="list-style-type: none"> - Uso apropiado del volumen y el tono de voz. - Sabe tomar turnos al hablar - Se mantiene en el tema de conversación - Hace preguntas - Pone atención
2. El vocabulario	<ul style="list-style-type: none"> - Puede nombrar los colores - Números y objetos familiares - Utiliza el vocabulario apropiado para el propósito y la audiencia. - Es capaz de narrar partes de una historia que le fue leída

3. Estructuras del lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> - Entiende y utiliza preposiciones - Comprende instrucciones. - Puede utilizar conectores - Casi siempre habla en oraciones completas - Generalmente habla con la gramática correcta.
4. Sonidos del lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> - Articula los sonidos correctamente - Habla fluidamente

Como se puede notar, los aspectos para evaluar son de acuerdo al nivel del desarrollo oral en el cual está el niño. En este caso, los criterios son para un niño en el nivel lingüístico de seis años. Existen pruebas estandarizadas que miden los criterios mencionados anteriormente. Para la etapa infantil, existen pruebas como Peabody, Carrow y Boehm en las cuales se evalúa el análisis de imágenes, el nivel de comprensión auditiva y la expresión oral de acuerdo a los estándares establecidos. Sin embargo, estos estudios no toman en consideración la evaluación del contexto del alumno ni la interacción con el adulto aplicador.

Existen varios tipos de evaluaciones y en el caso de las pruebas estandarizadas, la evaluación es formativa y subjetiva. Es formativa porque evalúa el progreso del alumno desde el inicio hasta el final y subjetiva porque “es una valoración que realiza un examinador” (Pastor Villalba, 2009, p. 7).

La evaluación formativa debe tener ciertos tiempos en que se lleva a cabo, estos exámenes se aplican como diagnósticos, al principio, procesualmente, durante y al final. Esta evaluación formativa es tal como expresa Casanova (1998), supone, , “la obtención rigurosa de datos a lo largo del proceso, de modo que en todo momen-

to se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada y esto permita tomar las decisiones necesarias de forma inmediata” (p. 16).

Aparte de estos tres momentos de evaluación, Alemán Gómez, Ardanaz Aicua, Echeverría Goñi, Poyo Jimeno y Yoldi García (2006), establecen tres tipos de evaluación más contextualizados, que son la recogida de información a través de la entrevista familiar y escolar, de un proceso espontáneo de evaluación y de un proceso elicitado de evaluación. Cada evaluación consiste en registrar la información obtenida con el fin de usar esos datos para conocer más al alumno y lograr ayudarlo en los aspectos que más lo necesita. Cuando se realiza una entrevista familiar, se registran datos personales del niño, su desarrollo evolutivo, su proceso de escolarización y sus dificultades en diferentes contextos.

La evaluación espontánea es aquella que se lleva a cabo en un contexto libre. Alemán Gómez et al. (2006) lo describe como una situación donde no existe alguna modificación por parte del adulto como conversaciones en el aula, el recreo o el hogar. Esta evaluación se registra en video aprovechando situaciones donde el niño se abre para conversar naturalmente. El examinador puede utilizar material de interés para impulsar conversaciones con él y evitar hacer preguntas que lleven a respuestas cerradas. Este tipo de evaluación también puede ser semiestructurada lo cual quiere decir que el examinador puede crear situaciones que requieren que el niño participe en una conversación. Este tipo de situaciones incluye jugar a la muñeca, describir imágenes, relatar historias con marionetas y sin marionetas, con el fin de evaluar los enunciados que utiliza el alumno para expresar sus ideas.

El tipo de evaluación elicitada se utiliza para obtener datos acerca del desarrollo fonético y fonológico del alumno para medir su comprensión y su expresión del

lenguaje. Este tipo de evaluación mide la capacidad del niño para pronunciar palabras, entre éstas: consonantes, vocales y fonemas. Los fonemas deben pronunciarse dentro de palabras y no aisladamente. Esto se evalúa utilizando imágenes que el niño describe. La evaluación elicitada también mide la sintaxis, o la comprensión que el niño tiene del significado de las palabras. La sintaxis se determina por medio de las oraciones que el niño compone, ya sean simples o compuestas y la actitud del hablante. Ambas, la evaluación espontánea y la elicitada, se miden igual, pues como dice Alemán Gómez et al. (2006), “la expresión se evalúa mediante dos tipos de tareas, la expresión ante lámina y la repetición de oraciones” (p. 26).

La información que se adquiere de las evaluaciones es lo suficientemente amplia y relevante para que la persona que evalúa tome la decisión de que aspectos del lenguaje evaluar y cómo proceder, afirma Alemán Gómez, et al. (2006). De esta manera, aparte de aplicar un test estandarizado, se pueden usar otros instrumentos de evaluación que permitan conocer los distintos contextos en los que se desenvuelve el alumno y así detectar mejor el problema, si este existe. Con los datos recolectados y el problema identificado, se podrá generar un plan de trabajo adecuado a la necesidad de cada alumno.

Factores que intervienen en el desarrollo de la expresión oral del niño

Aunque una gran cantidad de los problemas del lenguaje en niños son debido a aspectos físicos, Rosetti (1996) afirma que cualquier cosa que interfiere con la habilidad del niño para interactuar con su entorno de una manera normal, es un factor contribuyente al desarrollo y, más específicamente, al retraso del lenguaje. En la actualidad se ha demostrado que el manejo del lenguaje en los niños ha decrecido por

otras razones que no son solamente físicas. La National Literacy Trust (2005) ratifica que

en un censo hecho por I CAN, ochenta y nueve por ciento de las trabajadoras de guarderías expresaron que estaban preocupadas por el aumento de dificultades en el lenguaje y la comunicación en niños de preescolar. Noventa y dos por ciento de ellas atribuyeron este declive en la comunicación al poco tiempo que los adultos y los niños pasan platicando juntos (p.3).

Así como el desarrollo del lenguaje inicia en el hogar, el obstáculo principal también puede surgir en este contexto. Debido a las tantas ocupaciones que tienen los padres cada vez pasan menos tiempo en diálogo con sus hijos. La conversación con el padre es esencial desde la infancia para que el niño comience a desarrollar su expresión oral.

Un estudio publicado por Cole (2008) concluyó que cuando los padres están involucrados en la adquisición del lenguaje de sus hijos, ellos muestran habilidades del lenguaje más altas que las de los niños cuyos padres no se involucran. Es fundamental que los padres hablen con sus hijos, pues como Hart y Risley (1995) afirmaron, las conversaciones de padre a hijo pueden ser lo más importante para las competencias basadas en el lenguaje analítico y simbólico, de las cuales depende una educación avanzada y una economía global. Dado a que se observa un declive en el lenguaje de los niños se puede concluir que los padres hablan menos con sus hijos en la actualidad.

Una de las razones por las cuales los padres pasan menos tiempo conversando con sus hijos es porque no están informados acerca de la importancia que tiene el dialogar con ellos o porque no poseen el nivel educativo para hacerlo correctamente. Las madres que tienen corta preparación académica tienden a leerle a sus hijos pocas veces, emplean un lenguaje coloquial y demuestran escaso desarrollo de sus

habilidades de lecto-escritura, lo cual impacta la calidad y la cantidad de las interacciones verbales que tengan con sus hijos (Tamis y Rodríguez, 2008). Esto es muy notorio en los modismos utilizados, el uso inadecuado de palabras, o pronunciación incorrecta de las palabras.

En la mayoría de los casos los ya mencionados vicios del lenguaje se deben al nivel socioeconómico de los padres. Snow y Powell (2012), informan que en un estudio, los niños con padres profesionales escuchaban en promedio 2,153 palabras por hora, comparado con 616 palabras por hora que escuchaban los niños cuyos padres requerían de ayuda del gobierno para el sostenimiento del hogar. Esto no significa que los niños de un hogar con un bajo nivel económico no posean habilidades lingüísticas, simplemente significa que sus padres no estimulan esas habilidades del lenguaje.

Otro factor que interviene en el desarrollo del lenguaje oral en los niños es que los niños no socializan, ya sea con sus padres u otras personas por el aumento del uso de la tecnología. Este fenómeno de fiebre tecnológica se observa en el constante uso de videojuegos, internet, computadoras, televisión y otros dispositivos. En los Estados Unidos, niños de dos a cinco años pasan 32 horas a la semana frente a un televisor, viendo televisión, DVD's, videos o utilizando alguna consola de video juegos, según Boyse (2010). De acuerdo con la American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (2011), para cuando los niños gradúan de preparatoria, ellos habrán pasado más horas viendo televisión que en un aula escolar. Esto significa que los niños dedican más tiempo al televisor que a estar con sus padres o en actividades escolares.

De acuerdo con la National LiteracyTrust (2005), ver televisión quita tiempo que los niños tendrían disponible para socializar y jugar actividades que son mucho más benéficas para el desarrollo del lenguaje y las habilidades de comunicación. Aunque la televisión no es del todo perjudicial ya que existen programas educativos para contribuir al aprendizaje del niño, el tiempo que se le dedica a la televisión es tanto que el niño ya no dedica tiempo a jugar o interactuar más con sus padres.

Gallagher (s.f., citado en Entertainment Software Association, 2013) declara que “ningún otro sector ha experimentado el mismo crecimiento explosivo como la industria de computadoras y video juegos” (p. vi). El desarrollo en la tecnología ha aumentado el acceso cotidiano a aparatos electrónicos y ha disparado el uso frecuente de estos entre niños y jóvenes. Murray y Murray (2008) afirman que un estudio realizado en el año 2004 reveló que niños en edad de cuatro a seis años utilizaban la computadora o los videojuegos un promedio de una hora al día.

Un estudio realizado por Kaiser (2009) destacó que jugar video juegos, aún más que ver televisión, es una actividad que los chicos de edades de ocho a 16 años tienden a hacer solos; más de la mitad de ellos, el 55 por ciento juegan video juegos solos, mientras que un tercio de ellos (36 por ciento) juegan con hermanos o amigos y solo el dos por ciento juegan con sus padres. Los estudios mencionados muestran que los niños pasan por lo menos una hora en video juegos y generalmente, solos sin interactuar con alguna persona.

Otro factor importante que interviene en el desarrollo del lenguaje en los niños es la misma educación. Evidencias actuales sugieren que, en general, el ambiente en el preescolar suele ser dominado por el adulto hablando y no siempre se dan oportunidades suficientes a los niños para utilizar y practicar el lenguaje, de acuerdo

a Dockrell, Stuart y Kind (2004, citado en National Literacy Trust, 2005). Estudios han demostrado que aun cuando los niños ingresan a la escuela, no logran mejorar significativamente su lenguaje, dado que la enseñanza que ellos reciben no los expone lo suficiente, ni les da la oportunidad necesaria para utilizar el lenguaje hablado, según Locke and Ginsborg (2002, citado en National Literacy Trust, 2005). Esto quiere decir que aunque en la escuela se les habla con un lenguaje apropiado más que en el hogar, aun así el niño no logra desarrollar sus habilidades orales porque no se le da el espacio necesario para hacerlo dentro del aula.

No solo existe el problema de que no se brindan suficientes oportunidades para el desarrollo del lenguaje en la escuela, sino que los mismos maestros no están capacitados para detectar un problema del lenguaje y atenderlo o canalizarlo. Un estudio realizado en el Reino Unido, mostró que más del 40 por ciento de las maestras de niños de siete a ocho años, fueron incapaces de dar información acerca de la expresión oral, de acuerdo a Dockrell y Lindsay (2001, citado en Mroz y Letts, 2008). Mroz, Hall, Santer y Letts (2002), afirman que los maestros a los cuales entrevistaron, estaban conscientes de la necesidad de identificar tempranamente las dificultades en la comunicación de los niños, pero no poseían las herramientas para detectar tales dificultades.

En resumen, uno de los factores más influyentes en el desarrollo de la expresión oral del niño es primeramente, la comunicación que tiene en su hogar con sus padres y que, en varios casos es escasa debido a la falta de preparación académica de los papas por la tendencia de las generaciones modernas a pasar menos tiempo en familia con tal de atender las ocupaciones laborales. Otro factor que interviene es el uso de la tecnología y la influencia que ejercen los distintos dispositivos tecnológi-

cos en los niños, ya que ellos dedican más tiempo a un televisor, una computadora y hasta un celular, que a jugar y desarrollar sus habilidades sociales e intelectuales. Finalmente, el último factor mencionado es la educación. Los niños se educan en un sistema escolar que no siempre les proporciona el espacio y la oportunidad necesarios para desarrollar sus habilidades de expresión oral y además, en la mayoría de los casos, los docentes que guían su aprendizaje no están capacitados para detectar problemas del lenguaje y actuar para corregirlos.

Efectos de un nivel adecuado y de un bajo nivel de expresión oral en los niños

El desarrollo apropiado de la expresión oral aporta varios beneficios al ser humano pues “la habilidad de comunicarse es la base del bienestar social y emocional” (National Literacy Trust, 2005, p. 4). El lenguaje es necesario para que los niños desarrollen su nivel de cognición, establece los fundamentos para la lecto-escritura, proporciona la base para que puedan ser exitosos en su sociedad y les ayuda a ser estables emocionalmente.

De estos beneficios, el más fundamental, es el desarrollo de la cognición. Esto lo fundamenta Rosetti (1996) al señalar que las habilidades del lenguaje tempranas en el niño son consideradas como el mejor predictor para sus habilidades cognoscitivas y su desempeño escolar futuro. El desarrollo cognoscitivo se construye con el lenguaje como base ya que para poder expresarse, se tiene que saber escuchar y para poder entender lo que se escucha se necesita desarrollar la cognición. Este principio lo confirma Konza (2011), al decir que escuchar activamente requiere de atención selectiva y sostenida, una memoria funcional, proceso cognitivo y el almacenamiento de información. Es por medio del lenguaje que los humanos adquieren

conocimientos fundamentales ya sea de la historia, de la ciencia o del mismo saber. Entonces, es necesario que un niño sea capaz de comunicarse con el propósito de adquirir las habilidades de aprender y pensar por sí mismo. El lenguaje en consecuencia la cognición, llevaran al niño a lograr otros aprendizajes como la lecto-escritura.

De acuerdo con Catts y Hogan (2003), aprender a leer es fundamentalmente una tarea lingüística. Para aprender a leer primero se debe saber hablar, esto lo confirma el autor Paul (1995, citado en Snow y Powell, 2012), al señalar que los niños que afrontan bien la transición a la lectura, usualmente son los niños que entran a la escuela con las habilidades de hablar y escuchar muy bien desarrolladas. Punkoney (2013), afirma que el lenguaje oral ayuda a que los niños aprendan a leer por cuatro razones: (a) El lenguaje oral desarrolla conceptos de vocabulario, es decir, los niños obtienen información de los significados de palabras y sus conceptos; (b) los niños aprenden la estructura del lenguaje y que el lenguaje oral comunica significado, aquellos que pueden articular sus palabras e ideas claramente, tienen una ventaja al aprender a leer sobre aquellos niños que tienen pocas habilidades del lenguaje; (c) el lenguaje oral enseña los matices de la cultura, dándoles a los niños conocimientos específicos del lenguaje que les ayuda en la comprensión lectora y (d) la adquisición del lenguaje oral construye un deseo de utilizar el lenguaje para una variedad de propósitos como escuchar, leer y escribir.

Es por medio del lenguaje que los niños también aprenden a ser seres sociales. La expresión oral es la manera en que el ser humano se comunica. La utiliza para que sus necesidades personales sean suplidas, para indicar sus gustos y aversiones, para pedir información, para refutar algo, para establecer y mantener relacio-

nes (National Literacy Trust, 2005). Si los niños saben cómo expresar sus necesidades y con lo que están de acuerdo o en desacuerdo, podrán gozar de salud emocional y establecer buenas relaciones tanto con adultos como con otros compañeros de su edad.

Es a través de la socialización que los niños pueden adaptarse y triunfar en la escuela y en la sociedad. Desafortunadamente, cuando un niño no sabe expresarse bien oralmente, sufre problemas de baja autoestima y de comportamiento. Estudios han demostrado una relación entre las deficiencias del lenguaje y una baja autoestima. Por ejemplo, existe una interacción recíproca entre la percepción propia y el rendimiento escolar: cuando un niño experimenta éxito en la escuela y en sus relaciones personales, es más probable que esté más motivado, sea más exitoso y siga mejorando su percepción personal (Blatchford, 1992; Burns, 1982, citado en Lindsay y Dockrell, 2000). Esto significa que si el niño no puede comunicarse bien, no rinde bien en la escuela, tendrá una baja autoestima y le resultará difícil mejorar su desempeño.

Un pobre nivel de lenguaje oral no solo afecta la autoestima, también afecta negativamente el comportamiento de los niños. Como se mencionó anteriormente, un niño con la habilidad de comunicarse puede expresar sus necesidades, mientras que uno que no logra expresarlas, encontrará dificultad para ser comprendido. Otras investigaciones también han demostrado una relación entre el bajo nivel de expresión oral y los malos comportamientos. En un estudio encontraron que más del 50 por ciento de los jóvenes delincuentes tenían un déficit significativo del lenguaje (Snow y Powell, 2012). Al entrevistar a muchachos en las escuelas, se detectó que muchos

de los que han cometido delitos, tenían problemas de lenguaje que no se habían detectado previamente.

Cabe destacar que por todo lo mencionado anteriormente, un buen nivel de expresión oral puede llegar a determinar el éxito en la vida de un niño. La expresión oral desarrollada de una manera correcta es la base para aprender a leer y comprender lo que se lee. Además, el lenguaje es esencial para que el niño llegue a desarrollar sus habilidades cognoscitivas y así pueda triunfar en la escuela, en sus relaciones personales y en su salud emocional.

El papel de los padres en el desarrollo de la expresión oral de sus hijos

El papel de los padres es hablar con sus hijos. La habilidad de comunicarse es aprendida y compartida dentro del contexto cultural de la familia y no se puede desarrollar de manera normal sin estos contextos pragmáticos y sociales (Easterbrooks y Baker, 2002, citados en Cole, 2008). Dicha habilidad no solo se aprende en la escuela, de hecho, se debe adquirir primeramente en el hogar. “Niños exitosos vienen de padres comprometidos” (Easterbrooks y Baker, 2002, citados en Cole, 2008, p. iii).

Hay varias actividades que los padres pueden realizar para contribuir al desarrollo natural del lenguaje de sus hijos. Un guía de apoyo, (Parenting SA, 2010), publicó algunas recomendaciones para que los padres ayuden a sus hijos a desarrollar la expresión oral como hablar con él bebe desde su nacimiento, nombrar cosas y hablarle acerca de lo que está haciendo, utilizar palabras sencillas, tener conversaciones con su hijo en la casa todos los días , escuchar con interés cuando él niño le platica algo, no corregir o interferir, contestar preguntas claramente, hablar acerca de imágenes en los libros, cantar canciones, hablar al nivel del niño para que pueda no-

tar cómo se articulan las palabras. Estas son algunas de las actividades que pueden ser cotidianas pero, ayudarán mucho en el desarrollo del lenguaje de los niños.

Otra manera eficaz de ayudar al desarrollo de los niños, es que los padres les lean desde temprana edad. Involucrarse en actividades de lectura en el hogar tiene influencias positivas no solo en logros de lectura, pero de comprensión del lenguaje y de las habilidades de expresión oral (Gest, Freeman, Domitrovich y Welsh, 2004). Cuando los padres dedican tiempo a leerles a sus hijos o a narrarles historias, los niños pueden ir adquiriendo un vocabulario más extenso y aprender distintas formas de expresarse.

A los padres se les considera como los primeros maestros del niño, menciona Konza (2011), ya que es a través de su interacción y relación con los niños, que se determina el desarrollo de distintos ámbitos incluyendo el lenguaje. A través de esta interacción con los padres, los niños van adquiriendo el mismo nivel de lenguaje de ellos. Una autora declara que “es obra de los padres, inculcar en sus hijos la costumbre de hablar correctamente” (White, 1995, p. 26). Esto lo confirma Tamis y Rodríguez (2008), al señalar que la cantidad y el estilo del lenguaje que los padres utilizan cuando conversan con sus hijos, es uno de los predictores más fuertes del lenguaje de los niños. Es por esto que es responsabilidad de los mismos padres, tener una buena expresión oral para así educar a sus hijos adecuadamente. Tamis y Rodríguez (2008), resalta que los niños resultan beneficiados al de ser expuestos al lenguaje de los adultos cuando éste es variado y rico en información acerca de objetos y eventos en su entorno.

En conclusión, el papel de los padres consiste en tener una comunicación constante saludable con sus hijos desde el nacimiento, prestándose para dialogar,

escuchar e informarse acerca de las estrategias que ellos pueden utilizar. También, es responsabilidad de los padres tener una buena expresión oral para así transmitirla adecuadamente a sus hijos por modelaje.

El papel del docente en el desarrollo de la expresión oral de sus alumnos

La labor del docente es casi igual de importante que la de los padres en el desarrollo de la expresión oral de los niños. Así que, la percepción del maestro en cuanto a su papel en la escuela como motivador de la adquisición de un lenguaje activo es sumamente importante, afirman Croome y Fairhall (1976). El maestro debe estar consciente de su rol en el desarrollo del lenguaje para que pueda realizar actividades que promuevan el lenguaje. Con toda razón Croome y Fairhall (1976) destacan que es responsabilidad del maestro crear situaciones en las cuales el niño desee estar involucrado y si el niño está verdaderamente involucrado, va a querer hablar.

Entonces, el papel del maestro, según Rosen y Rosen (1973) es generar un ambiente donde sea posible para el niño producir naturalmente un lenguaje significativo; cuán importante será que el docente cree un entorno rico en variedad del lenguaje para que los alumnos se desenvuelvan y comuniquen con confianza. Genishi (2011), da algunas pautas para que los maestros puedan construir este tipo de atmósfera: tratar a cada niño como si fuera capaz de conversar, promover la interacción entre niños y tener una comunicación clara con los padres acerca del desarrollo de sus hijos.

Para proveer un ambiente estimulante para el desarrollo oral, el maestro debe utilizar estrategias que promuevan el uso del lenguaje. Una estrategia efectiva para crear un espacio donde el niño se sienta confiado para hablar es a través de activi-

dades lúdicas. El juego propicia que los niños adquieran las habilidades necesarias para ser exitosos en la escuela, como la memoria, el desarrollo del lenguaje oral y el involucramiento en eventos literarios (Hill, 2010, citado en Beringer, 2012). Es durante el juego que los niños interactúan con sus compañeros y utilizan elementos del lenguaje para comunicarse. Beringer (2012) habla acerca de distintos tipos de juegos, siendo uno de ellos los juegos con reglas, son los juegos que los niños comienzan a utilizar a la edad de 5 o 6 años. Estos juegos requieren que los niños negocien reglas y se pongan de acuerdo entre ellos mismos. Los maestros pueden inventar este tipo de juegos.

Es a través de estas estrategias y juegos que el maestro debe evaluar el nivel del lenguaje del niño. Es de gran importancia que el docente conozca qué lenguaje ha adquirido el niño en su hogar para trabajar a partir de eso. “Con esta información el maestro debe intentar conseguir el máximo potencial de desarrollo trabajando el lenguaje de una forma holística e integradora” (Zaragoza Canales, s.f., p. 28). Después de realizar una evaluación diagnóstica, es responsabilidad del maestro implementar estrategias que ayuden al alumno a mejorar su nivel de expresión.

Existen varias estrategias a las que el maestro pueda recurrir para el desarrollo del lenguaje. Una estrategia que los maestros todo docente debe utilizar es el modelaje. El maestro debe saber expresarse, porque tal como afirma White (1995)

una de las cualidades más esenciales del maestro, es la capacidad de hablar y leer con claridad y fuerza. El que sabe usar su idioma con fluidez y corrección, puede ejercer una influencia mucho mayor, que el que no puede expresar sus pensamientos con facilidad y claridad (p. 30).

Es entonces a través del ejemplo del maestro que el niño adquiere el vocabulario y aprende el uso correcto de las palabras y otros elementos del lenguaje. Cuan-

do el maestro dialoga con sus alumnos, ellos imitan su expresión oral. El maestro debe ser cuidadoso al corregir a los alumnos. Muy atinadamente, el Ministerio de Educación Nacional (2008), señala que, “si a los niños se les corrige permanentemente las palabras que pronuncian mal, pueden ir perdiendo las ganas de hablar. Si se les habla diciendo correctamente las palabras, solos se irán corrigiendo” (p.10).

Algunas sugerencias para que el maestro demuestre el uso correcto del lenguaje son, según Konza (2011), dar instrucciones no ambiguas, dar descripciones adecuadas, utilizar terminología precisa y dar retroalimentación clara. Esta autora también menciona que se debe estar monitoreando la comprensión de los alumnos constantemente. Cuando un docente no usa un lenguaje claro se nota que los alumnos preguntan continuamente acerca de lo que tiene que hacer, hablan demasiado, solo siguen instrucciones parcialmente o no responden preguntas adecuadamente. Finalmente, también menciona que el maestro debe ajustar su lenguaje de acuerdo a las necesidades de los alumnos. Esto quiere decir que a veces los alumnos no entienden palabras complejas que utilizan sus maestros y será fundamental que todo educador aprenda a dar instrucciones claras y precisas.

En sí, la responsabilidad del maestro en cuanto al desarrollo de la expresión oral de sus alumnos es primeramente, crear una atmósfera donde los niños se sientan cómodos para hablar. Esto se puede lograr a través de diversas estrategias, principalmente el juego. Otra responsabilidad del maestro es saber expresarse para dar un ejemplo adecuado a sus alumnos pero, también saber corregirlos adecuadamente. Además, el docente habrá de monitorear la comprensión de sus alumnos constantemente y hablar de acuerdo a sus necesidades para que ellos puedan comprender mejor y gradualmente adquirir un mejor lenguaje.

Estrategias para mejorar la oralidad en niños de seis años

Existen varias estrategias que los maestros pueden utilizar para desarrollar y mejorar las habilidades de expresión oral de los niños. Es importante notar, como asevera Mara (s.f.), que el lenguaje oral no es enseñado como un componente separado del programa de alfabetización, es un componente incrustado en todas las áreas. Las estrategias que se utilizan para desarrollar el lenguaje son actividades que se pueden llevar a cabo en cada materia para que el niño dialogue y reflexione.

La lectura y la narración de historias o cuentos son un medio para que el niño vaya adquiriendo más vocabulario. Por eso Duursma, Augustyn y Zuckerman (2008), destacan que leer en voz alta familiariza a los niños con un variado vocabulario y estimula el crecimiento de su léxico pues los libros contienen palabras que los niños tal vez no encuentran frecuentemente en las pláticas del día a día. Cuando los alumnos conocen el significado de las nuevas palabras, logran incorporarlas en su conversación cotidiana.

Texas Education Agency (s.f.) define el recuento de historias como una actividad en la que los estudiantes reconstruyen de manera oral un cuento que hayan leído previamente, usando sus propias palabras. La actividad consiste en identificar y recontar el inicio, desarrollo y final del cuento ordenadamente, describir el contexto de la historia e identificar el problema y la solución de éste. Por su parte, Konza (2011) afirma que volver a contar un relato estimula la memoria y la lógica, fortalece las habilidades del pensamiento secuencial y requiere el uso de diferentes tiempos verbales y palabras relacionadas con el tiempo (antes, ahora, después, al final, entre otras).

Las discusiones entre compañeros reguladas por el docente también son una estrategia para promover el diálogo y la expresión oral. McCandlish (2012), menciona que las discusiones tienen tres pasos: el maestro presenta una pregunta o un tema, después los niños hablan con un compañero acerca de lo que piensan y finalmente, varios expresan ante los demás lo que piensan del tema. Esta estrategia provee a los niños una oportunidad para hablar y se puede utilizar en cualquier materia del currículo.

Es importante que los maestros utilicen su habilidad de escuchar como una estrategia. Konza (2011), recomienda a los maestros esperar de tres a cinco minutos para que el alumno responda cuando participa. Ella explica que cuando se le da más tiempo para pensar o razonar, él la expresan mejor su respuesta. Todo alumno necesita tiempo para procesar la información y formular su respuesta y si se le da el tiempo adecuado, él generará oraciones más complejas.

Existen múltiples actividades que se pueden utilizar para mejorar la expresión oral y cabe resaltar que “a través de las conversaciones, relatos, dramatizaciones, etc. podemos desarrollar la capacidad de prestar atención, de tomar turnos para hablar, de adecuar la voz y usar formas sociales adecuadas” (Tough, 1987, citado en Zaragoza Canales, s.f., p. 28). Con relatos, fábulas, narraciones y dramatizaciones, los niños pueden escuchar el lenguaje hablado correctamente y ponerlo en práctica cuando ellos expongan.

Una actividad utilizada frecuentemente para impulsar el uso del lenguaje son los juegos de barrera. Los juegos con barrera son actividades donde dos o más personas trabajan para llegar al mismo resultado sin ver el resultado del otro, así lo define la fundación Telethon Speech and Hearing (2011). Esta actividad se puede jugar

armando cosas, recreando imágenes o coloreándolas. Los juegos con barrera ayudan a desarrollar la habilidad de escuchar, de seguir instrucciones, de dar instrucciones y de utilizar un lenguaje específico, entre otros aspectos que resultan beneficiados.

Otra estrategia que menciona que no se han mencionado hasta ahora, es la de fortalecer el desarrollo del lenguaje oral a través de las rutinas diarias y la actividad áulica. Dicha estrategia consiste en hacer uso de la expresión oral en cada momento de las clases, al pasar lista, al dar instrucciones o a la hora de la salida. Otra actividad que se puede implementar es hacer preguntas abiertas tales como: “¿Cómo resolviste el problema?”, “¿Cómo te hizo sentir esa parte de la historia?” entre otras. Estas actividades hacen notar que un docente debe aprovechar cualquier momento de clases para estimular la expresión oral.

Una estrategia más que propone el mismo autor es la de modelar los procesos del pensamiento mediante ejercicios de “pensar en voz alta”. Esta estrategia consiste en que el docente enseñe por modelaje el hablar consigo mismo al resolver problemas o tareas desafiantes, así proporcionando que los alumnos imiten esa práctica. Este tipo de actividad desarrolla la habilidad de resolución de problemas o conflictos y contribuye a disminuir el estrés del alumno. Entre más difícil es un problema, es más probable que se articule el proceso del pensamiento mientras se busca una solución. Curiosamente, cuando los niños son pequeños intentan resolver sus problemas en voz alta, por ejemplo, al contar o al colorear. Conforme el ser humano madura va dejando de hablar en voz alta. Sin embargo, valdría la pena que más docentes aprovecharan un recurso tan sencillo como hablar en voz alta para estimular la expresión oral, así como las habilidades sociales y de dominio propio de sus alumnos.

En resumen, existen diversas estrategias mediante las cuales el niño puede desarrollar su expresión oral dentro y fuera del aula. El leer y narrar relatos ha llegado a ser actividades populares entre maestros que buscan ampliar el vocabulario de sus alumnos. Otras actividades como las discusiones, las conversaciones y las dramatizaciones, ayudan al niño a dialogar con sus compañeros y con el maestro. Así mismo, los juegos con barrera, las preguntas abiertas y el modelaje para hablar en voz alta, son actividades que estimula la expresión oral. Todas estas actividades deben ser monitoreadas y evaluadas por el docente.

CAPÍTULO III

TRABAJO EN EL AULA

La manera en que se expresan los alumnos

Comprensión auditiva deficiente

Durante cuatro meses se observó a los 21 alumnos del salón de 1º B para conocer su conducta en el aula. El primer día de clases, aunque los alumnos estuvieron un poco tímidos, rápidamente mostraron su deseo por aprender y participar. La maestra titular realizó algunas actividades que ayudaron a los alumnos a conocer mejor a sus compañeros y a la escuela. El primer día ella les dio un recorrido por la escuela mostrando las áreas donde ellos podían jugar ahora que estaban en la primaria para que conocieran y se sintieran confortables en su nueva área de estudios. El hecho de que la maestra titular jugara con los alumnos durante el recreo, logró crear un ambiente de confianza entre la maestra y los alumnos. Se pudo percibir durante el desarrollo de las clases que la mayoría de los niños participaba sin timidez al dar respuestas o comentarios.

Por lo general, los alumnos estaban dispuestos a comentar acerca de sus experiencias en cuanto a un tema visto o a dar una opinión. Después que la maestra terminó de dar una instrucción para realizar un juego de lotería, les preguntó si alguien tenía una pregunta y varios levantaron la mano, pero en vez de hacer preguntas, comentaron acerca de experiencias previas con el juego o de lo que habían he-

cho el día anterior. La maestra tuvo que explicarles lo que era hacer preguntas en relación al tema en cuestión y les dio algunos ejemplos como: ¿cuántos cuadritos tengo que llenar para ganar? y, ¿cuál es el premio al final? Pero aun así los niños no lograron expresar preguntas coherentes. Conforme avanzaron los días, se trabajó en la habilidad de hacer preguntas de un tema pero, en pocas ocasiones lograron hacer preguntas relacionadas con cierta temática.

Dificultad para tomar turnos

Durante las clases los alumnos mostraban dificultad al tomar turnos para participar, algunos levantaban la mano pero no esperaban a que la maestra les indicara que hablaran. Aunque la maestra titular lograba controlar la manera en que participaban los alumnos, tanto la maestra de música como la maestra de inglés tenían dificultad para hacer que un niño participara a la vez. Esto se tornaba un problema ya que varios hablaban al mismo tiempo y creaba una atmósfera de ruido. En varias ocasiones se le pedía a un alumno en particular que leyera algo o diera la respuesta a un problema de matemáticas para ver si entendió el concepto de la clase pero, si los demás niños sabían la respuesta no se esperaban y gritaban la respuesta correcta, entonces el niño señalado daba la misma respuesta.

En una ocasión se le pidió a Luis que diera la respuesta a un problema de sumas: “Si tienes 13 en la cabeza y le agregas cuatro, ¿cuántos tienes ahora?”. Mientras Luis contaba, otro alumno gritó la respuesta. Esto hizo que Luis se desanimara y dijo: “pues si ya dijeron la respuesta, ya no voy a participar, ellos tienen que levantar la mano y esperar”. Después de esto, Luis ya no quiso participar. Se tomó un tiempo

para explicarles que es importante levantar la mano y respetar al compañero que está participando, pero el problema persistió.

Una parte esencial de la expresión oral es la habilidad de tomar turnos para hablar. Como afirma Mayo (2006), “la capacidad de escuchar y las habilidades para la comunicación son determinantes en el éxito de la comunicación” (p. 391). En la mayoría de las clases, los niños mostraban dificultad para tomar turnos al participar o no respetaban cuando otro compañero estaba hablando. Esto también se notaba en el juego o en la resolución de conflictos entre ellos mismos en el recreo. Cuando se presentaba algún desacuerdo entre dos alumnos a la hora del recreo ambos iban con la maestra para resolverlo, la maestra les preguntaba acerca de lo que había pasado y ambos hablaban al mismo tiempo sin esperar a que el otro terminara.

Comunicación espontánea Vs. Comunicación requerida

En el aula hay cuatro mesas para que los alumnos se sienten y trabajen por equipos. Se han formado cuatro equipos: amarillo, rosa, verde y naranja. De estos equipos, tres equipos tienen seis integrantes y el otro, cinco. Una de las reglas del salón es que si necesitan un lápiz, color, sacapuntas o ayuda con alguna actividad, primero deben preguntar a los miembros de su equipo y si nadie tiene el artículo solicitado o la forma de ayudar, entonces pueden preguntarle a la maestra o a alguien más. Pero la mayoría prefería preguntarle a la maestra o algún amigo que ya conocían aunque estuviera en otro equipo.

Había más comunicación entre los alumnos durante las actividades lúdicas en el aula y el recreo que durante las actividades regulares de clases. En el salón platicaban mucho acerca de video juegos, de las actividades en su casa o de temas que

les parecían relevantes. Aunque les gustaba platicar, había ciertas cosas que parecían no poder expresar, como cuando se les pedía que opinaran acerca de un tema en particular durante las clases.

Uso deficiente de palabras de temporalidad

Varios alumnos mostraban dificultad para ubicarse en el tiempo. Esto se evidenció cuando a Daniel Iván se le preguntó qué había hecho el fin de semana. Él respondió: “mañana fui a la feria”. Algunos de sus compañeros notaron el error y lo corrigieron. Este mismo error lo cometían varios alumnos al describir cosas que habían hecho en el pasado.

Innatamente los alumnos sabían que tenían que cambiar los verbos al pasado, pero no sabían la forma correcta de hacerlo. Las equivocaciones más frecuentes entre los alumnos eran no diferenciar entre la palabra mañana y ayer, así como no saber ni qué día está antes ni qué día está después del actual. Aproximadamente, la mitad del salón, 10 de los 21 alumnos, mostraba tener esta dificultad de ubicarse en el tiempo.

Actividades preliminares

Antes de iniciar la aplicación de las estrategias se observó a los niños durante una semana más, al regresar de las vacaciones de invierno. Se identificó que a la mayoría de los alumnos les gustaba participar pero se les dificultaba escuchar. Se realizó una actividad con ellos para que notaran que es importante escuchar. Hubo un diálogo acerca de los aspectos negativos de hablar todos al mismo tiempo y de los beneficios de saber estar en silencio para escuchar a los demás. Se les mostró una ilustración de “Esteban que sabe escuchar”. Dicha ilustración es un dibujo de un

niño de primero con la postura correcta para estar atento. A algunos niños se les dieron unas tarjetitas con descripciones de la postura de Esteban como “ojos atentos a la maestra”, “manos desocupadas”, “boca esperando para participar”, “mano levantada para hablar”, entre otros. Los niños relacionaron correctamente cada frase descriptiva con la parte del cuerpo de Esteban que la realizaba. Al final los alumnos y la maestra practicante dialogaron acerca de la importancia de estar en esa postura.

Algunos niños comentaron que a ellos les gusta que los escuchen y que prefieren un aula sin tanto ruido. Todos aceptaron aprender de la postura de Esteban y ponerla en práctica con el fin de respetar a los demás y a la maestra. El dibujo de Esteban solo estuvo en el pizarrón un día, después de esto se aludía a él y se les recordaba a los alumnos acerca de la postura de Esteban.

Encuesta a padres

En la primera junta de padres después de regresar de vacaciones de invierno, la maestra practicante aplicó una encuesta los padres acerca de la expresión oral de sus hijos. Esta encuesta se aplicó con el propósito de notar cuantos padres se expresaban de manera oral rutinariamente y si esto tiene un efecto en la manera en que se expresa su hijo. A esta junta asistieron 15 padres de los cuales todos participaron la encuesta. Las encuestas tenían seis preguntas acerca de actividades orales que los padres pueden realizar con sus hijos de los cuales se contestaba si lo hacían a siempre, a veces o nunca (ver Anexo 2).

Los resultados mostraron que solo el 26 por ciento de los padres lee a diario con sus hijos; el 46 por ciento platica siempre con sus hijos; un 20 por ciento incluye nuevas palabras siempre que platica con su hijo; el 40 por ciento expresa sus emo-

ciones y el 53 por ciento nota errores gramaticales siempre que se expresa su hijo (ver Anexo 3).

Cabe destacar que 9 de 15 padres a veces incluye nuevas palabras en sus conversaciones, 8 a veces explora nuevas ideas y solo un padre contesto que nunca lee con su hijo. En general, los resultados fueron positivos, dejando en claro porque la mayoría de los alumnos son expresivos. Esta encuesta revelo que los alumnos que se expresan mejor en el salón son los que conversan frecuentemente con sus padres. En efecto existe una relación entre

Implementación de estrategias

Para llevar a cabo este proyecto se implementaron varias estrategias con el objetivo de favorecer el desarrollo de la expresión oral. Estas estrategias son mayormente orales y algunas escritas, donde se solicitó la ayuda de los padres. Las estrategias se implementaban dentro de los contenidos de distintas asignaturas para optimizar el tiempo y se aplicaban, por lo regular, una vez a la semana.

Diferenciar entre antes y ahora

Competencia a favorecer: Relación entre la naturaleza y la sociedad en el tiempo.

Aprendizaje esperado: Utiliza palabras de temporalidad al describir.

Asignatura: Exploración de la naturaleza.

Tiempo de implementación: Una sesión de 40 minutos.

Uno de los objetivos del desarrollo del lenguaje oral es que los alumnos puedan expresar correctamente la noción de la temporalidad. Para lograr este objetivo se vinculó la clase de exploración de la naturaleza con la noción de antes y ahora.

La estrategia consistió en pedir a los niños con dos días de anticipación, un miércoles, una fotografía de ellos cuando eran pequeños para dialogar acerca de ella el viernes. Hubo cinco niños que trajeron su foto el jueves, con esas fotos se preparó una presentación en PowerPoint. El viernes la mayoría de los niños trajeron su fotografía. La manera de iniciar la clase fue dando un ejemplo con la foto de la maestra practicante. Se explicó que cuatro niños iban a exponer su foto ante el resto del grupo, ellos debían describir lo que sucedía en la imagen y comparar cómo se veían en la foto a cómo son ahora utilizando ciertas palabras o frases claves como “antes”, “ahora”, “después”, “cuando era niño o niña”, entre otras. Después del ejemplo dado, cuatro alumnos pasaron, uno por uno, para describir su fotografía.

Esta presentación resultó ser la primera vez que ellos se paraban frente a sus compañeros para exponer algo. Algunos se intimidaron por completo y no pudieron hablar solos, así que hubo que guiarlos con preguntas y ayudarles a responder. Después de que los cuatro alumnos describieron su fotografía, los demás debían hacer lo mismo pero con el compañero de al lado. Se les dio cinco minutos para describir la imagen con su compañero. Al finalizar los cinco minutos, se nombró a varios alumnos para que describieran ante los demás la foto de su compañero compartiendo qué edad tenía, qué sucedía en la foto, cómo era diferente y otras características.

Cuando un alumno hacía la descripción, espontáneamente surgían preguntas de los demás alumnos. Ellos mismos ayudaban a su compañero que estaba al frente a realizar la descripción. Otros alumnos no hacían preguntas pero hacían comentarios acerca de ellos mismos cuando eran más pequeños. Las presentaciones de cada uno fueron breves porque sentían pena al hablar en público.

Para concluir la actividad, los alumnos dialogaron acerca de los cambios que suceden durante su etapa de crecimiento actual y qué cambios creen que sucederán cuando estén más grandes. También comentaron acerca de las similitudes entre los cambios que habían experimentado ellos y sus demás compañeros, tales como crecer más altos, iniciar la primaria, aprender a leer y otras actividades que ahora realizan pero que antes no podían hacer.

Adivinanzas con rimas

Competencia a favorecer: Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.

Aprendizaje esperado: Identifica la función y características de la rima.

Asignatura: Español.

Tiempo de implementación: Una sesión de 40 minutos.

Para introducir el proyecto de escribir rimas, se jugó con adivinanzas. Al inicio se dijo una adivinanza a los alumnos y la última pista rimaba con la respuesta. La primera adivinanza fue: “es caliente, redondo, amarillo y rima con flor”. Fue fácil para los niños, así que contestaron rápidamente. Se les dieron varias adivinanzas siempre con una pista que rimaba con la respuesta. Después se les pidió que identificaran algunas de las palabras que habían rimado en las adivinanzas. Cuando contestaron, se les preguntó por qué rimaban. Varios dieron la respuesta correcta.

Cuando fue el turno de que ellos compartieran una adivinanza dando una palabra que rima como pista, se percibió que varios estaban confundidos con el concepto de rima. La mayoría inventó adivinanzas muy ingeniosas, otros ya sabían adi-

vinanzas y las contaron muy bien, pero al momento de dar una palabra que rimara con la respuesta, la mayoría estaban confundidos.

Al ver que no podían dar pistas con palabras que riman, se les dio la definición de una rima. Se les dictaba una palabra y se le pedía a un voluntario que sugiriera una palabra que rimara. La confusión de la mayoría era en torno a cómo rimaban las palabras. Pensaban que las palabras que iniciaban con las mismas letras eran las que rimaban. Una de las palabras que se les dictó fue “carro” y un niño respondió con la palabra “casa”.

Con el propósito de aclarar esto, se les pusieron en el pizarrón varias palabras que rimaban y se les pidió a algunos alumnos pasar a remarcar con rojo la parte de la palabra que rimaba, es decir, la sílaba final. Después, se les volvió a dictar palabras y pedir a distintos alumnos que propusieran otra palabra que rimaba. Algunos entendieron bien cómo hacerlo.

Buscando el juguete antiguo

Competencia a favorecer: Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas.

Aprendizaje esperado: Comprende instrucciones que utilizan términos espaciales.

Asignatura: Exploración de la naturaleza.

Tiempo de implementación: Una sesión de 40 minutos.

El día que se implementó esta estrategia estuvo muy frío así que solo fueron 11 alumnos. De los alumnos que sí asistieron nueve llevaron un juguete antiguo y dos llevaron dos juguetes. Entre los juguetes que llevaron había trompos, canicas, yo-yos, bloques, carritos y tractores de madera y baleros. Todos se mostraron muy

emocionados antes de mostrar su juguete antiguo y jugar con él, así que la maestra les dio un tiempo para que jugaran y compartieran con sus compañeros.

Después de que tuvieron tiempo para jugar, se les pidió que se sentaran en su lugar con solo su juguete y un lápiz. Para introducir la estrategia, la maestra practicante escogió un objeto para describirlo y ellos tenían que adivinar qué juguete se estaba describiendo. Les fue entregado un papel a cada uno, donde debían escribir el nombre del juguete que se describía. Al final se les pidió a varios alumnos que dieran la respuesta y enseguida la escribieran en el pizarrón para que los demás la copiaran (ver Anexo 4). Si lo escribían mal o ponían otra respuesta, debían corregirla. Se repitió este proceso hasta hacer una descripción de cada juguete que trajeron.

La siguiente actividad fue la que concretó el objetivo de la estrategia. Un alumno fue seleccionado para que saliera del salón y entre tanto, los demás alumnos ayudaron a esconder el juguete, que era un balero de tamaño pequeño. Se escondió en un área del frente del salón y se puso dentro de un bote que estaba en un librero. Se dieron algunas sugerencias para que los alumnos pudieran guiar bien a su compañero. El alumno entró y los niños comenzaron a dar pistas. Como no eran muchos alumnos, todos participaban dando pistas para cada objeto escondido. Unos decían “está cerca del pizarrón”, otros “está al frente del salón” y también lo guiaron diciendo “está encima de algo”. Dieron pistas hasta que el alumno logró encontrar el objeto.

Se realizó este mismo ejercicio cinco veces con distintos juguetes. Al final se generó un diálogo sencillo acerca de la importancia de dar indicaciones específicas para poder guiar bien o para señalar adecuadamente donde se encuentra un objeto o lugar. Se les repasaron algunas de las palabras que utilizaron para guiar a sus compañeros y que pueden emplear cuando quieran dar indicaciones en distintas situa-

ciones. Al final expusieron sus juguetes en el “museo de juguetes” (ver Anexo 5) y alumnos de otros grados tuvieron oportunidad de observarlos.

El policía semáforo

Competencia a favorecer: Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas.

Aprendizaje esperado: Toma turnos para hablar y respeta cuando sus compañeros o la maestra están hablando.

Asignaturas: Español, matemáticas, exploración de la naturaleza y la sociedad, formación cívica y ética.

Tiempo de implementación: Estrategia permanente (todos los días).

En vista de que los alumnos tenían dificultad para tomar turnos para hablar o respetar mientras otra persona estaba hablando, se preparó una estrategia para atender esta necesidad. Se les llevó la figura de un policía-semáforo. El primer día que se iba a utilizar, se les preguntó para qué sirve un semáforo de tránsito y ellos contestaron que se usaba para decirle a los carros cuándo pasar o cuándo parar. Se agregó a su comentario que servía para que el tráfico fluyera adecuadamente y para evitar accidentes. Después se les comentó que el policía semáforo, al igual que el semáforo de tráfico, les iba a ayudar a evitar accidentes, solo que estos serían los accidentes que ocurren al hablar.

Posteriormente se les explicó que se deben tomar turnos para hablar porque de otra manera es difícil escuchar. Se les pidió dar otros motivos para hablar tomando turnos y ellos dijeron que para escuchar las opiniones de los demás, para que no haya tanto ruido y para que todos participaran.

Al final del diálogo, se les dijo lo que representaba cada color del semáforo y lo que esperaba de ellos. El rojo indicaba que solo la maestra podía hablar, no había permisos para ir al baño o tomar agua, no se podía sacar punta ni pararse por cualquier razón y nadie debía levantar la mano o hablar. El color amarillo señalaba que los alumnos podían levantar la mano para hablar o pedir permisos y el verde, que ellos podían dialogar con voz baja con los integrantes de su mesa, levantar la mano para pedir permisos y dar respuestas libremente (ver Anexo 6).

La modalidad de trabajo se indicaba con una flecha que se adhería al lado de cierto color del semáforo. Se cambiaba el color dependiendo de la participación que se esperaba de los alumnos. El color rojo se usaba cuando se estaba dando alguna explicación donde no debía haber interrupciones y toda la atención de los alumnos debía estar en la maestra. El amarillo se utilizaba cuando los niños debían participar uno por uno de manera ordenada o cuando la maestra daba algunos permisos de ir al baño o tomar agua. El verde servía cuando los alumnos ya estaban trabajando individualmente o en equipo y tenían que dialogar con sus compañeros, pero aun así debían levantar la mano para pedir permisos.

Esta estrategia se aplicó en todas las clases que se impartieron y para moderar algunas estrategias que fueron implementadas. Se empleó especialmente en conjunto con la estrategia “Mi objeto escondido”, donde los niños tenían que describir su objeto favorito. Con el semáforo se indicaba cuándo tenían que prestar atención, cuándo podían hacer preguntas y cuándo podían dar la respuesta cambiando el color del semáforo.

Mi objeto escondido

Competencia a favorecer: Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.

Aprendizaje esperado: Utiliza adjetivos para describir objetos.

Tiempo de implementación: Dos semanas (Cinco minutos con cada niño, dos niños por día).

Las actividades que ayudan a desarrollar los diferentes tipos de lenguaje que son necesarios para la lecto-escritura, son aquellas cuyo objetivo es desarrollar el conocimiento, la comprensión y el uso de un vocabulario específico y descriptivo (Teleton Speech and Hearing, 2011). También se sugiere que los alumnos describan objetos que no están presentes en el salón o que no son visibles, ya que de esta manera el alumno tiene que utilizar un lenguaje más específico que cuando todos pueden ver el objeto.

La participación era por orden de lista, dos niños cada día y cada descripción demoraba aproximadamente cinco minutos. El día antes de participar, dos alumnos llevaban a casa un cuestionario sobre su objeto favorito. Contestaban cuatro preguntas que les ayudarían a describir su objeto al siguiente día en la clase, las cuáles eran: “La forma de mi objeto es ...”; “El color de mi objeto es ...”; “... me regaló este objeto o yo hice mi objeto” y “Mi objeto es especial para mí porque ...” (ver Anexo 7). Al día siguiente traían su hoja contestada y el objeto escondido en su mochila. Después del segundo recreo, se le pedía a uno de los niños que en secreto pasara el objeto de su mochila a la bolsa roja para que los demás alumnos no vieran el objeto que iba a describir (ver Anexo 8).

El primer día se realizó una demostración para que conocieran el proceso y para dar unas ideas acerca de cómo describir su objeto de la mejor manera. La

maestra practicante escondió su objeto favorito dentro de la bolsa, respondió las preguntas del cuestionario y enseguida, describió su objeto oculto. Se les pidió a los alumnos que hicieran preguntas para que pudieran adivinar qué objeto era pero, en vez de hacer preguntas trataban de adivinar cuál era el objeto. Esto también sucedió con los primeros alumnos que participaron. Aparte de practicar la descripción, otro objetivo de la estrategia era que los niños desarrollaran la habilidad de hacer preguntas coherentes con la actividad. Esto se les dificultaba, ya que en la mayoría de los casos solo preguntaban acerca del color del objeto o si era un juguete. En varias ocasiones, se les dio ejemplos de preguntas que podían hacer para que el alumno con el objeto diera características más específicas y así poder adivinar correctamente. Podían hacer preguntas acerca del tamaño, del material del cual está hecho el objeto o su uso. Durante las últimas participaciones los alumnos lograr hacer preguntas específicas sobre el objeto que trataban de descubrir.

Mediante la participación de Melissa se pudo percibir el avance de los alumnos al hacer preguntas. Ella llevó un Nintendo DS. Dijo que era rectangular, azul y que era especial para ella porque su papá se lo había regalado cuando cumplió seis años. Después dio algunas características más específicas como el tamaño, mencionó que era duro y que era electrónico pues utilizaba baterías. Después de la descripción los alumnos no estaban muy seguros de qué era pero, tenían una noción. Jairo preguntó si tenía pantalla, Melissa respondió que sí; José Daniel, si tenía ojos y Melissa dijo que no; después Genrikh hizo la pregunta que les ayudó a todos a saber qué era, le preguntó si tenía botones para aplastar y ella dijo que sí. Al momento de dar la respuesta, se les pidió que los que sabían lo que era levantaran la mano, la

mayoría lo hizo y casi todos respondieron que era un video juego. Melissa lo sacó de la bolsa y en efecto, era un Nintendo.

Al principio, los niños querían participar aún antes de que el alumno que estaba al frente terminara de describir. Varios querían dar la respuesta antes de tiempo, así que se comenzó a utilizar el semáforo policía para moderar las presentaciones. Cuando la maestra colocaba la flecha en el rojo, solo podía hablar el que iba a describir su objeto y cuando la descripción terminaba, se colocaba la flecha en el amarillo, lo cual quería decir que podían hacer preguntas acerca del objeto. La flecha en el verde, mostraba que era tiempo de adivinar así que, los alumnos que querían adivinar soplaban la respuesta en su mano hecha puño, cuando la maestra indicaba que dejaran ir la respuesta, ellos alzaban la mano y se escogía a un alumno para que adivinara. El uso del semáforo logró crear un ambiente ordenado en el desarrollo de la actividad, que favoreció tanto al alumno que iba a describir como a los alumnos que escuchaban la descripción.

Conforme mejoró la conducta de los alumnos receptores, los alumnos que describían lograban dar una mejor descripción. Aun así varios alumnos al participar describiendo tenían que ver su objeto para poder hacerlo mejor pues solo daban una o dos características. Esto también fue mejorando conforme se daban más ejemplos acerca de aspectos que se podían describir en su objeto.

Competencia a favorecer: Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.

Aprendizajes esperados: Da instrucciones específicas al receptor y reconoce las necesidades de éste para completar el proceso. Escucha y sigue instrucciones.

Tiempo de implementación: Dos sesiones de 40 minutos.

Los juegos de barrera se utilizan para favorecer el uso de términos posicionales, para describir objetos y para seguir o dar instrucciones. El juego se realiza con dos o más personas, se coloca una barrera entre la persona que va a dar las instrucciones y la persona que seguirá el procedimiento. El emisor, el que da la instrucción, guía a su compañero receptor para armar la figura que él armó. Los productos del emisor y el receptor deben ser los mismos; esto se comprueba al final, quitando la barrera para ver si se obtuvo el mismo resultado.

Para realizar el juego de barrera se utilizaron las siete figuras del tangrama: dos triángulos grandes, dos triángulos chicos, un triángulo mediano, un cuadrado y un romboide. Se comenzó utilizando solo dos figuras, los dos triángulos grandes, especificando que estos triángulos tienen un lado más largo y dos lados cortos. El lado largo de un triángulo iba a estar pegado con el lado largo del otro triángulo para formar un cuadrado. Los alumnos tuvieron un minuto para realizar la actividad y después se mostró la figura final en el pizarrón.

Se realizó la actividad de manera grupal varias veces hasta que los alumnos se acostumbraron a colocar las figuras guiándose por las características dadas. Estas características incluían el tamaño, la figura, los lados y la posición. Por ejemplo, se podía decir: "El lado largo del triángulo mediano con el lado corto de la derecha del triángulo grande". En grupo, se formaron un cuadrado, una casita, un barco chi-

quito, un barco grande y un corazón. En esta actividad los alumnos se podían ayudar mutuamente pues se les calificaba por mesas, todos tenían que haber formado la figura correcta para recibir un punto y la mesa con más puntos ganaba.

Los alumnos que no pudieron formar la misma figura al menos dos de las cinco veces fueron Luis, José Daniel, Jorge, Yeline, Daniel Iván y Alberto. Cuatro de estos niños son de los que más batallan para seguir instrucciones de disciplina o de actividades con el libro de texto. Esos cuatro alumnos fallaban en formar la figura correcta porque estaban hablando o no ponían atención.

En la siguiente sesión, se volvió a jugar en grupo solo una vez para recordar las reglas del juego y las características de las figuras. Los alumnos participaron mejor pues ya conocían el procedimiento. Los alumnos estaban sentados en equipos de seis, así que había tres parejas por mesa. Se les dio el número uno o dos a cada alumno, ya agrupados por parejas. El alumno con el número uno debía ir por su carpeta para utilizarla como barrera colocándola entre él mismo y el número dos. Después se les pidió a los números dos que se pusieran en posición dos, es decir, con la cabeza sobre los brazos cruzados en la mesa y con los ojos cerrados. A los números uno se les mostró en el pizarrón qué figura iban a formar y describir a su pareja. Al terminar de describir el objeto, se les pidió que quitaran la barrera y compararan las figuras. Después se repitió el proceso pero, con los roles invertidos entre los miembros de cada pareja (Anexo 9).

A algunos alumnos se les dificultaba entender las indicaciones así que veían el objeto que su compañero tenía. Se les llamó la atención y se les explicó que eso era romper las reglas del juego. Cuando los alumnos se acostumbraron a utilizar la

barrera sin ver la figura, se les dio la oportunidad de crear una forma con tres figuras del tangrama y describirla a su compañero por turnos (Anexo 10).

Estrellitas del hablar

Competencia a favorecer: Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas.

Aprendizaje esperado: Aprende a respetar las reglas conversacionales y del salón.

Tiempo de implementación: Cinco minutos al final de cada día de clases.

Después de haber observado a los alumnos en cuanto a su manera de expresarse oralmente en el aula, se notó que no tomaban turnos para participar, se gritaban las respuestas y no pedían permisos de la manera adecuada. En base a esto, se tomó la acción de aclarar algunas reglas del salón. Con la ayuda de los alumnos, se conversó acerca de lo que eran las reglas y para qué eran útiles. También se dialogó acerca de algunos problemas que había en el salón, tales como la costumbre de hablar todos a la vez o no pedir permisos correctamente.

Después, se decidió establecer algunas reglas para solucionar estos problemas. Mientras ellos dictaban, se escribían en un papel bond las reglas que proponían. Al día siguiente, se les presentaron las reglas del salón resumidas en cuatro. Las reglas fueron: escuchar o seguir instrucciones, levantar la mano, respetar a la maestra y a los demás compañeros, así como mantener las manos, pies y objetos dentro del espacio personal. Todos las leyeron, las repitieron y hablaron acerca de las situaciones en las cuales sería adecuado utilizarlas.

Para motivar a los alumnos a que siguieran estas reglas, se llevó un cartel con el nombre de cada alumno. Los alumnos que siguieran las reglas recibirían una es-

trellita al final del día (ver Anexo 11). El alumno que lograra obtener cuatro estrellitas en la semana se le daba una estrella dorada. Al acumular tres estrellitas doradas, se les daría un premio (ver Anexo 12).

Cuando un alumno no seguía las reglas se le daba una advertencia, al recibir la segunda advertencia se le notificaba que no recibiría la estrellita del día y se colocaba su nombre en el lado de la carita triste que está en el pizarrón. Se apuntaba el nombre de los alumnos que sí seguían las reglas en el lado de la carita feliz y al final del día se les daba su estrellita.

Un video del lugar donde vivo y sus casas

Competencia a favorecer: Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.

Aprendizaje esperado: Utiliza adjetivos para describir objetos.

Tiempo de implementación: 21 sesiones con una duración de dos a cinco minutos (una sesión por alumno).

En la primera junta de padres al inicio del cuarto bimestre, después de vacaciones de invierno, la maestra titular Betsy les informó a los papás todos los proyectos que los alumnos estarían realizando durante ese bimestre. La maestra le dio a la practicante el espacio para hablar con los padres e informarles acerca del proyecto de la asignatura “Exploración de la naturaleza y la sociedad”.

El objetivo de la lección “El lugar donde vivo y sus casas”, era que los alumnos pudieran observar las diferencias entre las casas de su vecindario tales como el material del cual están hechos, los colores, el tipo de edificio, entre otros. Así que los

alumnos grabarían un video con la ayuda de sus padres mostrando su casa y la de un vecino destacando las distintas características que se solicitaron.

A los padres se les entregó un formato donde se marcaban las pautas para el video. Éste debía durar de dos a cinco minutos, los alumnos debían describir por lo menos dos casas de su vecindario y mencionar los materiales de los cuales están construidas (madera, cemento, bloque, adobe, teja, paja). También se les especificó la fecha de entrega del proyecto.

La mayoría de los padres entregó el proyecto a tiempo. Durante dos días se presentaron los videos. A los alumnos se les dio un formato para calificarse a sí mismos y a sus compañeros (ver Anexo 13). Se les compartió la manera en que se les calificaría: 'A', muy bien; 'B', bien y 'C', regular (ver Anexo 14). También conocieron los aspectos a evaluar: voz audible, palabras claras y descripción de dos casas.

Mientras los alumnos veían el video calificaban a su compañero. Si su voz era audible le calificaban muy bien, si decía las palabras claramente se le otorgaba una A, si describía dos casas o más, también se le daba la nota más alta. Al terminar de ver el video se les daba unos minutos para que todos calificaran el video. Después se resaltaba qué había hecho bien cada alumno y qué podría haber hecho mejor, en caso de requerir recomendaciones. Al final, todos tuvieron la oportunidad de calificarse a sí mismos y a sus demás compañeros (ver Anexo 15).

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Resultados de las estrategias implementadas

Las estrategias aplicadas para favorecer la expresión oral fueron implementadas en distintos momentos durante un periodo de tres meses. En el transcurso de este tiempo se pudieron observar algunos avances en la manera de expresarse de los niños mientras que en otros casos no hubo resultados evidentes.

A diferencia de la expresión escrita, la expresión oral no se puede medir tan precisamente. La evaluación de la expresión oral es un trabajo subjetiva, ya que

en una prueba subjetiva, naturalmente, la corrección misma puede que no resulte fiable. Esto puede ser debido a factores como la variación en las distintas formas en que se llevó a cabo la entrevista, la ambigüedad de los criterios de evaluación, la aplicación de distintos modelos por distintos correctores y la inconsistencia por parte de algunos correctores. (Alderson, Clapham y Wall, 1998, citado en Alarcón Pérez, s.f., p.191).

Debido a que evaluar la expresión oral es subjetivo, esto significa que los resultados también pueden ser subjetivos y no fiables. Por lo tanto, es difícil dar un número exacto que represente el progreso de los alumnos. Los resultados descritos son avances observados en el grupo en general o en algún caso específico. A continuación se describen estos resultados.

Diferenciar entre antes y ahora

En esta actividad los niños tuvieron la oportunidad de exponer y hablar al frente del salón. Se observaron resultados en dos aspectos, primero, los niños lograron diferenciar entre el pasado y el presente utilizando los términos correctos y segundo, los alumnos aprendieron algunas pautas para la exposición en el aula.

Ya que esta fue la primera vez que exponían, los alumnos mostraron timidez al ver que el resto del grupo los estaba escuchando. Algunos cuando se les pidió que pasaran al frente no hablaron, mientras que otros hablaban en voz muy baja y usando palabras cortas.

Cuando un niño pasaba al frente del salón a presentar su fotografía y describirla, usaba palabras para referirse al pasado, si se equivocaba, los demás alumnos lo corregían. El alumno entonces, se corregía a sí mismo pues notaba la manera correcta de decir las palabras en forma del pasado.

Después de la actividad, los alumnos que mostraban dificultad para cambiar palabras al pasado adquirieron un nuevo vocabulario que se les escuchó utilizar en ocasiones posteriores. Algunas de las palabras que aprendieron son: antes, era (en vez de estaba), hace, entre otras. Un 60 por ciento de los alumnos lograron expresarse utilizando estas palabras para describir eventos del pasado.

Los alumnos también aprendieron, por medio de esta actividad, a presentarse ante el salón al participar en una exposición y a hablar en voz alta y con claridad. Después de que se le corregía a un alumno, el otro alumno se esforzaba por no cometer el mismo error al hablar. Si se le decía mira hacia al frente, no hacia la maestra, se corregía y el siguiente alumno trataba de seguir las mismas pautas.

Adivinanzas con rimas

Los alumnos mostraron poco conocimiento previo en cuanto a las rimas. De los 21 alumnos, solo dos, Jairo y Yankel sabían lo que era una rima. Cuando se les daba una pista y una palabra como “es grande y rima con cuna, es la...”, los alumnos podían proponer una palabra que rimaba. Pero cuando no se les daba una pista, no podían encontrar una palabra que rimara.

Cuando fue el turno de Daniel Iván para dar una adivinanza con una pista que rimara, él dijo algo así: “es grande, gris, tiene cuatro patas, un cuerno en medio de su cabeza y rima con espada”. La respuesta era rinoceronte pero, espada no rima con rinoceronte. Además, al preguntarle a la clase sobre qué palabra rimaba con rinoceronte, contestaron “rincón” y “ratatouille”, ambos vocablos que comienzan con la letra “r”. Los alumnos pensaban que para que dos palabras rimaran tenían que comenzar con la misma letra.

Cuando se terminaron las presentaciones de las rimas se plantearon palabras para que los alumnos encontrarán una palabra que rimara con ellas. Se les dio el ejemplo de brilla y silla y se les hizo notar que lo que rimaba eran los últimos sonidos porque las últimas letras eran iguales. Después de que se les aclaró esto, se les dictaba una palabra y se les pedía que dijeran una palabra que rimara. Este proceso se hizo varias veces hasta que la mayoría logró entender cuándo rimaban las palabras.

Al final de los 40 minutos de clase, el 60 por ciento de los alumnos logró conceptualizar el término de rima. Al tener que encontrar palabras que rimaban con otras, los niños lograron incrementar su vocabulario, porque algunos de sus compañeros aportaban palabras nuevas. También lograron utilizar la discriminación auditiva

pues se les pedía escuchar atentamente al sonido final de la palabra para encontrar una palabra que rimara con ella.

Otro aspecto que ejercitaron con la actividad de las rimas fue la vocalización de varias palabras. Los alumnos identificaron las diferencias entre los sonidos de palabras como “casa” y “taza” ver por qué suenan igual aunque se escriben de manera diferente.

Buscando el juguete antiguo

El día que se implementó esta estrategia solo 11 alumnos asistieron a clase. De estos alumnos, el 100 por ciento logró utilizar adverbios de lugar para expresar dónde se encontraba el juguete antiguo. Esto fue notorio ya que cada alumno tuvo la oportunidad de participar debido a que el grupo era más reducido.

La actividad consistía en que un voluntario saliera del salón, se escondiera un juguete dentro del aula y los demás alumnos dieran pistas para que el compañero lo encontrara. La maestra practicante dio la primera pista del juego para encontrar el objeto. Después era el turno de los alumnos, pero los alumnos tenían dificultad para precisar las pistas. Así que se les dio algunos ejemplos que podían utilizar al momento de dar una pista.

Después de dar ejemplos, los alumnos los utilizaron cuando era su turno de dar una pista. Los adverbios y las frases que se les indicó podían utilizar fueron: entre, a la izquierda, derecha, en frente de, al lado de, en la parte de atrás de, encima, debajo, entre otros. Aunque se les dificultó, los alumnos lograron utilizar los términos especificados.

Esta actividad también ejercitó la audición y el seguir instrucciones. El alumno voluntario tenía que escuchar atentamente a las pistas de sus compañeros para poder encontrar el objeto. Si el alumno no escuchaba, no se le podía repetir la pista. De los cuatro voluntarios que participaron, todos lograron encontrar el objeto escondido.

El policía semáforo

Antes de implementar la estrategia del policía semáforo, solo cinco alumnos levantaban la mano y esperaban su turno para hablar. El resto de los alumnos, aunque levantaban la mano para participar, no esperaban hasta que se les diera la palabra, lo cual generaba una atmósfera de ruido en el salón. Después de implementar la estrategia, el 80 por ciento logró aprender a esperar hasta ser indicados su turno para hablar.

Los alumnos aprendieron que cuando el semáforo estaba en rojo, solo la maestra podía hablar y no había permisos o interrupciones. Aun así algunos alumnos no respetaban la regla y pedían permiso para ir al baño o interrumpían para hacer algún comentario, pero el número de alumnos que interrumpía disminuyó.

Uno de los alumnos que interrumpía con frecuencia la clase o a otros alumnos al participar, era Luis. Él se sentaba al frente del salón, cerca del semáforo. Un día se le pidió que él fuera el policía del semáforo. Cuando la maestra necesitaba cambiarlo, se lo pedía a Luis, así que estuvo atento todo el día a la indicación de la maestra ya que varios querían tener su puesto.

En una ocasión, se le pidió a Luis que colocara el semáforo en rojo, pues un alumno iba a exponer y no podía haber interrupciones. Luis lo cambió a rojo pero poco después comenzó a platicar con su compañero. Se le dijo: “Luis ¿por qué estás

interrumpiendo a tu compañero si tú fuiste el que cambió el semáforo a rojo?”. Luis aceptó la amonestación de la maestra y dejó de interrumpir a los niños que exponían.

Esta estrategia también ayudó a los alumnos a modular su voz. Cuando el semáforo se encontraba en verde, los alumnos tenían el derecho de hablar en voz baja con sus compañeros si era necesario pero, si elevaban su voz, el semáforo cambiaba a amarillo donde no podían hablar. A los alumnos les gustaba que el semáforo cambiara a verde, así que procuraban hablar en voz baja para que se mantuviera en ese color.

En una ocasión, Kaylee estaba llevando a cabo la de descripción de un juguete antiguo (ver Anexo 16). Mientras ella estaba compartiendo las características del trompo el semáforo estaba en amarillo así que, los alumnos debían levantar la mano cuando supieran cuál era el juguete que ella estaba describiendo.

Esta estrategia ayudó a moderar cada actividad donde se requería participación de los alumnos, ya sea que estuvieran en silencio, participando, o hablando en equipos. En total, un 70 por ciento de las veces utilizado, el semáforo tuvo efecto. Hacía el final del curso, la estrategia del semáforo paro de utilizarse porque perdió su efectividad al dejar de ser una novedad.

Mi objeto escondido

Los resultados de esta estrategia fueron notorios. La actividad consistía en que un alumno escondía su objeto favorito, lo describía y respondía preguntas hechas por sus compañeros para adivinar. Al final todos adivinaban y se mostraba el objeto.

Cuando se inició la actividad, los alumnos que mostraban el objeto daban muy pocas características. Los alumnos que debían hacer preguntas hacían las mismas cada vez, como “¿de qué color es?”, “¿de qué tamaño es?” “¿es un juguete?”. Ellos

hacían preguntas que no les ayudaban a precisar qué era el objeto. Incluso, había niños que batallaban para hacer preguntas. Al iniciar, se identificó que cinco alumnos no hacían preguntas cuando se les pedía, solo adivinaban.

Conforme participaban más alumnos se les pedía que dieran más características y ellos mismos iban aprendiendo de los que ya habían participado. Ahora no daban solo dos o tres características, algunos dieron hasta 10 características. Describían cosas que no solo eran visuales o físicas, como el uso (para dormir, para jugar, para comer), como funciona (con baterías, eléctrico, de cuerda). Cuando se les pedía a los alumnos dar información o aclaración de su objeto, daban la información adecuada. Incluso, hubo alumnos que indicaban a los demás cuando le podían hacer preguntas y ellos mismos tomaban el control de la participación y mantenían varios turnos.

En cuanto a los alumnos que hacían las preguntas también se notó una mejoría. De los cinco alumnos que no podían hacer preguntas, cuatro de ellos lograron hacerlo hacia el final de la implementación de la estrategia. Los alumnos pudieron hacer preguntas más específicas como: “¿es suave o duro?” “¿tiene botones?” “¿se puede poner?”. Dependiendo de las características que daba el compañero expositor, los alumnos generaban las preguntas y ya no eran preguntas generales. En las primeras sesiones el 78 por ciento de los alumnos logró dar descripciones coherentes y el 71 por ciento hizo preguntas de acuerdo al tema. Ya en las últimas sesiones, el 100 por ciento logró hacer descripciones adecuadas y el 96 por ciento hizo preguntas aptas (ver Figura 4).

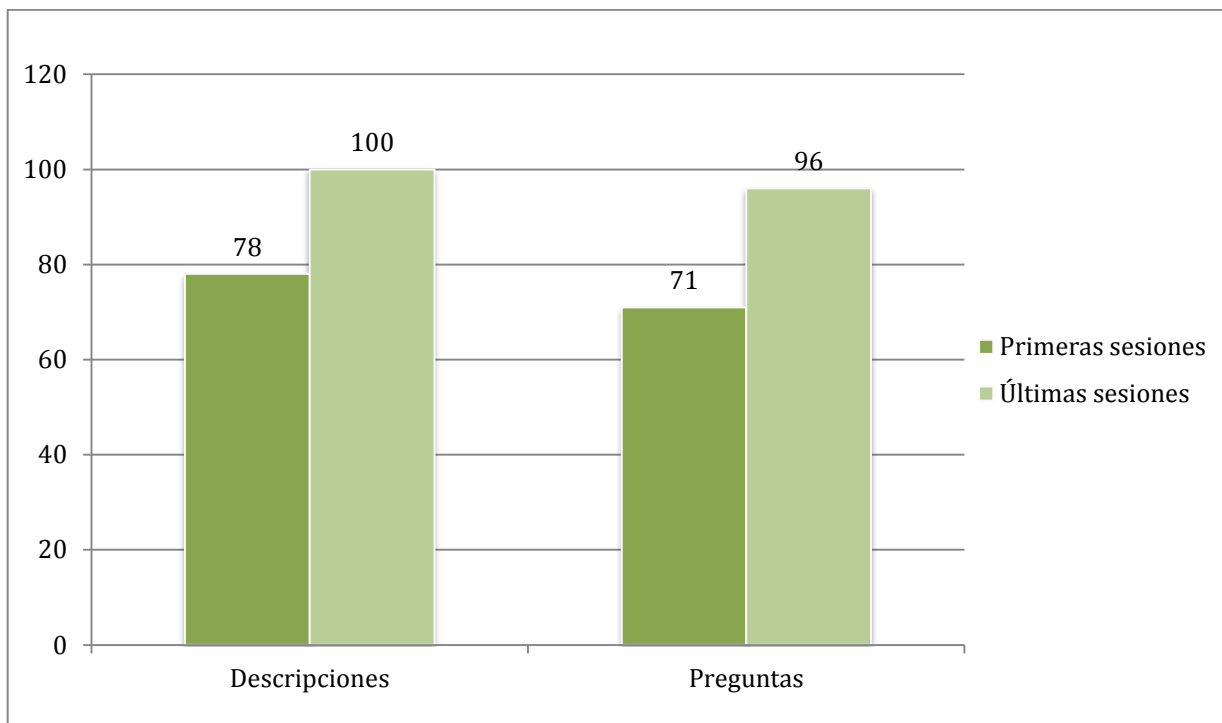


Figura 4. Gráfica de avances al dar descripciones y elaborar preguntas

A los alumnos se les evaluaba de acuerdo a su descripción y participación durante las preguntas. Se comenzó a notar una diferencia en las presentaciones y participaciones después de que la mitad del grupo presentó.

En resumen, las primeras veces, las descripciones eran cortas y con pocas características y la voz no era muy audible. Por otra parte, los alumnos hacían la misma serie de preguntas y algunos alumnos no podían generar preguntas.

En las últimas sesiones, los alumnos progresaron, dando más de cinco características, hablando en voz más audible, podían llamar la atención, expresaban sentimientos provocados por el objeto especial y daban información adecuada a los demás si se les pedían aclaraciones. En cuanto a la elaboración de preguntas, los alumnos mejoraron de 71 por ciento a 96 por ciento, pues ahora ellos podían hacer preguntas específicas y abstractas.

Juego de barrera con el tangram

El objetivo de esta estrategia era que los alumnos ejercitaran su comprensión auditiva y su habilidad para dar instrucciones, seguir instrucciones y describir. El juego se llevó a cabo de manera grupal y en parejas. Este juego se dividió en dos sesiones, la primera fue de manera general, la segunda vez se jugó en parejas.

La primera sesión fue difícil para los alumnos. Varios no comprendían las instrucciones y mostraban frustración. Los alumnos que mostraron tener más dificultad para seguir las instrucciones, fueron ocho. Esto era evidente porque hacían preguntas frecuentemente y expresaban que no lo podían hacer. También era evidente porque al finalizar la instrucción, la maestra pasaba al lugar de cada alumno para comprobar que hubieran armado la figura correcta utilizando las figuras que se especificaron y estos ocho alumnos no lo lograron hacer dos de cuatro veces que se realizó el juego.

Al ver esto se les dijo que tenían que estar muy atentos para escuchar bien las instrucciones, sin estar platicando con el compañero ni jugando con las figuras porque solo los que saben escuchar pueden lograrlo y se les animó asegurándoles que todos sabían escuchar. La última vez que se les dio una instrucción para hacer una figura, cuatro de esos ocho alumnos lo hicieron correctamente. En la actividad general, el 63 por ciento logró hacer la actividad correctamente (ver Anexo 17).

En la segunda sesión, los alumnos jugaron en parejas. Los alumnos debían dar las instrucciones y recibirlas. Tres alumnos mostraron dificultad para dar indicaciones Solo hubo tiempo de jugar tres veces, así que algunos solo dieron instrucciones una o dos veces. El juego se necesitaba volver a jugar varias veces para ver una

avance en los alumnos que tenían dificultad para dar instrucciones. Sin embargo, cuestiones de tiempo solo se pudo jugar una sesión en parejas.

Aun así, el resto del grupo mostró una buena capacidad para dar instrucciones y escuchar a sus compañeros. De los 22 alumnos que participaron, 19 lograron hacer la figura que su compañero le había indicado, en otras palabras el 86 por ciento del salón lo logró hacer en la segunda sesión que fue en parejas.

Estrellitas del hablar

Esta estrategia tenía como objetivo motivar a los alumnos a seguir algunas reglas sencillas del hablar. Cada día se colocaba una estrella en una cartulina con el nombre del alumno que había cumplido con las reglas del hablar. Cada alumno tenía su la oportunidad de obtener una estrella diaria. Si en la semana se juntaban cuatro estrellas se les premiaba con una estrellita dorada.

La estrategia se aplicó durante el mes de marzo por tres semanas. La primera semana que se aplicó nueve alumnos recibieron más de cuatro estrellitas en la semana y el viernes se les dio su estrellita de oro. Los alumnos aún se estaban acostumbrando a esperar turnos y a escuchar instrucciones la primera vez que se les daban.

La segunda semana, nueve alumnos también recibieron estrellita de oro, seis de estos alumnos habían recibido una estrellita de oro la semana anterior. Esa semana fue la semana de oración en el instituto, en la cual la maestra del grupo estaba encargada de dar los temas. Así que el grupo se quedó solo con la maestra practicante en la primera parte de la mañana y también durante la semana de oración. Es-

to afecto su conducta, en comparación a la semana anterior donde solo estuvieron una hora sin la maestra titular.

El hecho de que no estaba la maestra titular presente, causaba un cambio de conducta en los alumnos, ya que la maestra es la autoridad principal en el salón. La siguiente semana, 11 alumnos recibieron una estrellita dorada por haber obtenido cuatro o cinco estrellitas durante la semana. Cuatro alumnos recibieron tres estrellitas por su buena conducta, pues tres días habían seguido bien las reglas (ver Figura 5).

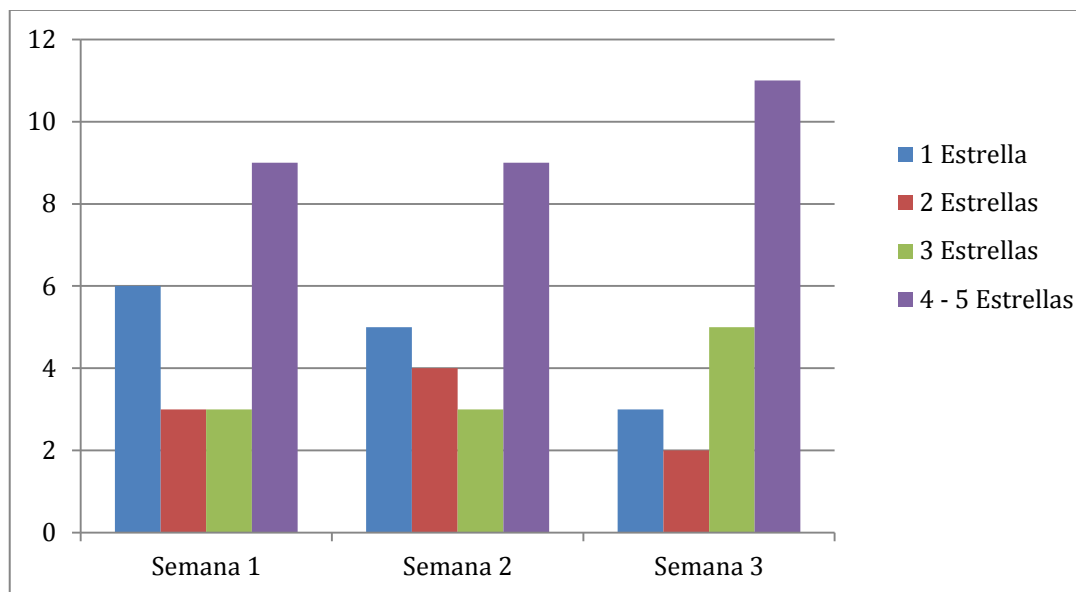


Figura 5. Gráfica del progreso de las estrellitas del hablar

En la primera semana, se entregaron un total de 57 estrellitas, la segunda semana se entregaron 58 y la tercera semana se entregaron 66 estrellitas de 84 que se debían entregar en total. La conducta de los alumnos mejoró considerablemente la última semana. Los alumnos que se portaban bien se motivaban a seguir con su buena conducta, mientras que los que no ganaron tantas estrellitas las primeras veces, se esforzaron por recibirlas la última semana. Los alumnos comprendieron al seguir las reglas del hablar producía una consecuencia positiva.

Video del lugar donde vivo y sus casas

La implementación de esta estrategia consistió en dos partes, la primera correspondía al trabajo de los alumnos en colaboración con sus padres al grabar el video, ya que ellos tenían las pautas para elaborar el video. A diferencia de otros proyectos donde se nota que los padres hacen el trabajo en lugar de los alumnos, los niños tenían que estar presentes para poder realizar esta tarea. Los padres pudieron convivir con sus hijos y ayudaron a que ellos ampliaran su léxico. En los videos también se puede notar que algunos padres enseñaron a sus hijos posturas correctas para dirigirse a las personas que van a ver el video.

Se puede notar en los videos que los alumnos aprendieron a introducirse y a despedirse, a utilizar las palabras del vocabulario que se requerían (bloque, cemento, madera, entre otros), algunos dijeron su dirección y emplearon adverbos de lugar y utilizaron pronombres posesivos. Dado a que era una actividad que se expondría en el salón, los alumnos hablaron cuidadosamente, fijándose en las palabras que utilizaban.

La mayoría de los que algunos padres enseñaron a sus hijos posturas correctas para dirigirse a alumnos entregó su video. Los videos se calificaron en clase por los mismos alumnos (ver Anexo 18). Los alumnos hicieron comentarios respecto a los videos donde el alumno se expresaba bien, en voz audible y clara, con palabras bien pronunciadas y completas. Ellos mismos daban la calificación que pensaban que merecía cada video. También se le envió a los padres un formato con la calificación y con observaciones acerca del video (ver Anexo 19)

Al momento de evaluar a sus compañeros y a si mismos, los alumnos hacían comentarios o correcciones en la pronunciación de las palabras, la claridad, o los ter-

minos correctos que se debían emplear. Los alumnos se daban cuenta de sus propios errores. En algunos casos se les pedía a los alumnos que dieran una retroalimentación positiva hacia sus compañeros lo cual hacían con respecto a su manera de expresare

Evaluación final de la expresión oral

Al finalizar la implementación de estrategias programadas, se formuló una evaluación con la intención de aplicarla individualmente a cada estudiante (ver Anexo 20). Se administró durante los dos periodos de la clase de inglés. Se llamaba a un alumno a que saliera del salón para ser evaluado en base a ciertas indicaciones que debía seguir (ver Anexo 21). Por razones de tiempo, solo se evaluó a 15 alumnos. La evaluación consistía en mostrar dos imágenes, una ilustración de una bebé comiendo en su sillita manchada por la comida y en la siguiente imagen había una niña más grande comiendo con utensilios. Primeramente, e les pedía que identificaran cual ocurrió primero. En seguido, con el propósito de identificar si los alumnos empleaban oraciones subordinadas con estructura del tiempo, oraciones en orden canónico, emplear artículos correctos y hacer conexiones de adverbios, se les pedía inventar una historia utilizando las dos imágenes presentadas.

También se les evaluaron los criterios establecidos en el formato a través de un juego con barrera (ver Anexo 22). Este juego con barrera consistía en colocar ciertas tarjetitas con imágenes de un niño, una pelota, una abeja, un sol y una flor en un paisaje con una casa y un jardín. Los alumnos acomodaban las tarjetitas en el paisaje y debían describir a la maestra cómo ubicar las mismas tarjetas en la posición donde ellos las habían colocado. De esta manera se calificaba si los alumnos

sabían emplear oraciones con adverbios de lugar (a través de, alrededor de, a la izquierda/derecha, entre otros) y pronombres posesivos al dar indicaciones.

Los demás criterios fueron evaluados conforme a observaciones previas realizadas durante periodos de clase. La mayoría de los alumnos mostraron tener un vocabulario de por lo menos 2,200 palabras (ver Anexo 23). Por lo general, ellos saben utilizar oraciones subordinadas, emplear adverbios, ordenar ideas de manera canónica, emplear correctamente los artículos, utilizar pronombres posesivos, utilizar el lenguaje con diferentes funciones y tienen habilidades conversacionales.

Las mayores dificultades que presentan algunos alumnos es al utilizar adverbios de tiempo, la conjugación del futuro, preposiciones y al manejar ciertas relaciones semánticas como sinónimos, antónimos, metáforas y rimas. Tres de los quince alumnos presentaron problemas de pronunciación, con dificultad para articular las letras “s” y “r”. Los alumnos mostraron tener buenas habilidades conversacionales para iniciar temas y dar información adecuada pero, tienen dificultad para tomar turnos cuando es una conversación grupal.

Conclusiones

Es substancial recordar que los resultados de este estudio son subjetivos. Las observaciones realizadas por parte de la maestra practicante antes durante y después de la aplicación de las estrategias, fueron los instrumentos de evaluación utilizados para medir el avance de los alumnos. En algunas de las estrategias se logró ver claramente algunos avances en la manera en que se expresaban los alumnos. Este fue el caso de las siguientes estrategias:

- 1- Buscando el juguete escondido, en el cual se pudo percibir que los alumnos aprendieron vocabulario de espacialidad utilizando términos como, encima, debajo, a la derecha, al frente, detrás, entre otros.
- 2- El semáforo policía, en la que se logró motivar a los alumnos a tomar turnos para hablar evitando interrupciones durante clases.
- 3- Mi objeto favorito, ya que, por medio de esta actividad, los alumnos expandieron su vocabulario para una mejor descripción de objetos. También se alcanzó a través de esta estrategia, mejorar la manera en que se realizaban preguntas. El 80 por ciento del salón mejoró su habilidad de elaborar preguntas.
- 4- Estrellitas del hablar, pues en esta estrategia se consiguió aclarar algunas reglas conversacionales y además, a través de la implementación se logró alcanzar un avance de alumnos que seguían las reglas de 69 por ciento a 78 por ciento.
- 5- Video del lugar donde vivo y sus casas, ya que a través de este proyecto los alumnos observaron su entorno y comunicaron a los demás compañeros la manera en que están hechas las casas.

En cuanto a las demás estrategias, se encontró que se requería de más tiempo para lograr ver un avance específico y más significativo. Por lo general, se observó que los alumnos mejoraron en su manera de comunicarse haciendo preguntas más específicas, descripciones más amplias, concretas y abstractas. También se consiguió que los alumnos comunicaran sus ideas respetando los turnos de hablar, que los alumnos expusieran ante los demás aportando la información requerida y describieron objetos de manera oral.

Estos resultados comprueban que la expresión oral puede mejorarse a través de una planificación y de una implementación de estrategias. Darle un espacio específico al mejoramiento de la lengua oral logra que los alumnos mejoren sus habilidades lingüísticas y cognoscitivas, las cuales que son necesarias para el uso de la lengua escrita. Cuando los alumnos pueden expresarse oralmente con el vocabulario requerido de acuerdo a su edad pueden expresar mejor sus ideas al escribir.

Por otro lado, la manera de expresarse impacta tanto en el ámbito intelectual como el social. Al aprender a respetar turnos, los alumnos pueden convivir de manera cordial, algo que es útil no solo en la escuela, sino en la vida cotidiana. Dicha habilidad les ayuda a resolver conflictos y a compartir sus ideas y vivencias. Otorgar un espacio al desarrollo de la expresión oral también logra superar la desigualdad lingüística que existe entre los alumnos. Al modelar un vocabulario formal, se garantiza en mayor medida la satisfacción de sus necesidades comunicativas. En la escuela los alumnos también logran aprender las reglas convencionales de la comunicación.

En conclusión, se debe enseñar y desarrollar la expresión oral de una forma sistematizada junto con la expresión escrita. Cuando se enseña de esta manera se consiga que los alumnos comuniquen sus ideas, expandan su vocabulario, aprendan a describir específicamente y practiquen las reglas comunicativas. La implementación de actividades y estrategias que ayuden a que los alumnos desarrollen la oralidad es una tarea que se debe aplicar en todos los contenidos posibles dando la oportunidad a los alumnos que expresen conocimientos, ideas, opiniones o que describan sus nuevos aprendizajes. Si se trabaja la expresión de esta manera, se puede aplicar todo el curso escolar y se logran avances en la forma en que se expresan los alumnos, el cual es uno de los propósitos fundamentales de la enseñanza de la lengua.

ANEXOS

Anexo 1 Cronograma

UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Escuela Normal "Profr. Carmen A. de Rodríguez"
Licenciatura en Educación Primaria



NOMBRE DEL ESTUDIANTE NORMALISTA: Vriza Valeria Vázquez Ontiveros
NOMBRE DE LA ESCUELA DE PRÁCTICA: Instituto Soledad Acevedo de los Reyes
GRADO: 1 GRUPO: B

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Línea temática: Análisis de experiencia de enseñanza

Título del tema: Estrategias que favorecen el desarrollo de la expresión oral.

SEMANA	FECHA	ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN	COMPETENCIA A FAVORECER	APRENDIZAJE ESPERADO	TIEMPO
1	20-24 de enero	Diferencias entre antes y ahora	- Con una foto del alumno cuando era bebé, él debe describirla y compararla utilizando palabras como antes, ahora, después, entre otras.	Relación entre la naturaleza y la sociedad en el tiempo	Utiliza palabras de temporalidad al describir	40 min./ 1 día
2	27 – 31 de enero	Adivinanzas con rimas	- Dar una adivinanza donde se da de pista una palabra que rima con la respuesta. - El niño que responde correctamente inventa otra adivinanza y da una palabra que rima con la respuesta.	Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender	Identifica la función y características de la rima.	40 min. / 1 día
3	04 – 07 de febrero	Buscando el juguete antiguo	- La maestra describe uno de los juguetes antiguos que los alumnos trajeron y un alumno adivina. - El alumno que lo describió da características de otro juguete. - Los alumnos van escribiendo los nombres de los juguetes descritos en una hoja. - Después de varios turnos, la maestra pide a un alumno que salga del salón y esconde uno de los juguetes. - El alumno vuelve a entrar al salón y cada	Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas	Comprende instrucciones que utilizan términos espaciales	40 min./ 1 día
			niño tiene un turno para dar una pista acerca de donde se encuentra el objeto.			
4	10 – 14 de febrero	El policía semáforo	- Mostrar a los niños un semáforo y colgarlo en la pared al lado del pizarrón. - Explicar que el rojo significa que nadie tiene permiso de hablar o de levantar la mano, el amarillo significa que solo se puede levantar la mano cuando la maestra indique y el verde significa que todos pueden participar. - La maestra indica en que color están con un gancho.	Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas	Toma turnos para hablar y respeta cuando sus compañeros o la maestra están hablando	5 min. todos los días
	17 – 21 de febrero	Exámenes bimestrales				
5	24 – 28 de febrero	Mi objeto favorito	- Dos niños llevan un cuestionario a casa acerca de su objeto favorito. - El siguiente día en el salón los niños lo llevan a clase escondido en una bolsa negra, leen su cuestionario y describen un poco más. - Si aún no adivinan pueden hacer preguntas los demás alumnos	Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender	Utiliza adjetivos para describir objetos	5 minutos por niño/ dos semanas
6	3 – 7 de marzo	Video del lugar donde vivo	- El alumno graba un video con la ayuda de sus padres describiendo el lugar donde vive. - Se presenta en el salón y los demás niños evalúan con los siguientes criterios:	Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender	Utiliza adjetivos para describir objetos	40 min dos sesiones

			<ul style="list-style-type: none"> - Audible - Coherente - Describe su casa, la de los vecinos, tiendas y otras cosas alrededor. 			
7	10 – 14 de marzo	Estrellas del hablar	<ul style="list-style-type: none"> - En grupo enlistar reglas para convivir y que todos puedan hablar libremente. - Llevar las reglas impresas y pegar en el salón. - Los niños que cumplen las reglas cada día reciben una estrella. - Al final de cada semana, el niño con 5 estrellas recibe una estrella de oro. 	Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas	Aprende a respetar las reglas conversacionales y del salón.	Actividad permanente
8	17 – 21 de marzo	Mi abuelita fue al mercado	<ul style="list-style-type: none"> - Se inicia diciendo, "Mi abuelita fue al mercado y compró..." un alumno escoge una foto y dice el objeto "un pastel" el siguiente niño dice lo mismo escoge otra foto y debe decir los objetos nombrados anteriormente. - Después jugar el mismo juego sin las fotografías. 	Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender	Desarrolla su memoria auditiva	15 – 20 minutos/ 2 días
9	17 – 21 de marzo	Juegos de barrera	<ul style="list-style-type: none"> - Sentar a los alumnos en parejas. - Colocar una barrera entre ellos - Mostrar una figura que deben hacer - El alumno da indicaciones a su compañero para que tenga el mismo producto. 	Desarrollar la habilidad de dar instrucciones específicas al receptor.	Utiliza adverbios de lugar.	40 minutos/ 5 sesiones
10	24 – 28 de marzo	Ideas conectoras	<ul style="list-style-type: none"> - Con un libro grande hacer énfasis en las palabras conectoras. - Explicar el uso de las palabras conectoras - Hacer enunciados con palabras conectoras 	Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas	Identifica conectores para que los puedan expresar en ideas complejas.	15 minutos 3 días
11	24 – 28 de marzo	Evaluaciones	<p>Evaluar a cada alumno individualmente a través de juegos de construcción con objetos.</p> <p>Evaluar a cada alumno a través de descripción de imágenes</p>			

Anexo 2
Encuesta para padres

PRIMER GRADO: CUESTIONARIO PARA PADRES

Expresión Oral

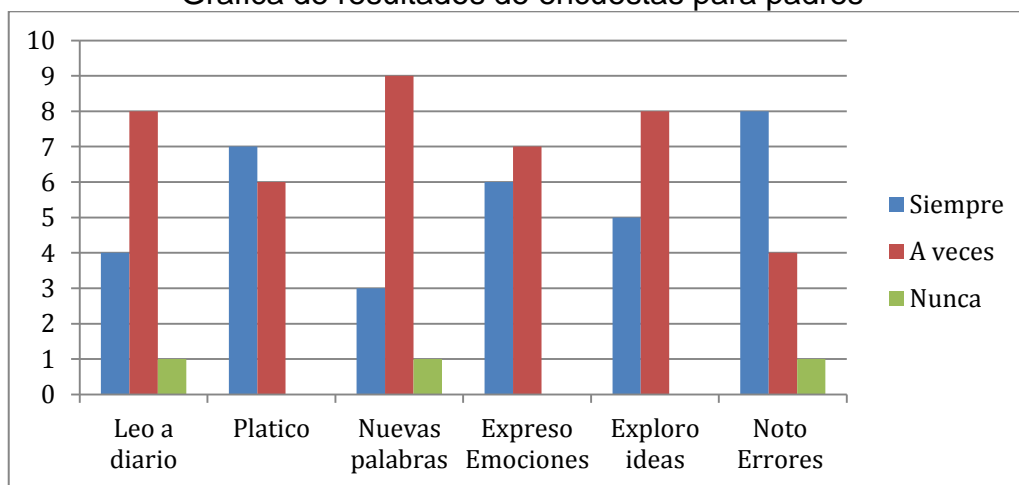
Nombre del alumno: _____ Fecha: _____

Rubrica de evaluación por semana: Nunca = 1; A veces = 2; Siempre = 3.

	1	2	3
Leo a diario a mi hijo/a.			
Platico con mi hijo/a más de una hora diaria en diferentes momentos del día.			
Incluyo nuevas palabras en las conversaciones con mi hijo/a.			
Converso acerca de las emociones personales y de mi hijo/a			
Exploro ideas con mi hijo/a a través de discusiones.			
Nota cuando mi hijo/a comete errores gramáticos y los corrijo.			

Nombre del padre: _____

Anexo 3
Grafica de resultados de encuestas para padres



Anexo 4
Nombres de los juguetes antiguos

	Hoy..es.. 7..de.. Febrero..del 2014 Juguetes..antiguos
1-	balero
2-	pirinola
3-	yo yo
"	
4-	Canicos
5-	bloques

Anexo 5
Exposición de los juguetes antiguos



Anexo 6
El policía semáforo



Anexo 7
Cuestionario de "Mi objeto favorito" contestado por alumno

Mi objeto

1. La forma de mi objeto es rectangular _____
2. El color de mi objeto es morena _____

3. Mi abuelita _____ me regalo este objeto o yo hice mi objeto.
4. Mi objeto es especial para mí porque
me recuerda a mi abuelita _____

Anexo 8
Implementación de “Mi objeto favorito”



Anexo 9
Juego con barrera utilizando el tangrama



Anexo 10
Juego con barrera utilizando el tangrama



Anexo 11
Estrellitas del hablar












Anexo 12 Registro de las Estrellitas del habar

Registro de Estrellitas del habar			
Ciclo Escolar: 2013 - 2014		Grado: 1o "B"	
NOMBRE DEL ESTUDIANTE			
ALPIREZ AGUILAR ALLISON LLAVERIA	★		
CHIMBA DAME PRISCILA JUVENTINA	★	★	★
COLEGIO CAMARILLO JAIRO ABISAI	★		
CUEVAS ESPINOZA LUIS ANTONIO		★	
DOMINGUEZ SEDENO MYA DEVANY	★	★	★
GONZALEZ PACUAR DANAE ESTEFANIA	★	★	★
HODGSON GARCIA GAEI BRANDON			
MENDOZA GARCIA ALBERTO	★	★	
MITA MEDINA YUREM DAVID	★	★	★
MORALES PERERA YELINE YUDITH	★	★	★
OLAN KAYLEE ALEXANDRA	★	★	★
PACHECANO MARTINEZ JOSE DANIEL		★	
PEDROZA GARCIA DANIEL IVAN	★	★	★
PEREZ MARTINEZ ANDY VERONICA	★	★	★
PEREZ TAMEZ MELISSA		★	
SALGADO PUENTE OMAR YANKEL			
SASSO SALAS ANA ISMARI	★	★	★
SEMANIVSKYY SLABODENYUK GENRIKH	★		
SILVA JOSE SANTIAGO RAFAEL		★	★
TAMEZ ZAPATA JENIFER VANESSA	★	★	★
VASQUEZ JIMENEZ JORGE SEBASTGIAN	★	★	★
ZAARIAS MARIN RODRIGO EULISES	★	★	★
FECHA	10-Mar	11-Mar	12-Mar
	13-Mar	14-Mar	17-Mar
	-Mar	-Mar	1-Mar
	-Mar	-Mar	24-Mar
	25-Mar	26-Mar	27-Mar
	28-Mar		

Anexo 13

Formato de coevaluación para el proyecto de “El lugar donde vivo y sus casas”

Nombre: _____

<p>El lugar donde vivo y sus casas </p> <p>Nombre: _____</p> <p>1. Se escucha su voz <input type="checkbox"/></p> <p>2. Habla claramente <input type="checkbox"/></p> <p>3. Describe dos casas <input type="checkbox"/></p> <p>Puntos totales: <input type="checkbox"/></p>	<p>El lugar donde vivo y sus casas </p> <p>Nombre: _____</p> <p>1. Se escucha su voz <input type="checkbox"/></p> <p>2. Habla claramente <input type="checkbox"/></p> <p>3. Describe dos casas <input type="checkbox"/></p> <p>Puntos totales: <input type="checkbox"/></p>	<p>El lugar donde vivo y sus casas </p> <p>Nombre: _____</p> <p>1. Se escucha su voz <input type="checkbox"/></p> <p>2. Habla claramente <input type="checkbox"/></p> <p>3. Describe dos casas <input type="checkbox"/></p> <p>Puntos totales: <input type="checkbox"/></p>
<p>El lugar donde vivo y sus casas </p> <p>Nombre: _____</p> <p>1. Se escucha su voz <input type="checkbox"/></p> <p>2. Habla claramente <input type="checkbox"/></p> <p>3. Describe dos casas <input type="checkbox"/></p> <p>Puntos totales: <input type="checkbox"/></p>	<p>El lugar donde vivo y sus casas </p> <p>Nombre: _____</p> <p>1. Se escucha su voz <input type="checkbox"/></p> <p>2. Habla claramente <input type="checkbox"/></p> <p>3. Describe dos casas <input type="checkbox"/></p> <p>Puntos totales: <input type="checkbox"/></p>	<p>El lugar donde vivo y sus casas </p> <p>Nombre: _____</p> <p>4. Se escucha su voz <input type="checkbox"/></p> <p>5. Habla claramente <input type="checkbox"/></p> <p>6. Describe dos casas <input type="checkbox"/></p> <p>Puntos totales: <input type="checkbox"/></p>
<p>El lugar donde vivo y sus casas </p> <p>Nombre: _____</p> <p>1. Se escucha su voz <input type="checkbox"/></p> <p>2. Habla claramente <input type="checkbox"/></p> <p>3. Describe dos casas <input type="checkbox"/></p> <p>Puntos totales: <input type="checkbox"/></p>	<p>El lugar donde vivo y sus casas </p> <p>Nombre: _____</p> <p>1. Se escucha su voz <input type="checkbox"/></p> <p>2. Habla claramente <input type="checkbox"/></p> <p>3. Describe dos casas <input type="checkbox"/></p> <p>Puntos totales: <input type="checkbox"/></p>	<p>El lugar donde vivo y sus casas </p> <p>Nombre: _____</p> <p>1. Se escucha su voz <input type="checkbox"/></p> <p>2. Habla claramente <input type="checkbox"/></p> <p>3. Describe dos casas <input type="checkbox"/></p> <p>Puntos totales: <input type="checkbox"/></p>

Anexo 14
Rubrica y video



Anexo 15
Coevaluación de videos



Anexo 16
Actividad juguete escondido
Indicando para participar



Anexo 17
Segunda sesión de juegos con barerra



Anexo 18
Coevaluación de Jairo

Nombre: Jairo

El lugar donde vivo y sus casas	El lugar donde vivo y sus casas	El lugar donde vivo y sus casas
Nombre: <u>Mya</u> 1. Se escucha su voz <input type="checkbox"/> A 2. Habla claramente <input type="checkbox"/> A 3. Describe dos casas <input type="checkbox"/> A Puntos totales: <u>99</u>	Nombre: <u>Santiago</u> 1. Se escucha su voz <input type="checkbox"/> B 2. Habla claramente <input type="checkbox"/> A 3. Describe dos casas <input type="checkbox"/> C Puntos totales: <u>76</u>	Nombre: <u>Allison</u> 1. Se escucha su voz <input type="checkbox"/> A 2. Habla claramente <input type="checkbox"/> A 3. Describe dos casas <input type="checkbox"/> C Puntos totales: <u>100</u>
Nombre: <u>Adrian</u> 1. Se escucha su voz <input type="checkbox"/> A 2. Habla claramente <input type="checkbox"/> A 3. Describe dos casas <input type="checkbox"/> A Puntos totales: <u>100</u>	Nombre: <u>Ximena</u> 1. Se escucha su voz <input type="checkbox"/> A 2. Habla claramente <input type="checkbox"/> A 3. Describe dos casas <input type="checkbox"/> B Puntos totales: <u>100</u>	Nombre: <u>Andy</u> 4. Se escucha su voz <input type="checkbox"/> A 5. Habla claramente <input type="checkbox"/> B 6. Describe dos casas <input type="checkbox"/> C Puntos totales: <u>100</u>
Nombre: <u>Alberto</u> 1. Se escucha su voz <input type="checkbox"/> A 2. Habla claramente <input type="checkbox"/> A 3. Describe dos casas <input type="checkbox"/> A Puntos totales: <u>100</u>	Nombre: <u>Rodrigo</u> 1. Se escucha su voz <input type="checkbox"/> A 2. Habla claramente <input type="checkbox"/> A 3. Describe dos casas <input type="checkbox"/> A Puntos totales: <u>100</u>	Nombre: _____ 1. Se escucha su voz <input type="checkbox"/> 2. Habla claramente <input type="checkbox"/> 3. Describe dos casas <input type="checkbox"/> Puntos totales: <input type="checkbox"/>

Anexo 19
Ficha de calificación para padres de Andy

Nombre del alumno: Andy Pérez

El lugar donde vivo y sus casas	
Voz audible	<u>10</u>
Palabras claras	<u>10</u>
Describe su casa y la de un vecino (cemento, bloque, teja, madera, etc.)	<u>8</u>
El video dura de 2 a 5 minutos	<u>7</u>
Total = <u>87.5</u>	

Observaciones:
El tiempo mínimo del video debio ser de dos minutos.

Anexo 20 Formato Evaluación final

Nombre del alumno: _____ Fecha: _____

ITEMS DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL	Si	No	Observaciones
Extensión del vocabulario: 2.200 palabras.			
Utiliza oraciones subordinadas de estructura más compleja: - Oraciones condicionales. - Oraciones adverbiales de tiempo (<i>mientras</i>). - Oraciones causales.			
Comprende y expresa oraciones con orden no canónico.			
Utiliza los adverbios: - Lugar: <i>a través de, alrededor de, entre, izquierda, derecha, en frente de, al lado de.</i> - Cantidad: <i>Del 1 al 9, ancho/estrecho, más que/menos que, algunos, demasiado, varios, diferente, bastante, tantos como.</i> - Tiempo: <i>durante, ayer/hoy/mañana, mientras.</i>			
Utiliza conexiones adverbiales: <i>aunque, sí, realmente, de todos modos.</i>			
Emplea correctamente todos los artículos.			
Utiliza los pronombres posesivos: <i>el mío, el tuyo, el suyo, el nuestro, el vuestro.</i>			
Utiliza las preposiciones: <i>ante, desde, hacia, hasta, para, sin.</i>			
Afianza el uso del futuro.			
Utiliza todos los tiempos verbales del indicativo: - Pluscuamperfecto. - Condicional.			
Inicia el uso de los tiempos del subjuntivo.			
Uso adecuado de la concordancia de los tiempos verbales entre la oración principal y la subordinada.			
Utiliza el lenguaje con diferentes funciones: - Controlar a los otros. - Llamar la atención. - Interactuar socialmente. - Expresar sus sentimientos y emociones. - Usar algunos términos deícticos. - Utilizar el lenguaje para hablar con él mismo.			
Avanza en habilidades conversacionales: - Iniciar temas de conversación. - Mantener muchos turnos de conversación. - Dar información adecuada al interlocutor si éste pide aclaraciones.			
RELACIONES SEMANTICAS			
Asocia palabras con significados sinónimos y antónimos.			
Define palabras expresando categorías o sinónimos.			
Define palabras polisémicas.			
Adquiere la estructura de chistes y adivinanzas y los comprende.			
Razona absurdos en imagen.			
Expresa soluciones a situaciones hipotéticas que se le plantean de forma verbal.			
Inicia la comprensión de lenguaje figurativo: metáforas.			

Anexo 21
Evaluación
Describir una imagen



Anexo 22
Evaluación con juego con barrera



Anexo 23

Resultados de la evaluación del desarrollo del lenguaje

Nombre del alumno	Si	No	Observaciones
Priscila C.	16	5	Buen repertorio de palabras. Muestra dificultad para utilizar palabras conectoras.
Jairo C.	18	2	Se expresa muy bien. Tiene dificultad para comprender metáforas.
Luis C.	14	7	Dificultad para emplear correctamente los artículos y entender metáforas.
Alberto M.	19	2	Utiliza bien el uso de los tiempos.
Kaylee O.	15	6	Dificultad utilizando adverbios y relaciones semánticas. Dificultad para rimar. Problemas de pronunciación.
Daniel Iván P.	15	6	Muestra menos dificultad para expresar tiempos verbales y ubicarse en el tiempo (ayer, hoy mañana).
Andy P.	14	7	Debilidad en utilizar adverbios de lugar y de relación semántica.
Melissa P.	17	4	Fortaleza en cuanto a relaciones semánticas, dificultad para estructurar oraciones.
Ana Ismari S.	17	4	Dificultad para utilizar los tiempos del subjuntivo.
Santiago S.	14	6	Dificultad para rimar, pronunciación de palabras y afianzar el uso del futuro. Problemas de pronunciación (letras s, r)
Jorge V.	19	2	Poca dificultad para emplear todos los artículos correctamente.
Rodrigo Z.	17	4	Problemas de pronunciación (la letra s). Dificultad con adverbios del pasado.

LISTA DE REFERENCIAS

- Alarcón Pérez, Clara. (s.f.). *Evaluar la expresión oral: propuesta contra los viejos inconvenientes*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0191.pdf.
- Alemán Gómez, N., Ardanaz Aiuca, J., Echeverría Goñi, A., Poyo Jimeno, D. y Yoldi García, S. (2006). *Evaluación de la comunicación y del lenguaje (ECOL): Manual*. Navarra: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación.
- American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. (2011). Children and Watching T.V. *Facts for Families*, 54, 1-2.
- Araya Ramírez, J. (2011). La competencia de la expresión oral en niños escolares de Costa Rica. El componente léxico. *Ponencia del II Congreso Internacional de Investigación Educativa 2011*, 1-12. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Beringer, K. M. (2012). *Enriching students' oral language through active play*. (Tesis de maestría inédita). State University of New York, Fredonia, N.Y.
- Berk, E. (2004). *Desarrollo del niño y del adolescente* (4a ed). Madrid: Prentice Hall Iberia.
- Boyse, K. (2010). *Television and Children*. Recuperado de <http://www.med.umich.edu/yourchild/topics/tv.htm>.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*. Escuela básica. México: SEP.
- Catts, H. y Hogan, T. (2003). Language basis of reading disabilities and implications of early identification and remediation. *Reading Psychology*, 24, 223-246.
- Cole, M. (2008). *The importance of parental involvement in language acquisition and activities and techniques to enhance the home-school connection*. (Tesis de maestría inédita), Washington University School of Medicine, Pullman, EUA.
- Croome, S. y Fairhall, M. (1976). Child Language Development and the School. *Australian Journal of Teacher Education*, 1(3), 20-26.
- Díaz Quintero, M. M. (2009). El lenguaje oral en el desarrollo infantil: Innovación y experiencias educativas. *Innovación y Experiencias Educativas*, 14, 1-8.

- Duursma, E., Augustyn, M. y Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Arch Dis Child*, 93(7), 554-556.
- Entertainment Software Association (2013). *Essential Facts About The Computer and Video Game Industry*. Recuperado de http://www.theesa.com/facts/pdfs/esa_ef_2013.pdf
- Farnsworth, M. (2012). Who's Coming to My Party? Peer Talk as a Bridge to Oral Language Proficiency. *Anthropology y Education Quarterly*, 43(3), 253.
- Genishi, C. (2011). *Language Development in Children*. Recuperado de http://www.education.com/reference/article/Ref_Young_Childrens_Oral/
- Gest, S. D., Freeman, N .R., Domitrovich, C. E. y Welsh, J. A. (2004). Shared book reading and children's language comprehension skills: the moderating role of parental discipline practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 319-336.
- Guerrero José, F. (2011). Cómo trabajar la expresión oral y escrita en las aulas de primaria. *Innovación y experiencias educativas*, 41, 1-2.
- Hart, B. y Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Kaiser, H. (2009). *Children and Video Games*. Recuperado de http://www.education.com/reference/article/Ref_Children_Video_Games/
- Konza, D. (2011). Oral Language. Recuperado de http://www.decd.sa.gov.au/literacy/files/links/link_157529.pdf
- Lindsay, G. y Dockrell, J. (2000). The behaviour and self-esteem of children with specific speech and language difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 538-601.
- Mara, V. (s.f.). *Teaching and Assessing Oral Language*. [PowerPoint]. Recuperado de <http://www.adhocs.org/uploads.cir/Oral%20Language%20PPT.pdf>
- Mayo , I. (2006). Comunicación efectiva en el aula. Técnicas de expresión oral para docentes. (Spanish). *Revista Española De Pedagogía*, (234), 390-392
- McCandlish, S. (2012). Instructional Strategies for Developing Oral Language. Recuperado de http://www.decd.sa.gov.au/northernadelaide/files/links/Oral_Language_Instructiona.pdf
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2008). *Educando a los más chicos: cuadernos para familias*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

- Mroz, M., Hall, E., Santer, J. y Letts, C. (2002) Children's Speech and Language Development: an investigation of the knowledge, skills, and training needs of early years professionals. Newcastle: University of Newcastle School of Education, Communication and Language Sciences.
- Mroz, M. y Letts, C. (2008). Interview stories: Early years practitioners' experiences with children with speech, language and communication needs. *Child Language Teaching and Therapy*, 24(1),73-93. Doi: 10.1177/0265659007 084569.
- Murray, J. P. y Murray, A. D. (2008). Television In Infancy And Early Childhood-Uses & Effects. Kansas: Elsevier/Academic Press.
- National Literacy Trust. (2005). *Why do many young children lack basic language skills*. London: Autor.
- Parenting SA. (2010). Learning to talk. Parent easy guide 33. Gobierno de Australia del Sur Departamento de Salud.
- Pastor Villalba, C. (2009). La evaluación de la comprensión oral en el aula de ELE. *MarcoEle*, 9,1-25.
- Punkoney, S. (2013). *The Impact of Oral Language Development on Reading Success*. Recuperado de stayathomeeducator.com.
- Rodríguez, M. (1995). *Hablar en la escuela: ¿para qué?, ¿cómo?* Lectura y vida, (13), 1-10
- Rosen, C. y Rosen, H. (1973). *The Language of Primary School Children*. Harmondsworth and Baltimore, Md: Penguin Books.
- Rosetti, L. (1996). *Communication Intervention: Birth to three*. London: Singular.
- Roskos, K., Tabors, P. y Lenhart, L. (2009). Joining Oral Language and Early Literacy. *Oral Language and Early Literacy in Preschool*, 1-6.
- Sanz Pinyol, G. (2005). Comunicación efectiva en el aula: Técnicas de expresión oral para docentes
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria*. Primer grado. México, D.F.: Autor.
- Snow, P., & Powell, M. (2012). Youth (in)justice: Oral language competence in early life and risk for engagement in antisocial behavior in adolescence. *Trends & Issues in crime and criminal justice*, (435), 1-5.

- Tamis-LeMonda, C., & Rodriguez, E. (2009). Parent's Role in Fostering Young Children's Learning and Language Development. Recuperado de: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Tamis-LeMonda-RodriguezANGxp-Language.pdf>.
- Telethon Speech and Hearing. (2011). *Oral Language for Literacy*. Recuperado de <http://www.doyouhear.org.au/wp-content/uploads/2012/06/Strategy-3-Oral-Language-for-Literacy.pdf>
- Texas Education Agency. (2014). Strategies that promote comprehension. Recuperado de <http://www.readingrockets.org/article/29202>
- White, E. (1995). *La Voz: su educación y uso correcto*. Silver Spring, M.D: Ellen G. White Estate, Inc.
- Zaragoza Canales, F. (s.f.). *Las necesidades de comunicación oral en la educación infantil*. Málaga: Universidad de Málaga.