



**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

El Álbum Ilustrado: una respuesta a las diferencias individuales en el desarrollo del lenguaje.

Trabajo fin de grado
presentado por: M^a del Amor Donas Zaplana
Titulación: Grado Maestro de Educación Infantil
Línea de investigación: Propuesta de intervención
Director/a: Mireya Fernández Merino

Murcia
12-07-2012
Firmado por: M^a del Amor Donas Zaplana

CATEGORÍAS TESAURÓ:
1.7.5. Utilización educativa de otros recursos.

Resumen.

Este trabajo parte de la observación dentro del aula de los diferentes ritmos en el desarrollo del lenguaje en los alumnos de cinco años. Para compensar esta situación proponemos el Álbum ilustrado como herramienta para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje del grupo. Partimos de un marco teórico que contempla los diferentes aspectos relacionados con el lenguaje, su desarrollo, el discurso narrativo del niño, la incidencia y metodología en la escuela del lenguaje oral, los cuentos, hasta llegar al análisis del álbum ilustrado. Todos estos datos nos han servido para elaborar una evaluación de este recurso y comprobar su validez del álbum como herramienta para trabajar con alumnos que tienen diferente desarrollo del lenguaje. Una vez observados los datos hemos elaborado una propuesta de intervención en una clase de cinco años de Educación Infantil.

Palabras clave: álbum ilustrado, propuesta de intervención, desarrollo del lenguaje, discurso narrativo, Educación infantil, didáctica de la lengua y la Literatura.

Índice

| | |
|--|-----------|
| 1. Introducción..... | 2 |
| 1.1 Justificación..... | 2 |
| 1.2 Objetivos..... | 3 |
| 1.3 Fundamentación de la metodología..... | 4 |
| 2. Desarrollo..... | 4 |
| 2.1 Marco teórico..... | 4 |
| 2.1.1 El lenguaje en el aprendizaje escolar..... | 5 |
| 2.1.2 El desarrollo del lenguaje..... | 6 |
| 2.1.3 El discurso narrativo..... | 13 |
| 2.1.4 El aprendizaje del lenguaje en la escuela..... | 16 |
| 2.1.5 La literatura en Educación Infantil..... | 19 |
| 2.2 Procedimiento..... | 27 |
| 2.2.1 Investigación..... | 29 |
| 2.2.2 Propuesta de intervención..... | 36 |
| 3. Conclusiones..... | 46 |
| 4. Prospectiva..... | 46 |
| 5. Referencias..... | 47 |
| 6. Anexos..... | 50 |
| 6.1 Anexo I..... | 50 |
| 6.2 Anexo II..... | 52 |
| 6.3 Anexo III..... | 53 |
| 6.4 Anexo IV..... | 54 |
| 6.5 Anexo V..... | 58 |

1. Introducción

1.1. Justificación

La utilización del Álbum Ilustrado como recurso para compensar las diferencias en el desarrollo del lenguaje oral en los niños de Educación Infantil es el resultado de la combinación de la necesidad de subsanar una serie de dificultades que aparecen en el aula, con la implantación de un método que ofrezca respuesta a estas necesidades de una manera innovadora.

El desarrollo del lenguaje en el niño es un hito fundamental que marcará el ritmo del resto de sus aprendizajes. Al entrar en la escuela se introduce en un nuevo mundo en el cual el lenguaje va a ir unido a la socialización y a la adquisición de conocimientos en esta nueva etapa, la figura del profesor va a condicionar su evolución. Este desarrollo del lenguaje no siempre es homogéneo en todo el grupo y puede crear diferencias en los aprendizajes de los niños siendo en algunos casos indicios de posteriores dificultades.

En el R.D. 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, en los objetivos del área de comunicación y representación, se da especial importancia al desarrollo del lenguaje oral como instrumento de comunicación, representación, aprendizaje y disfrute más adelante, en los bloques de contenido lenguaje verbal y aproximación a la Literatura se reafirma el papel dado al lenguaje oral como medio de expresión y comprensión. Ya en la legislación vigente podemos observar la relación entre lenguaje (expresión y comprensión) y literatura y la doble finalidad que se le atribuye a esta última de disfrute y aprendizaje. Por lo tanto, el desarrollo de los componentes semánticos y pragmáticos en el lenguaje del niño va a ser fundamentales para alcanzar los objetivos propuestos en este ciclo y van a ser la base del éxito o fracaso en la consecución de los mismos.

Estos componentes semánticos y pragmáticos enlazan con la nueva concepción europea de “competencias básicas” en educación. Esta “necesidad” de formar a los alumnos como personas competentes en el área del lenguaje traspasa las barreras del aprendizaje y se centra primordialmente en conceptos como lenguaje procedural, funcional, pragmático, comunicativo y por lo tanto social.

Una vez justificado el aspecto del lenguaje en el que vamos a centrarnos, pasaremos a la utilización de la literatura infantil y en especial del álbum ilustrado para desarrollar este lenguaje funcional. Es notoria la influencia que tiene la literatura infantil en general y el álbum Ilustrado en particular como recursos para estimular el lenguaje en el niño a través de la comprensión y expresión de narraciones orales y escritas, es por ello que la realización de actividades dentro del aula con estos instrumentos resulte altamente motivante para los alumnos y les abra la puerta al mundo de la imaginación.

En la experiencia diaria con alumnos que presentaban dificultades en el desarrollo del lenguaje se ha podido constatar que la mejora de este ha producido también una mejora en el

resto de aprendizajes y su integración social en el aula, aumentando su autoestima e interés comunes con el resto del grupo. Al comprobar la necesidad de prestar mayor atención a las dificultades en el desarrollo del lenguaje que imposibilitan el seguimiento del alumno del proceso de aprendizaje, las características de los alumnos de una nueva sociedad multicultural, los actuales marcos pedagógicos y las ventajas de los avances en el tratamiento de la imagen ha sido factible llegar hasta el álbum ilustrado como método para compensar esas deficiencias. Con este proyecto se pretende demostrar que al apoyar en el proceso de aprendizaje de la lengua oral los elementos lingüísticos del lenguaje con la interpretación de ilustraciones aumentamos la posibilidad de que los alumnos puedan acceder y progresar en el sistema educativo actual.

Para profundizar y fundamentar el presente estudio se han revisado diferentes textos que de una manera u otra configuran algunos de los aspectos protagonistas en el presente estudio. Se han revisado libros especializados en psicología, pedagogía, logopedia y lingüística, tesis doctorales, ensayos, guías didácticas, leyes de educación, artículos e investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje, didáctica de la lengua y la literatura, el discurso narrativo, el cuento y la ilustración. La mayoría de estos trabajos pertenecen a especialistas de reconocimiento universal en el mundo de la educación contemporánea y actual cuyas aportaciones han influido en la práctica educativa vigente de la talla de Piaget, Bruner, Vygotsky, Chomsky, Colomer, Durán, Marchesi, Vila, Coll, Rodari, Acosta, Pelegrín y otros muchos.

Al compaginar todas estas ideas llegó a la conclusión de que una metodología apoyada en el uso del Álbum Ilustrado puede ayudar a superar las dificultades que los diferentes ritmos de desarrollo del lenguaje ocasionan, tanto a nivel de aula como individualmente, dejando por tanto de manifiesto la función preventiva y terapéutica del Álbum Ilustrado en el desarrollo del lenguaje oral y como base para un posterior aprendizaje significativo de la lectoescritura.

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo General

Diseñar una propuesta de intervención utilizando el álbum ilustrado como recurso didáctico en el desarrollo del lenguaje, en el aula de niños de cinco años.

2.2.2. Objetivos Específicos

O1.- Realizar una revisión teórica sobre el desarrollo del lenguaje, la metodología utilizada en la escuela, el discurso narrativo, los cuentos y la utilización del álbum ilustrado.

O2.- Previo al diseño evaluar, en alumnos con desigual desarrollo del lenguaje: la mejora en la capacidad narrativa, en la realización de relaciones causa-efecto y ordenación temporal de un cuento después de haber trabajado con el álbum ilustrado.

O3.- Comparar los resultados de la evaluación de los alumnos con desigual desarrollo del lenguaje a través de la utilización del álbum ilustrado.

1.3. Fundamentación de la metodología

Una dificultad con la que nos encontramos en las aulas de educación Infantil es un desigual desarrollo en la competencia narrativa en el aula de infantil en alumnos que no presentan alteraciones a nivel mental, sensorial, motor y/o relacional. Esta diferencia en el progreso ocasiona distintos ritmos de aprendizaje en el aula que impiden un avance homogéneo en el grupo. Es función del maestro investigar y buscar los recursos necesarios para subsanar estas diferencias y es justamente por esto por lo que consideramos el método cualitativo de investigación-acción el más adecuado para ofrecer una respuesta al problema mencionado.

El objetivo principal es demostrar dentro de la realidad de un aula de cinco años de segundo ciclo de Educación Infantil cómo la utilización del álbum ilustrado como instrumento de enseñanza puede ayudar a los alumnos con un desarrollo desigual a alcanzar un nivel de comprensión y expresión similar al resto de los compañeros, no se pretende hacer generalizaciones ni demostrar hipótesis, simplemente comparar el rendimiento de un grupo de alumnos con distintos grados de desarrollo del lenguaje en actividades de comprensión y expresión del discurso narrativo con y sin el apoyo del álbum ilustrado. Para ello realizaremos en un análisis cualitativo de una muestra no probabilística. A continuación crearemos una propuesta metodológica para toda el aula.

2. Desarrollo

2.1. Marco teórico

La revisión del marco teórico ha sido abordada desde los diferentes puntos de vista que anteriormente hemos comentado que configuran los aspectos trabajados con el álbum ilustrado. En el siguiente mapa conceptual quedan recogidos los cinco puentes que sustentan la intervención.



Mapa conceptual 1: Componentes del marco teórico de la narración y el álbum ilustrado.

2.1.1 El lenguaje en el aprendizaje escolar

La primera pregunta que puede suscitar el siguiente trabajo es ¿por qué estimular el lenguaje? Consideramos el lenguaje como el sistema traductor de todos los otros sistemas de signos (Jakobson, 1975), y como tal lo utilizaremos en la escuela como medio para “traducir” los conocimientos y experiencias vividas en ella. Del nivel de competencia lingüística que adquieran los alumnos dependerá su aprendizaje en el resto de ciencias, por lo tanto, los

aprendizajes dentro del aula de los contenidos de Educación Infantil se realizan a través del lenguaje y su desconocimiento o inmadurez producen en los alumnos dificultades.

Podemos afirmar que el lenguaje es la piedra angular del aprendizaje en la escuela y por ello la importancia de su tratamiento. Beltrán (1995) afirma que el lenguaje dentro del proceso educativo juega un papel fundamental, ya que va a ser utilizado como medio para construir el resto de aprendizajes y sistema de comunicación preferente dentro de la escuela. Señala Beltrán que el éxito o fracaso escolar dependerá en gran parte del nivel de comprensión del lenguaje en el niño. El lenguaje es pues, el camino real de ingreso del niño en el mundo cultural del grupo adulto al que pertenece. El ser humano utiliza el lenguaje como medio para transmitir el conocimiento de la sociedad en la que se desenvuelve, de tal forma que si los niños desconocen o tienen un conocimiento insuficiente del lenguaje no pueden acceder a la riqueza cultural de su comunidad.

La importancia del desarrollo del lenguaje para la consecución del éxito o fracaso escolar es un tema tratado en la actualidad por las comunidades docentes. Existen numerosos estudios sobre la eficacia del sistema educativo y la elaboración de propuestas de intervención para prevenir, mejorar y compensar las dificultades en el desarrollo del lenguaje. La Guía de Actuaciones Educativas en el ámbito de la Comunicación y el Lenguaje del Gobierno de Canarias (2007) y El Programa de Estimulación lingüística de La Junta de Andalucía (2003) son algunos de estos ejemplos en los que queda reflejada la importancia del lenguaje en la escuela y la necesidad de intervenir para mejorar su enseñanza. En estos estudios también encontramos el doble tratamiento del lenguaje: como medio de comunicación y expresión del niño y como instrumento de aprendizaje.

La doble función del lenguaje, la primera como contenido del Área del Lenguaje: Comunicación y Representación que aparece en el Real Decreto 1630/2006, del 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, y la segunda como sistema para representar la realidad, lo coloca en un lugar privilegiado dentro del currículo y lo convierte en el punto de mira para investigar y evaluar el aprendizaje dentro del aula y de esta manera poder mejorar la práctica educativa.

2.1.2 El desarrollo del lenguaje

Dada la importancia que presenta el lenguaje en el niño para la consecución de sus aprendizajes dentro del marco escolar, es función del maestro conocer su adquisición y desarrollo para poder estimularlo, y en su caso prevenir posibles dificultades que puedan aparecer. El desarrollo del lenguaje ha sido un elemento investigado desde diferentes disciplinas las cuales han ido aportando teorías, conceptos y estudios en los que encontramos una base sólida para poder trabajar dentro del aula.

Entre las distintas teorías existentes destacaremos aquellas cuyas aportaciones han influido en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua. Aunque las investigaciones centradas en el lenguaje hasta los años 60 se ocupan únicamente de describir el proceso, pero no explican su desarrollo, nos comenta (Siguan, 1993) no podemos dejar de nombrar a Skinner, que en 1959 publicó la obra *Verbal Behavior* en la que explicaba desde una perspectiva conductista como la respuesta del habla del niño era efecto de un estímulo externo. Aunque esta perspectiva deja de lado los procesos mentales, es cierto que el sistema de comunicación por intercambio de imágenes: Picture Exchange Communication System (PECS), que consiste en un método de comunicación alternativo en niños sin lenguaje (Frost, 2002), se basa en este libro de Skinner para enseñar las conductas operantes verbales a través de estrategias de reforzamiento.

Como respuesta a la teoría conductista de Skinner aparece la teoría innatista de Noam Chomsky, lingüista y al que podemos considerar creador de la psicolingüística (Siguan, 1993). El concepto de “Universales Lingüísticos” (Vila, 1990) como características comunes que aparecen en todas las lenguas, aporta un carácter innato a la adquisición del lenguaje al formar los universales lingüísticos parte del código genético del ser humano. Los universales lingüísticos o aspectos comunes de las lenguas son producciones sintácticas y el estudio de estas producciones en cada momento evolutivo del niño nos permite estudiar el desarrollo y adquisición del lenguaje, para Chomsky la adquisición del lenguaje comienza en el momento que el niño es capaz de combinar dos palabras sintácticamente y no considera la conducta preverbal como comunicativa.

La postura de este autor, según Pozuelo (2009), sobre el desarrollo del lenguaje, indica que hay una correspondencia entre la inteligencia y la evolución del lenguaje, sin embargo no se puede atribuir únicamente tal desarrollo a los procesos mentales.

Otra teoría también dentro del cognitivismo es la ofrecida por Piaget, biólogo y psicólogo cognitivista, que defiende el desarrollo del lenguaje desde un enfoque constructivista genético. Para Piaget (Serra, 2008) el lenguaje es producto del pensamiento y su desarrollo depende de la aplicación de los procesos mentales, de manera que hasta que no se produzca este desarrollo cognitivo no puede aparecer el lenguaje. Piaget denomina estos procesos mentales como “función simbólica” o capacidad para representar mediante un sistema de símbolos la realidad y esta capacidad es anterior a la expresión del lenguaje. Esta idea produce una nueva evolución en el estudio de la adquisición del lenguaje que comienza desde el mismo nacimiento del niño. El lenguaje no produce desarrollo en el niño, es solo una herramienta para organizar el desarrollo del pensamiento. La organización del contenido del currículo sigue las etapas del desarrollo cognitivo de Piaget, sobre todo en la temporización de los aprendizajes relacionados con la lectura y operaciones lógico-matemáticas.

Un nuevo enfoque del desarrollo del lenguaje igualmente dentro del cognitivismo es el de Vygotsky que aunque coincide con Piaget en la importancia del sistema cognitivo, considera que no se puede reducir el progreso del lenguaje a la aplicación de los procesos mentales y que por el contrario, es el lenguaje el que produce en el niño el desarrollo de los procesos mentales a través de la información que el niño va adquiriendo del ambiente e interiorizando para crear su aprendizaje. El enfoque social de Vygotsky aplicado en el marco escolar ayuda a que los alumnos alcancen conocimientos a través de las actividades de interacción social.

Una postura conciliadora entre Piaget, que considera el lenguaje como consecuencia del pensamiento y Vygotsky el cual denomina al desarrollo del lenguaje el impulsor del desarrollo cognitivo gracias a la interacción social, es la teoría de Bruner (en Cubero y Moreno 1990) que tiene en cuenta los procesos innatos en el niño, pero estos necesitan de su relación dentro de la comunidad para adquirir los contenidos y experiencias que le ayudarán a alcanzar los conocimientos. Bruner denomina “andamiaje” al apoyo que el adulto ofrece al niño en la adquisición de los aprendizajes y que poco a poco va retirando conforme el niño va desarrollando los procesos mentales y adquiriendo los nuevos conocimientos.

Solo queda señalar dentro de los diferentes enfoques el pragmático, que es el más novedoso y a la vez el planteamiento actual en nuestro marco educativo. Al contemplar el lenguaje desde una perspectiva funcional, es decir atendiendo a su función como herramienta de comunicación dentro de un entorno social, tendremos que tener en cuenta en el desarrollo del lenguaje la capacidad que tienen los niños de utilizarlo para comunicarse. Desde esta nuevas perspectiva que se acerca a la sociolingüística al centrarse en la comunicación interpersonal, el proceso comunicativo, alejado de la idea de que adquisición del lenguaje es únicamente la unión sintáctica de dos palabras, hace hincapié en la necesidad de aprender a utilizarlo como un instrumento para relacionarse con los demás y para ello es necesario conocer los significados que tiene dentro de nuestra sociedad. Lejos de enfrentar las dos dimensiones del lenguaje, compartiremos la idea de Reyes (1994) que considera a la pragmática y la gramática como dos partes complementarias en la enseñanza de la lengua. Mientras que la pragmática se ocupará de la función comunicativa, la gramática se ocupará de las estructuras, formas y funciones de las frases.

Por la relación que tiene el desarrollo del lenguaje con el desarrollo cognitivo y contexto social nos apoyamos en la descripción del mismo que realizan Luque y Vila (1990), considerando que utilizar el lenguaje es esencial para conseguir un desarrollo psicológico general y su evolución está relacionada con la capacidad intelectual y el medio social, por lo tanto, la escuela va a ser un lugar adecuado para desarrollar y utilizar el lenguaje al mismo tiempo que se desarrolla la capacidad intelectual y las relaciones sociales.

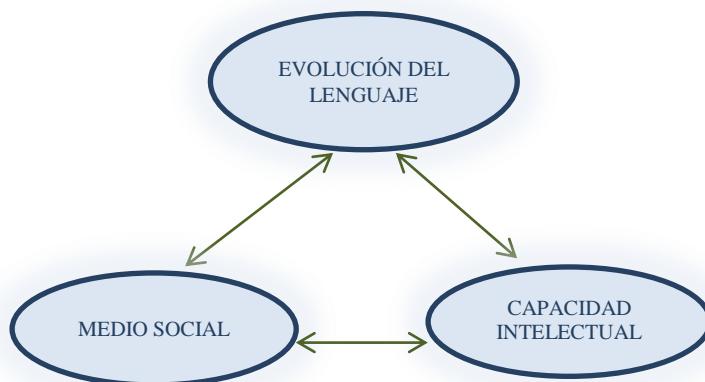


Diagrama 1: Interacción entre la evolución del lenguaje, medio social y capacidad intelectual en el niño.

Teniendo en cuenta la importancia de todos estos aspectos señalados en los distintos enfoques: conductista de Skinner, cognitivista innatista de Chomsky, constructivismo de Bruner, cognitivismo genético de Piaget, cognitivismo sociohistórico de Vygotsky y la perspectiva pragmática, pasaremos a describir las fases del desarrollo del lenguaje: El siguiente cuadro de Luque et al. (1990) recoge los diferentes postulados y constituye el diagrama que sintetiza las tendencias mencionadas. Aunque el cuadro incluye desde el nacimiento a la edad adulta, solamente nos centraremos en las tres primeras etapas que llegan hasta los seis-siete años, que es el periodo que comprende la Educación Infantil en España.

Cuadro 1. Experiencia social y desarrollo cognitivo y lingüístico.

| Experiencia social y desarrollo cognitivo | Adquisición y desarrollo del lenguaje |
|---|---|
| Los dos primeros años de vida | |
| Relación diádica adulto – bebé. | Comunicación prelingüística. Balbuceo (4-9 meses) |
| Formatos de interacción. | Primeras palabras. Enunciados de una palabra (1; 0). |
| Atribuciones optimizadoras. | Combinación de dos palabras (1; 6). |
| Acceso a la convencionalidad. | Primeras flexiones (1; 6). |
| Inteligencia sensoriomotora. | Hiperrregularizaciones, primeras preposiciones, |
| Primeras representaciones simbólicas. | Artículos y posesivos. |
| De los 2 a los 4 años | |
| Familia y hermanos. | Esfuerzos para mejorar la comprensibilidad. |
| Imitación. Juego simbólico. | Repertorio fonético casi completo (4; 0). |
| Inteligencia preoperatoria (preconceptual) | El léxico crece multiplicándose cada año. |
| Sincretismo y egocentrismo cognitivo. | Frases de tres o cuatro elementos lingüísticos (2; 0). |
| Relaciones espacio- temporales básicas. | Dominio de oraciones simples (4; 0). |
| De los 4 a los 7 años | |
| Parvulario y escuela. | Producciones más claras y comprensibles. |
| Interacciones con los iguales. | Dominio completo del repertorio fonético (7; 0). |
| Especialización y ajuste psicomotor fino. | Aumenta el vocabulario, su significado se |
| Descentración. Mediación. Autorregulación. | Enriquece. |
| Acceso a las operaciones concretas. | Uso más correcto de las flexiones. |
| | Inicio de la sintaxis compleja. |
| | Acceso al lenguaje escrito. |

Nota: Experiencia social y desarrollo cognitivo y lingüístico. Luque. et al. (1990). Desarrollo del Lenguaje.

En Palacios, Marchesi y Coll, *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva* (pág.177).

Madrid: Alianza Editorial.

Podemos abordar la evolución del lenguaje tal y como lo expresa Hernández (2009) atendiendo a las diferentes dimensiones que lo configuran: desarrollo fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático. El desarrollo fonológico se ocupa del estudio de la adquisición de los sonidos de la lengua en que se expresa el niño y del nivel de inteligibilidad , el desarrollo morfosintáctico abarca los aspectos relacionados con el número de elementos de la frase, su orden en la misma y la concordancia entre ellos, el desarrollo semántico estudia la comprensión y descripción de vocabulario, situaciones o relatos y el desarrollo pragmático investiga el progreso de la intención comunicativa y el uso del lenguaje para comunicarse en sociedad. En los periodos evolutivos del niño que aparecen a continuación encontramos las características específicas de las cuatro dimensiones. Para nuestro estudio nos centraremos en la dimensión semántica y pragmática.

Del nacimiento a los dos años:

La comunicación en el ser humano aparece desde su nacimiento, en un primer lugar está relacionada únicamente con las necesidades biológicas de supervivencia de la especie y se realizan entre el adulto y el niño constituyendo así una diada. Denominaremos “comunicación prelingüística” a aquella que tiene el niño con el adulto antes de aparecer la palabra y “protoconversaciones” a los intercambios comunicativos anteriores a la aparición del lenguaje en el niño. Conforme va madurando el sistema cognitivo del niño y descubre el mundo que le rodea, los objetos pasan a formar parte de esta relación y por tanto la relación niño- adulto se va haciendo más compleja.

Entre los cuatro y seis meses, aparecen en el niño lo que Bruner (Vila, 1990) denomina “formatos de acción conjunta” (el niño y adulto actúan sobre un objeto, dar y tomar), “formatos de atención conjunta” (el niño y el adulto prestan atención a un mismo objeto como puede ser un libro) y “formatos de acción mixta”. Los tres tipos van a hacer que el niño desarrolle aspectos decisivos para el uso del diálogo: el anuncio de la intención, regulación de la deixis y el control presuposicional que proporcionarán al niño pautas para intervenir con el adulto. Más adelante, al llegar a la escuela, el dominio de estas pautas tendrán implicaciones educativas al asegurar la comunicación en las relaciones individuales alumno-maestro, al presentar las nuevas tareas el mismo formato de interacción conocido por el niño (el adulto lee y el niño señala, compartiendo información) y ser el maestro el que organice estas interacciones permitiendo el proceso cognitivo del alumno.

Entre los seis y los doce meses aumentan las vocalizaciones que pasan de ser una regulación biológica arbitraria a una imitación (laleo) y más tarde una reproducción de los sonidos de la lengua materna (ecolalia). A los doce meses aparecen las primeras palabras con significado aumentando progresivamente pasando de cinco a trescientas palabras a los veinticuatro meses. (Sos Abad, 1986). Con la aparición de las primeras palabras se cierra la

etapa prelingüística y comienza la etapa lingüística en la cual el niño va a ir cambiando la utilización del gesto para comunicarse por la palabra.

De los dos años a los cuatro años:

Este nuevo periodo se caracteriza por un aumento de contextos social en los que interactúa el niño y de experiencias vividas, por tanto, la utilización del lenguaje pasa de un uso individual unido a una situación concreta de juego a generalizarse a otras situaciones similares en nuevos contextos. A los dos años según los estadios del desarrollo intelectual del niño de Piaget (Martí, 1990) este se encuentra en el periodo preoperacional, en la etapa preconceptual. La inteligencia preoperatoria aporta al niño la capacidad simbólica la cual será fundamental en el desarrollo del lenguaje ya que el lenguaje es un sistema organizado de símbolos utilizados como códigos de comunicación de otros sistemas (Hierro Pescador como se citó en García, 1995). Vila (1990) describe como “insight designativo” al momento en el que el niño descubre que el lenguaje refleja la realidad y puede utilizarlo para representar su mundo a través de palabras, por ello va a poner etiqueta a toda la realidad que le rodea ampliando su léxico a medida que sus experiencias aumentan. Es en este momento, veinticuatro meses, cuando aparecen las primeras combinaciones de dos palabras, su competencia sintáctica se desarrolla y gradualmente va aumentando la longitud de las frases pasando de dos o tres palabras a realizar frases simples sintácticamente correctas (S+V+O).

A nivel fonológico su habla se va haciendo más clara y fluida, al aumentar sus relaciones sociales, aumenta la necesidad de ser entendidos. A nivel léxico aumenta el uso de pronombres y verbos y dominan hasta 2000 palabras.

De los cuatro a siete años:

Es el periodo que nos interesa, sin embargo, es necesario conocer los dos periodos anteriores para poder saber el momento evolutivo en el que se encuentran nuestros alumnos y crear actividades adecuadas a su desarrollo.

La entrada en la escuela, la interacción con los iguales y el desarrollo del pensamiento intuitivo son los aspectos nuevos que caracterizan a este periodo y que influyen en el desarrollo del lenguaje. El niño cada vez es menos egocéntrico y va teniendo en cuenta a los otros, lo que influye en el desarrollo de su personalidad y necesidad de comunicarse.

A los cinco años domina un promedio de 4.000 palabras de las cuales 2.500 son sustantivos, 375 adjetivos y 600 verbos y entre los cinco y seis años utiliza adverbios, pronombres, preposiciones, conjunciones e interjecciones. (Sos Abad, 1986). A nivel sintáctico maneja frases subordinadas, yuxtapuestas y coordinadas aunque todavía tiene dificultad en la conjugación de los tiempos verbales. Este nivel de desarrollo permite al niño comprender y

reproducir una narración coherente, inteligible y con una sintaxis correcta. Es precisamente en este momento cuando se comienza con el aprendizaje de la lectoescritura, presuponiendo que el niño ha adquirido y afianzado los puntos señalados.

Explicado el desarrollo del lenguaje y su interacción con el contexto social y el desarrollo cognitivo podemos contestar a la segunda pregunta que origina la propuesta: ¿por qué intervenir en el aula de cinco años? En primer lugar el niño se encuentra ya dentro del contexto escolar y está creando una relación de iguales con los compañeros y de adulto-niño con el maestro, las cuales le proporcionan oportunidades de comunicación en las que ampliará conocimientos y adquirirá nuevas normas sociales y convencionales. En segundo lugar, su desarrollo cognitivo, aunque todavía anclado en las acciones y la realidad concreta, puede ya razonar lógicamente en muchas situaciones debido a la cooperación y estimulación recibida en el aula. Esta idea la refuerza la teoría sobre la Zona de Desarrollo Próxima (ZDP) de Vygotsky que aparece en Pérez (1995) y, como hemos explicado en párrafos anteriores, defendía la teoría de que el conocimiento se producía por la interacción social. Con el concepto de ZDP este autor se refiere a aquellas cosas que el niño no podría aprender por sí solo pero que con la interacción social, en este caso con el apoyo del maestro, puede llegar a adquirir ya que están en un nivel superior de conocimiento del niño pero no inalcanzable. Otra postura que refuerza la idea del desarrollo del lenguaje unido al desarrollo cognitivo y social es el concepto de “andamiaje” o “scaffolding” desarrollado por Bruner (Mercel, 2006).

2.1.3 El discurso narrativo

Nos referimos a discurso narrativo como la narración de una historia o hecho con una coherencia argumental y causal ordenada en una secuencia temporal. En la Revista Chilena de Fonoaudiología, Pavez y Coloma, (citados en Jara, 2004) se refieren a “discurso” como una unidad semántica pragmática que está formada por un conjunto de frases relacionadas con un mismo tema de manera coherente y que se produce con la intención de comunicar el contenido del mismo en un momento determinado. Por lo tanto, entendemos que el discurso tiene la función de comunicar de una manera organizada y con significado un tema a través de frases relacionadas que dan una unidad argumental a lo que se quiere comunicar.

Del mismo modo que ocurre con el resto del lenguaje, en el discurso narrativo también encontramos una adquisición y evolución en etapas, como especificamos más adelante. Para comprender la evolución del discurso, como especifican Luque et al. (1990), hay que diferenciar entre “contexto extralingüístico” y “contexto intralingüístico”. El primero se refiere al significado de las palabras asociado al contexto en el que se encuentra el hablante; el segundo asocia el significado al propio texto, independiente del contexto en que nos encontremos. A medida que el niño es capaz de prescindir del contexto extralingüístico y realizar un discurso atendiendo al contenido del mismo, puede narrar de manera coherente y con cohesión sucesos que no le

pertenecen, de esta manera ampliará su visión del mundo y adquirirá un conocimiento más abstracto de la realidad.

Maggiolo, Pavez y Coloma (2003) al describir el discurso narrativo atienden a dos tipos diferentes de organización: semántica y formal. Correspondrá a la primera el análisis del contenido que hace referencia a la coherencia causal, temporal y de finalidad. La segunda toma en cuenta el análisis de otras categorías que toman en cuenta la estructura narrativa: el marco, el episodio y el final. Dentro de la categoría marco encontramos a los personajes, el tiempo, el lugar en el que ocurre lo narrado y un motivo que es el que ocasiona el relato. En la categoría de episodio aparece dos aspectos: la presentación del problema y su resolución, dentro de ellos ocurren las acciones de los personajes, sus metas y objetivos, los obstáculos a los que tienen que enfrentarse y las consecuencias. La suma de episodios encadenados forma la trama. La categoría final hace referencia a la superación del problema y por lo tanto un nuevo estado.

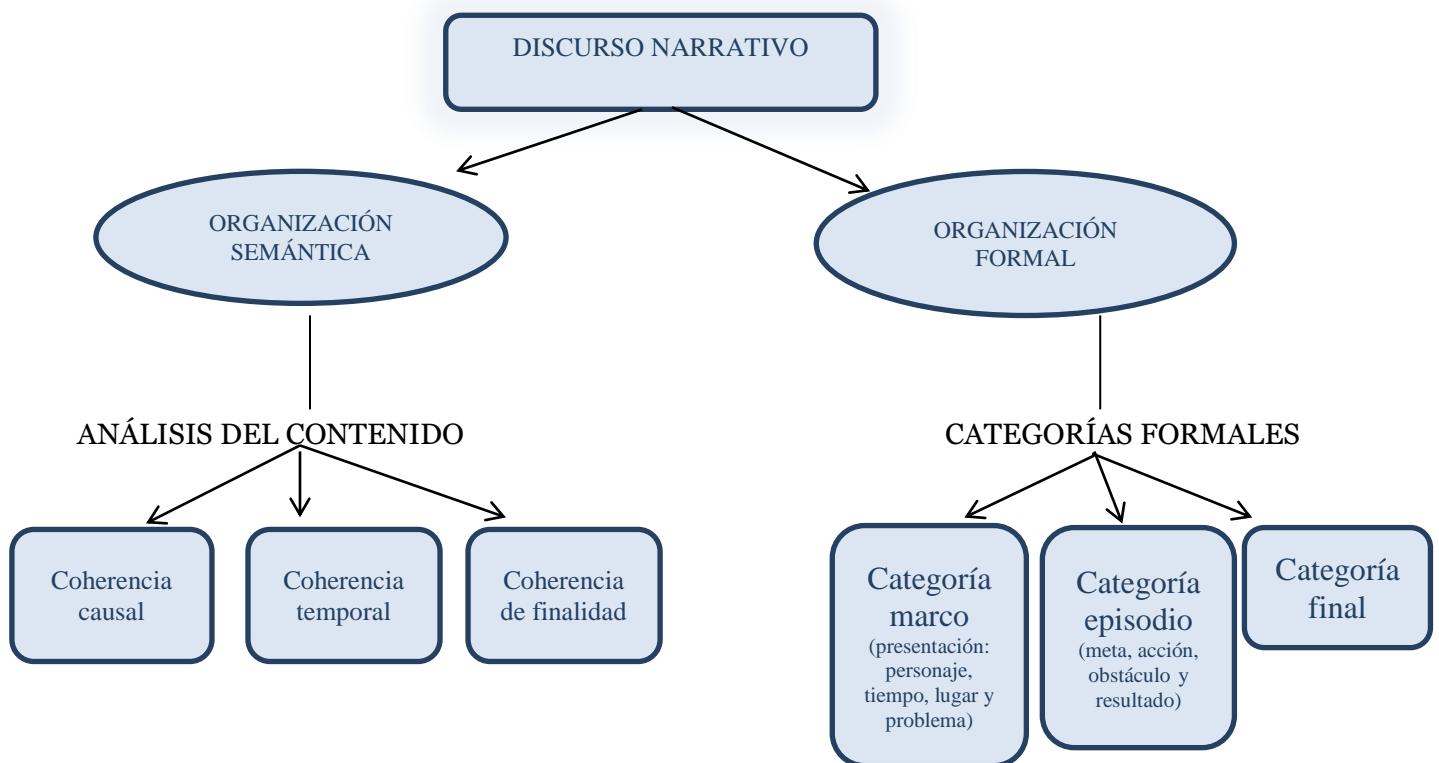


Diagrama 2: Organización del discurso narrativo según Maggiolo et Al. (2003)

Nos centraremos en los aspectos formales (marco, episodio y final) para describir la evolución del discurso narrativo en el niño diferenciando cinco estadios correlativos (como indican Maggiolo et al. 2003):

1: “Agrupamiento enumerativo”: El relato de un niño de dos años y medio no llega a alcanzar una estructura narrativa, solo va enumerando sucesos sin que exista un tema central (estaba el pulpo, había un calamar, estaban los peces, patito-cuac...).

2: “Secuencias”: En el relato del niño de tres años, aparece un tema central que representa una categoría estructural, que suele ser el conflicto o el personaje, y es la que genera la acción. En torno al tema el niño nombra los hechos, pero estos no se relacionan ni causal ni temporalmente. (El pato-cuac está triste, patito come, se ha caído).

3: “Narraciones primitivas”: Los niños de entre cuatro años y cuatro años y medio ya nombran un núcleo central en la historia y tres elementos (hecho inicial, intento de acción y consecuencia) pero no señalan una meta que conseguir ni el final de la narración.

4: “Narraciones con episodios incompletos”: Los niños entre los cuatro años y medio y los cinco ya son capaces de realizar algunas relaciones causa-efecto pero estas no son todavía originadas por el personaje, ahora hay un final pero no es resultado de las acciones narradas. Las categorías que encontramos son de marco (personaje), episodio (aunque incompletos) y final (pero no el que se desprende de la narración).

5: Estadio de “Narraciones verdaderas”: a los seis años los niños designan el final de la narración e indican la resolución del problema planteado, hay un tema central con personaje y trama, las relaciones causales son producto de la motivación del sujeto y las secuencias tienen relación lógico-temporal.

Los alumnos del aula de cinco años deben encontrarse al final del cuarto estadio y comienzo del quinto. Al utilizar el álbum ilustrado se pretende proporcionar los elementos no lingüísticos que ayuden a completar la información para la organización y desarrollo del discurso

En diferentes estudios realizados por Curra, Kinsch y Hedberg, 1996; Klecan-aker, Flahive y Fleming, 1997; Nammore, Densmore y Harman, 2001 (citados en Maggiolo et al., 2003) y también en el elaborado por Pavez, Coloma y González (2001) ; queda demostrada la importancia y eficacia de la utilización del discurso narrativo para desarrollar las habilidades narrativas en niños normales y con dificultades en el desarrollo del lenguaje dentro del marco escolar. Al conocer las distintas partes que configuran este tipo de discurso y poder evaluar en qué estadio del desarrollo se encuentran nuestros alumnos podemos preparar una intervención para estimular las destrezas menos favorecidas.

2.1.4 El aprendizaje del lenguaje en la escuela: métodos de enseñanza del lenguaje oral

Para trabajar la comprensión y expresión del discurso narrativo en alumnos que todavía no saben leer ni escribir o se encuentran en el inicio del proceso, nos vamos a apoyar en el lenguaje oral. El aprendizaje de la lengua en Educación infantil adquiere unas características particulares que le confieren un estudio aparte.

En primer lugar se produce un cambio en su adquisición. Hasta este momento el niño se encontraba dentro del marco familiar y el aprendizaje del lenguaje se realizaba espontáneamente; ahora, dentro de la escuela, este aprendizaje va a estar sistematizado para dar respuesta a fines y objetivos educativos. En segundo lugar el lenguaje va a ser la base para el desarrollo de las competencias que el niño va a ir adquiriendo a lo largo de toda sus educación. Un fracaso en el transcurso del aprendizaje de la lengua puede desembocar en un fracaso escolar.

Otro aspecto importante es la necesidad de contemplar la lengua como un proceso dinámico que está condicionado por en el momento evolutivo del niño y su nivel de desarrollo. Hay que destacar también un cambio importante sobre el concepto de lenguaje dentro de la escuela. Hasta no hace mucho tiempo se contemplaba el aprendizaje de la lengua desde enfoques estructurales, basados en el aprendizaje de la sintaxis y la gramática. Ahora se parte de enfoques pragmáticos en los que impera el uso que el hablante hace de la lengua. Los avances y cambios en la lingüística y en la didáctica general repercuten en los métodos de enseñanza. En la actualidad el proceso se contempla desde una perspectiva pragmática y funcional cuyo objetivo es crear comunicadores eficientes.

Todos estos aspectos citados hacen necesario una revisión de la metodología utilizada en el aula. Para ello contamos con una nueva disciplina, la didáctica de la lengua y la literatura (DLL), que se ocupará de los aspectos relacionados con su adquisición y desarrollo. Este cambio de enfoque en el estudio del lenguaje implica un cambio en la formación del profesorado que debe tener un mayor conocimiento en esta área, de los métodos utilizados, de los sistemas de aprendizaje y de los modelos de planificación didáctica así como de los recursos para evaluar la práctica dentro de la clase. La investigación será otro aspecto para conocer las dificultades reales de aprendizaje en el aula y crear programas para darle respuesta.

Afirma Pujol en su artículo: “Algunas reflexiones sobre la didáctica de la lengua oral” (1992) que es necesario proponer un modelo de didáctica de la lengua oral funcional que contemple la diversidad en el cual se marquen unos objetivos teniendo en cuenta los tipos de textos orales con los que se pretende desarrollar el lenguaje, la conexión del lenguaje escolar con las lenguas maternas de los alumnos y su cultura, la relación con el resto de áreas trabajadas dentro del currículo y con las actividades extraescolares. Dentro del contexto de aprendizaje hay que buscar situaciones de intercambio comunicativo en las que se fomente el discurso profesor/ alumno a la vez que promover intercambios culturales y lingüísticos en los que los escolares

obtengan el reconocimiento de sus compañeros. De esta manera el educando podrá aplicar su aprendizaje del lenguaje a sus actos de comunicación.

Todos estos aspectos están regidos en nuestra comunidad educativa por la normativa vigente que propone el currículum como un proyecto que abarca las intenciones, el conjunto de saberes y formas culturales, las orientaciones metodológicas y los criterios de evaluación que se deben trabajar en el aula.

El Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se rigen las enseñanzas mínimas para el segundo ciclo de Educación Infantil, recoge la nueva concepción de enseñanza de la lengua explicada anteriormente y define la misma como un instrumento para representar la realidad e interaccionar con los demás; por consiguiente, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua se realizará de manera funcional y pragmática.

La mayoría de los aprendizajes se realizarán a través de situaciones lúdicas, siendo el juego el recurso educativo indicado para esta etapa como aparece en el R.D. 113/2004, de 23 de enero, por el que se desarrollan los aspectos educativos básicos y la organización de las enseñanzas de la Educación Preescolar, y se determinan las condiciones que habrán de reunir los centros, y mas tarde se confirma en el R.D. 1630/2006, de 29 de diciembre citado anteriormente, en el que añade que los métodos de enseñanza se basarán en el juego. Dentro del juego, como describe Blández (2000), podemos dividir entre juego libre y juego dirigido por el adulto. En el primero serán los alumnos los que dirijan la actividad y puede ser utilizado dentro de una organización del aula por rincones. En el juego dirigido será el adulto el que organice y controle la actividad conforme a unos objetivos creados.

El profesor será el encargado de desarrollar una metodología de trabajo adecuada para llevar al aula los elementos del currículum y aplicar las estrategias de aprendizaje que mejor se ajusten al objetivo último de crear comunicadores eficientes.

La metodología utilizada parte de un enfoque globalizador. Los distintos contenidos de los aprendizajes procedentes de las tres áreas del currículum de Educación Infantil: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento del entorno y Lenguajes: Comunicación y representación, se trabajarán de forma conjunta siendo la lengua oral, además de uno de los contenidos, el vehículo de adquisición. (Zabala, 2005).

Afirman Palacios, Marchesi y Coll (1990) que para conseguir una adquisición de la lengua oral funcional y pragmática en esta etapa, los aprendizajes tienen que resultar significativos para el alumnado, para ello el profesor se basará en las experiencias previas de los niños y realizará actividades y juegos en los cuales los niños puedan utilizar su experiencia para crear nuevos significantes.

Otro enfoque a tener en cuenta es el modelo constructivista, que nos describen Coll et al. (2007) en el cual el alumno además de adquirir un aprendizaje significativo debe participar activamente en la adquisición del mismo, para ello el profesor actuará como mediador y

proporcionará situaciones y problemas que el alumno tendrá que resolver a partir de la puesta en marcha de estrategias que le llevarán a una solución diferente a la ya conocida por él.

Entre las estrategias para mantener la motivación y atención hacia la tarea se encuentran la estructuración del ambiente y la creación de un clima afectivo y de confianza en el cual el alumno se sienta cómodo y motivado a participar y aprender. La motivación para los autores mencionados provoca que los alumnos a la vez que crean significados sobre los contenidos curriculares también formen una idea sobre la situación de enseñanza-aprendizaje, esta imagen puede ser estimuladora y por lo tanto favorecer el aprendizaje o por el contrario puede resultar inaccesible y producir en el niño una situación de rechazo.

Dentro de la estructuración del ambiente hay que destacar la distribución del aula en función del tipo de las distintas actividades propuestas. Zabalza (2006) explica que por la edad de los niños, la mejor distribución es especializar cada una de las zonas del aula en actividades diferentes para que los niños pasen y realicen en ellas las distintas tareas. Así podríamos destacar la zona de biblioteca, juego simbólico, de juegos didácticos lógico-matemáticos, ordenador, asamblea y psicomotricidad. Según la metodología aplicada esta distribución servirá para trabajar por rincones o talleres. Los rincones, definidos por Romero (2005), son espacios señalados para hacer actividades lúdicas determinadas como juego libre, trabajos manipulativos o de relación de manera que el niño participe activamente en su conocimiento. En ellos, nos indica Gervilla (2006), el maestro divide al grupo en pequeños equipos que participarán de forma simultánea en cada uno de los apartados. En los talleres, sin embargo, se fomenta el trabajo en equipo, normalmente organizado por el maestro o con la participación de los padres.

Ahora, todos estos enfoques y estrategias deben de ponerse en práctica dentro de la clase. Recordaremos la función del maestro en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral y la necesidad de presentar textos significativos. Para llevar a cabo esta práctica con el grupo de alumnos debemos concretar el tipo de discurso que queremos enseñar. Romea (1996) utiliza la clasificación que hace Wells entre los tipos de discurso utilizados dentro del aula de infantil: el etiquetado de objetos, la demanda de significados por parte del alumno, la interpretación de los alumnos de lo que los niños quieren decir, relato de la información secuencial de una actividad y la narración de cuentos y acontecimientos a partir de historias. Sobre todas estas situaciones interactivas y funcionales dentro del aula debe intervenir el profesor para producir el aprendizaje de la lengua oral. Romea propone una clasificación de los registros y niveles del lenguaje oral en Educación infantil muy acertada atendiendo a la clasificación de Wells. A cada registro del lenguaje dentro del aula se aplicarán estrategias y métodos específicos. Estos cinco niveles son: Los rituales y cortesía, lengua espontánea, lengua semiespontánea, lengua de aprendizaje y los juegos de memoria y movimientos.

Entre las actividades que plantea Romea encontramos la lectura de láminas la lectura de tiras dibujadas y la narración de cuentos. La primera actividad se subdivide en las siguientes actividades secuenciadas: presentación de imágenes, lectura global, análisis descriptivo, análisis

narrativo, transposición a la experiencia del niño. Estas actividades servirán de familiarización con la lectura e interpretación de imágenes que luego se utilizarán en la intervención con el álbum ilustrado en la narración de cuentos. Para la narración de cuentos se pueden utilizar títeres, diapositivas, videos y actividades de refuerzo.

De todas estas actividades y estrategias utilizadas para desarrollar el lenguaje oral se desprende que realmente se ha producido un giro en el enfoque del papel del lenguaje en la escuela. Podemos afirmar que en la actualidad el profesor es capaz de propiciar en los alumnos un aprendizaje significativo y globalizador programando actividades en las que el niño puede construir su propio aprendizaje. Estas actividades del lenguaje oral atienden tanto aspectos de la lengua espontánea como a otros aspectos concretos del lenguaje literario. Pasaremos a centrarnos en los aprendizajes del modelo narrativo dentro de la didáctica de la literatura.

2.1.5 La literatura en Educación Infantil

➤ Didáctica de la lengua y Didáctica de la literatura

Hasta ahora se ha centrado la exposición del trabajo en el enfoque comunicativo del lenguaje y la importancia de trabajar esta competencia dentro del marco escolar para contribuir al pleno desarrollo de nuestros alumnos. Para ello nos apoyamos en la Didáctica de la lengua. A estas alturas del trabajo añadiremos un nuevo enfoque que, lejos de dividir los objetivos planteados, servirá para completar la visión del lenguaje en el ser humano, nos referimos a la competencia literaria. Colomer (2005) la define como una capacidad para interpretar el mundo a través de la literatura que permite socializar al individuo a la vez que desarrolla el placer por la misma. Añadiremos a esta definición la capacidad de los alumnos para realizar sus propias creaciones a partir de la interpretación de textos literarios.

El nuevo paradigma educativo, comentado en el apartado anterior, también afecta al tratamiento de la literatura en la escuela que pasará de ser un estudio rígido de enumeración de obras literarias, autores y argumentos como elemento de la cultura, a una educación literaria. Para conseguir una óptima “educación literaria” debemos tener en cuenta el enfoque globalizador del proceso de enseñanza-aprendizaje, la función de mediador del maestro dentro de un enfoque constructivista, el aprendizaje significativo, la ordenación de espacios y tiempos y todos los aspectos comentados en la Didáctica de la lengua. La Didáctica de la Literatura es ahora la encargada de proporcionar la metodología, estrategias y procedimientos a la literatura para la adquisición de la competencia literaria. Sin embargo, testifica Sánchez (2003) que queda aun mucho camino por investigar para adecuar la innovación educativa al estudio de la literatura. Diremos al respecto que nos encontramos en “proceso de adquisición”.

Hemos diferenciado entre didáctica de la lengua y competencia comunicativa y didáctica de la literatura y competencia literaria, pero, ¿qué aporta a la investigación la didáctica de la literatura? En el desarrollo del lenguaje además de los factores cognitivos y evolutivos tenemos en cuenta la interacción con el medio y los factores afectivos como elementos imprescindibles para desarrollar el lenguaje. En diversos textos consultados sobre la literatura infantil se repiten los conceptos de: imaginación, creatividad, libertad, sentimientos, emociones, expresión, gozo, deleite, fantasía, gratificación y compartir (Carrasco, 2009; Prados y Molina, 2009; Rodari, 2008; Escalante et al., 2008); Estos aspectos hacen al niño protagonista activo de su aprendizaje desarrollando no solo el lenguaje sino también el pensamiento creativo. Es por tanto la literatura un medio de acceso al mundo de las emociones y de la imaginación dentro del cual el niño se encuentra motivado a compartir y expresar sentimientos y experiencias utilizando el lenguaje con mimo y recreándose en él.

➤ El constructivismo dentro de la literatura

Vamos a abordar el papel de la literatura en Educación Infantil desde una perspectiva constructivista ya que en la lectura o visionado de cuentos es el niño el constructor de su propio aprendizaje. Recordaremos la función lúdica y fuente de conocimiento del mundo que nos proporcionan los cuentos y cómo Rodari en (2008) su *Gramática de la Fantasía* lo asemeja al papel del juego en la infancia. No podemos olvidar que el juego es el recurso por excelencia de aprendizaje en Educación Infantil, por tanto, podemos afirmar que el tratamiento de uno y del otro en el currículum de infantil tendrá caminos paralelos e incluso llegarán a fusionarse dentro del aula.

Realizada la anterior afirmación parece que la figura del maestro es aquí irrelevante, idea que puede ser confirmada con las palabras de G. Khalil Gibran en su libro “El Profeta” (1993) sobre la educación de los hijos: “Podéis albergar sus cuerpos, pero no sus almas. Porque sus almas habitan en la casa del mañana que vosotros no podéis visitar ni siquiera en sueños”. Sin embargo, y parafraseando al mismo autor, nuestra función es la de arqueros que debemos “dirigir” la flecha que en nuestro caso es la competencia literaria de los niños. Y precisamente esta es la función que adquiere el maestro en la adquisición de la competencia literaria, de mediador.

Este proceso tiene la particularidad de ser cíclico y se realimenta continuamente de la misma dinámica que la configura: la inmersión del niño en la literatura va forjando su personalidad la cual muestra unas preferencias u otras por los géneros literarios que a su vez incidirán en el pensamiento creativo y la personalidad del niño en una dirección u otra que otra vez influirá en la elección de nuevos textos que volverán a remodelar su personalidad.

Señala Colomer en su libro sobre *La introducción a la literatura infantil y juvenil* (1988) cómo las diferencias socioculturales de los pequeños afectan a la posibilidad de acceder a la literatura y del mismo modo afirman Cubero et al. (1990) que el efecto compensatorio que la escuela proporciona a los alumnos una oportunidad de conocer y compartir con el resto de la

comunidad educativa los conocimientos que no están a su alcance en su núcleo familiar y social. Es por ello la literatura infantil un medio para igualar oportunidades entre los alumnos con diferente nivel de competencia lingüística al proporcionar una fuente de recursos inagotable y el maestro el mediador para que estos niños puedan acceder a ellos.

Aunque el trabajo propuesto se centra en el lenguaje oral, los límites entre la estimulación del mismo y la animación a la lectura se solapan, ya que es objetivo del segundo ciclo de infantil conseguir el interés por el lenguaje escrito a través del desarrollo de la capacidad de comunicación oral y el gusto por escuchar y producir textos orales a partir de textos literarios. Los alumnos van a tener acceso a diferentes tipos de textos como modelos siendo el cuento uno de los más utilizados por la cantidad de ventajas que ofrece en esta etapa.

➤ El cuento: origen y evolución

El cuento, junto con los relatos, leyendas, rimas y adivinanzas es un recurso que se utiliza para desarrollar la competencia literaria dentro de los contenidos del área de Lenguajes: comunicación y representación del R.D. 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se regulan las enseñanzas mínimas en el segundo ciclo de Educación Infantil.

Consiste en una narración de carácter breve contada por un narrador en primera o tercera persona en la que la aparición de un problema envuelve a unos personajes cuya acción produce una serie de situaciones o escenas secuenciadas temporalmente que cambian el curso de los hechos dando lugar a un desenlace o solución. Todo ello ocurre dentro de un contexto determinado. El cuento se encuadrada dentro del género narrativo. Esta definición se asemeja a la dada para el discurso narrativo por Pavez et al. (Como se citó en Jara, 2004), por lo cual afirmaremos que el cuento es un tipo de discurso narrativo con la peculiaridad de que la historia se refiere a unos hechos imaginados con la intención de entretenir o adoctrinar al receptor y de ser contado repetidas veces.

Atendiendo a la división es la de géneros que hace Colomer (1988) en la “Introducción a la literatura infantil y juvenil” encontramos cuatro tipos diferentes de narraciones:

1. Narraciones de aventuras
2. Historias realistas de protagonismo infantil
3. Historias de animales
4. Narraciones fantásticas y de humor

En las historias de animales encontramos también una evolución. En el siglo XIX procedían de las fábulas, luego los personajes se fueron humanizando y representan a la sociedad de los más pequeños. El primer libro que podemos considerar álbum ilustrado es “Babar” creado por el pintor francés Jean de Brunhoff en 1931 (Soriano, 1995).

Pelegrín (1982) hace otra clasificación de los cuentos dividiéndolos entre grupos:

1. Cuentos de fórmulas (2-4 años):

Cuentos mímicos

Cuentos de nunca acabar

Cuentos acumulativos

Cuentos de encadenamiento

2. cuentos de animales (4-7 años):

Animales salvajes

Animales salvajes y domésticos

Animales salvajes con humanos

Animales domésticos

Pájaros, peces y otros animales.

3. cuentos maravillosos (5-7 años):

Mágicos

De adversarios sobrenaturales

Espouses encantados

Tareas sobrenaturales

Protectores y ayudantes

Objetos mágicos

Podríamos añadir dos nuevos grupos también referidos por Pelegrín (1982):

4. Cuentos tradicionales

5. Cuentos literarios o de autor

Distinguiremos entre los cuentos tradicionales o de folklore y los cuentos de autor atendiendo al origen, forma, intención signos y símbolos y al contenido. En los cuentos tradicionales destacaremos que no están hechos para niños, son historias de adulto, su forma de transmisión es a través del lenguaje oral, las intenciones que aparecen son universales y comunes a cualquier espacio-tiempo, atienden a símbolos generales a todas las épocas y hay un distanciamiento entre la historia y el oyente. Los cuentos de autor son aquellos escritos para niños con una intención concreta y elementos propios de la sociedad o cultura del niño y su contenido es cercano. Para trabajar en el aula con los fines propios de esta investigación los cuentos de autor proporcionan una visión más realista y próxima al niño del aula y en ellos puede haber una mayor identificación tanto de personajes como de contextos y problemas.

Al ser los cuentos de autor narraciones realizadas según los intereses de los niños pertenecen a la literatura infantil, dentro de ella existen distintos tipos de libros. Plaja y Prats (1998) realizan una clasificación en la que aparece el álbum ilustrado:

Antologías (selección de textos según diferentes criterios)

Libros de lectura (libro escolar)

Libro de imágenes (abecedarios de imágenes)

Abecedarios.

Álbum Ilustrado (la ilustración aparece secuenciada y relacionada con el texto)

Facsímile (reproducción).

Libro interactivo.

Libro electrónico.

El cuento ha evolucionado y se ha enriquecido a lo largo de la historia adoptando las características sociales de cada época. La variedad de tipos y formatos hacen de él una herramienta accesible y motivadora para el alumnado de infantil.

➤ El cuento como método de enseñanza en la escuela

El cuento proporciona al niño una familiarización con los elementos de la narración de manera natural: las variaciones de la perspectiva narrativa (primera persona, tercera persona), la diversificación de los episodios, las diferentes líneas argumentativas y la distinción entre el personaje principal y secundario. Al utilizar el cuento de manera sistemática en la escuela estamos proporcionando a nuestros alumnos toda esta riqueza de experiencias narrativas que poco a poco irán interiorizando y utilizando en sus propias narraciones.

Además de utilizar el cuento dentro del aula con fines lúdicos y de entretenimiento también podemos estructurar actividades más complejas para desarrollar el pensamiento del niño al dar la posibilidad de que utilice la narración para organizar sus ideas y reflexionar sobre el mundo. Por otra parte, el escuchar y oír cuentos despierta el interés por las letras y el mundo de la lectura y estimula la imaginación al presentar personajes y aventuras desconocidos. Al mismo tiempo el cuento nos ofrece la posibilidad de desarrollar el lenguaje en los alumnos al presentarles diferentes modelos comunicativos y un rico vocabulario. Todos estos factores de nuevo reafirman la idea de que el cuento tiene un valor educativo y social que debemos aprovechar para desarrollar el discurso narrativo y por ende el lenguaje en el niño. El cuento normalmente va acompañado de ilustraciones que completan la información oral del mismo, por ello, debemos contemplar dentro de las actividades el apoyo de la imagen para conseguir proporcionar la mayor cantidad de información que ayude al alumno en su desarrollo.

➤ La ilustración dentro del libro: Importancia y evolución de la ilustración

La imagen se ha utilizado como elemento para contar historias al pueblo carente de escritura. Su utilización ha ido progresando desde las primeras representaciones en la prehistoria, las tumbas egipcias, los capiteles y frisos griegos y romanos, pasando por los frescos en las iglesias, cuadros religiosos , en la Edad Media acompañando las historias de tradición oral como los romances de ciego , el primer libro de ilustraciones de Comenius “Orbis Sensualium pictus” en el s. XVII ,hasta que en el S. XIX, con la alfabetización de la sociedad, la escritura fue desplazando a la ilustración que pasaría muchos años en segundo lugar.

Durán en su brillante artículo: “Ilustración, comunicación, aprendizaje”. (2005), realiza una diferenciación entre imagen fija e ilustración. La primera, como su nombre indica, tiene toda la información en un mismo lugar y a la vez de manera simultánea; en la ilustración las imágenes aparecen correlativas siguiendo una cadena temporal, hay que seguir un itinerario visual y aparece la relación causal de los hechos; es decir, la ilustración permite realizar una narración de los hechos pudiendo interpretar los acontecimientos anteriores y los posteriores.

En la imagen fija (cuadro, foto) toda la información está presente y no podemos narrar lo que no aparece ya que no tiene principio y final. El carácter narrativo de la ilustración aparece claramente en el álbum ilustrado en el cual convergen el lenguaje de la imagen y de la palabra.

➤ El álbum ilustrado :Metodología y beneficios

En los últimos tiempos, dentro del cuento escrito la ilustración ha ido ganando terreno. Primero su ubicación en la página era pequeña, en una parte separada del texto como si fuera una foto, más adelante, la imagen comenzó a tener mayor expresividad, mostrando con los personajes las emociones suscitadas en la historia. Comenta Colomer (1988) que en el S.XX aparecieron los animales humanizados como los de B. Potter y personajes muñecos como Pinocho. En el periodo entre guerras autores de la categoría de Sendak experimentan con el espacio, los formatos y la mezcla de técnicas creando un subgénero diferenciado: "el álbum ilustrado". Después de la segunda guerra mundial aparece el cómic y por último los dibujos animados con los que se abre una nueva concepción de la imagen.

Schulevitz en el artículo "Libro álbum: una bibliografía para abrir boca" (citado en Martínez, s.f.) realiza una distinción entre álbum ilustrado y libro ilustrado. Dentro del álbum la responsabilidad de la narración recae en igual o incluso mayor cantidad en la ilustración que en la palabra; en el libro ilustrado la historia puede ser narrada con la misma información prescindiendo de las ilustraciones. Por tanto, como refería Durán (2005) el papel de las ilustraciones dentro del álbum ilustrado es el de narrar y es por ello que el niño comprender la narración con la palabra y la imagen. En el currículum de educación Infantil la interpretación de imágenes es un paso previo al aprendizaje de la lectura. Toda la información proveniente de las imágenes de los álbumes ilustrados proporcionará a los alumnos con un desarrollo escaso del lenguaje oral las claves para interpretar el mismo que podrá utilizar también al comenzar con el aprendizaje lector.

El álbum ilustrado es un tipo de libro infantil, aunque también puede ser considerado para los adultos, que utiliza el texto y la ilustración para narrar la historia, por eso reúne una serie de cualidades que lo hacen idóneo para trabajar el lenguaje visual en educación Infantil.

Como cualquier tipo de narración, el álbum ilustrado también muestra unas particularidades atendiendo a la edad del lector. Nosotros nos centraremos en los álbumes para niños de tres a seis años. Para este público en las ilustraciones predominará la libertad de trazo, el color asociado a la emoción, dibujos de doble página y un texto breve. El vocabulario ha de ser sencillo y comprensible. La ilustración en el cuento puede aparecer como apoyo, como complemento de la información, como ampliación, reiterándola e incluso contradiciéndola. En los álbumes ilustrados escogidos para trabajar el desarrollo del lenguaje buscaremos que la información entre imagen y texto sea paralela y complementaria para que los alumnos encuentren los elementos extralingüísticos del discurso que les proporcionarán la información que con el texto solo no pueden obtener.

De la misma que la lectura lleva un proceso de aprendizaje ocurre lo mismo con la lectura de imágenes y todo lo indicado anteriormente sobre la figura del maestro como mediador para realizar este proceso, la necesidad de formarse y de elegir textos de calidad es aplicable a la enseñanza de la lectura de imágenes. La principal función de la ilustración es la de familiarizar al niño con una representación de la realidad, tanto los dibujos como las palabras son representaciones de la realidad.

La predisposición que encontramos en el maestro a utilizar el álbum ilustrado influirá en el interés hacia el mismo en sus alumnos. Es necesario en un primer momento que el adulto establezca una conexión entre la imagen y la palabra para que poco a poco el niño pueda ir ampliando su adquisición. Durán (2005) describe este proceso en tres fases progresivas:

1. Fase: Reconocimiento del dibujo

Preguntaremos al niño ¿Qué es?, iniciaremos la señalización con el dedo, asignaremos nombre a la imagen utilizando onomatopeyas y sonidos y por último utilizaremos la repetición para asegurar la adquisición de esta primera fase. A continuación pasaremos de las imágenes de objetos a escenas con acciones en las que preguntaremos ¿Qué hace?, ¿cómo? y ¿por qué? de esta manera iremos creando un argumento.

2. Fase: Identificarse a sí mismo con la emoción o acción que aparece en la imagen que presentamos.

3. Fase: Imaginar. Es la última fase en la cual la experiencia del lector se proyecta en la imagen y se produce la imaginación de nuevas realidades.

Estas tres fases las iremos aplicando en la lectura del álbum ilustrado en el grupo de alumnos y de esta manera conseguiremos implementar el lenguaje de la imagen y la lectura para adquirir competencias y experiencias necesarias que impulsarán al niño en su desarrollo social y cultural.

Con todo ello, a modo de conclusión, podemos enumerar los numerosos beneficios que la utilización del álbum ilustrado aporta a las diferencias individuales en el desarrollo del lenguaje en los alumnos de la misma aula:

- Conforme los alumnos van adquiriendo una mayor destreza en la comprensión y utilización del discurso podrán aplicarlo al resto de los aprendizajes y seguir el ritmo del aula y los compañeros. Es por ello que la aplicación del álbum ilustrado se puede utilizar también como recurso dentro de los aprendizajes propios de las Áreas de Identidad y Autonomía Personal y de Medio Físico y Social.

- Al contemplar el álbum ilustrado como instrumento compensador proporcionamos al niño un recurso para poder afrontar los aprendizajes con un nivel adecuado de conocimiento de la lengua. En la citada propuesta nos vamos a centrar en los aspectos de carácter semántico y pragmático del lenguaje, es decir en la comprensión y manejo del lenguaje y su significado y en

la capacidad para comunicarse con una intencionalidad. En concreto se trata de estimular el discurso narrativo en el niño.

- . Proporciona una representación funcional del lenguaje utilizándolo para transmitir mensajes motivantes y compartidos por la comunidad escolar. La utilización del discurso narrativo para expresar el contenido del álbum fomenta la necesidad del niño de ser escuchado y transmitir un mensaje con significado compartido en un contexto determinado.

- . Es un recurso con el que se pueden trabajar los métodos de enseñanza del lenguaje oral propuestos por la didáctica de la lengua y la didáctica de la literatura y los contemplados en la normativa vigente.

- . Aunque nos centramos en el lenguaje oral, la intención es preparar al alumno para que adquiera las competencias básicas para el aprendizaje de la lectoescritura. Estimula el aprendizaje de la lectura de imágenes, proporciona vocabulario y patrones de lenguaje, ayuda a desarrollar las estructuras discursivas y le provoca interés por la literatura. Con todo ello el niño se familiariza con la lectura y puede utilizar los conocimientos previos adquiridos para asociarlos con los nuevos para conseguir un aprendizaje significativo.

- . Se sigue la estructura de “formatos de atención conjunta, formatos de acción conjunta y formatos de acción mixta” propuesta por Bruner (en Cubero y Moreno 1990) para explicar la adquisición del lenguaje. En las actividades relacionadas con el álbum ilustrado se desarrollan los tres formatos, por lo tanto la tarea va a resultar familiar y accesible a los alumnos de manera que los niños accederán a la dinámica de trabajo del aula y más tarde aplicarán a otras situaciones de aprendizaje.

- . Los alumnos de cinco años a la vez que escuchan y copian modelos de habla, también aprenden nuevos contenidos en una relación social de iguales dirigida por un adulto, por lo tanto favorecemos el diálogo, conversación por turnos y aplicación de las normas conversacionales (mantener mirada, posición del cuerpo, seguir el tema, responde a preguntas...).

- . Vamos a utilizar las etapas que configuran el discurso narrativo para evaluar en qué momento se encuentran los alumnos de cinco años y si están preparados para su inmersión en el lenguaje escrito.

- . El tipo de discurso trabajado con el álbum ilustrado pertenece a la lengua semiespontánea o de respuesta dirigida señalada por Romea (1996) . Al trabajar la lengua semiespontánea nos centrarnos en aspectos de vocabulario, semánticos y de estructuras con mayor nivel de complejidad y a la vez atendemos al lenguaje culto y literario de manera que al trabajar la expresión ayudamos a la ordenación del pensamiento.

- En las actividades propuestas en el aula se trabaja tanto el lenguaje espontáneo como el literario y con el álbum ilustrado podemos acercar a los alumnos al lenguaje literario.

- En nuestra propuesta de intervención pretendemos presentar al niño el álbum ilustrado como recurso que complemente la información del lenguaje oral, para ello contamos con la imagen como modelo icónico y la literatura como modelo culto de expresión, fuente de emociones y experiencias.

- Se demuestra que las ilustraciones proporcionan a los alumnos un conocimiento de la realidad que les ayuda a organizar su discurso y realizar unas producciones con mayor corrección a nivel sintáctico y semántico.

- Al existir en el mercado gran cantidad de títulos podemos encontrar material suficiente para adaptar a las necesidades del grupo y de la programación.

Analizando la información recabada sobre el lenguaje y su desarrollo en el niño, la importancia y métodos pedagógicos utilizados en la escuela, las características del discurso narrativo y del cuento como modelo de discurso y la aportación de la ilustración a la literatura infantil, se desprende que la utilización sistemática del álbum ilustrado dentro de la programación de aula puede ser de gran ayuda a la consecución de los objetivos curriculares y a la evolución global de los alumnos.

Para refutar esta conjectura vamos a realizar una investigación en la cual contrastaremos la comprensión y expresión de un cuento en un grupo de alumnos al haberles contado el mismo con la utilización del álbum ilustrado y sin él.

2.2. Procedimiento

Gracias al amplio marco teórico sobre los aspectos que atañen a nuestro trabajo, podemos fundamentar una investigación que nos permita hacer un diagnóstico para poder realizar una propuesta de intervención apropiada a las necesidades que se desprendan de los mismos. Para ello utilizaremos el álbum ilustrado dentro de un aula de niños de cinco años como herramienta con la que trabajar el discurso narrativo y en concreto el cuento, nuestra intención es comparar mediante una serie de actividades de evaluación las respuestas de los niños después de haber escuchado el cuento *¿A qué sabe la luna?* de Michael Grejniec con el apoyo de las ilustraciones y sin él. Una vez obtenidos los datos se ha realizado una propuesta de intervención dentro de la misma aula para estimular el desarrollo del lenguaje en general y en particular en aquellos niños que, como comentamos en la justificación, por desconocimiento o inmadurez tienen un ritmo más lento de adquisición. Estos alumnos encuentran mayores dificultades para comprender los aprendizajes propios del aula, ya que se realizan a través del lenguaje oral, y su dificultad para expresarse les dificulta compartir experiencias y conocimientos.

El tipo de investigación utilizado en todo el proceso ha sido de investigación –acción-participativa, ya que ha permitido realizar acciones dentro del aula para cambiar la situación inicial, que era el distinto ritmo de desarrollo del lenguaje en el grupo y cómo este influía en la consecución del éxito escolar. Al ser el docente a la vez el investigador se ha podido recoger información para organizar la intervención, atender a las necesidades del grupo y buscar soluciones.

La elección del aula de cinco años de infantil para realizar el trabajo se debe a que los alumnos cumplen con las características de desarrollo social, cognitivo y del lenguaje comentadas en el marco teórico. A esta edad tienen un pensamiento cognitivo propio del estadio preoperacional en la etapa del pensamiento intuitivo, su desarrollo del discurso narrativo se encuentra entre el cuarto y quinto estadio (Maggiolo et al. 2003) y el desarrollo social permite el trabajo en equipo e interés común, además comienzan con el aprendizaje de la lectoescritura para el cual se necesita tener adquiridos los objetivos que queremos trabajar con el álbum ilustrado.

Para no dejar ningún cabo suelto procederemos a dividir en dos partes el presente trabajo: en la primera consistirá evaluaremos a los alumnos y en función de los resultados haremos una propuesta de intervención:

| | |
|----------------------------------|---|
| Investigación | Metodología Características de centro y aula Procedimiento: A) Selección de la muestra B) Aplicación de Pruebas C) Conclusiones |
| Propuesta de intervención | Características del centro y aula Objetivos Metodología Materiales y estructuración del ambiente Distribución temporal Secuencia de actividades Criterios de evaluación Resultados |

2.2.1. Investigación

CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO Y ALUMNOS: Se ha utilizado un C.E.I.P de la región de Murcia inaugurado en el año 1962 y se encuentra situado en un barrio de la zona sur de Cartagena, que limita al sur por San Antón y Fuente; al Este con San Félix; al Norte por Los Dolores; y, al Oeste, por Urb. Mediterráneo y Barriada Cubas. El tipo de viviendas predominante es de casas unifamiliares (de una o dos plantas) y cuenta con una aceptable comunicación con el Centro de Cartagena. En el colegio se imparte enseñanza de Educación Infantil de tres a cinco años y los tres ciclos de Primaria, existiendo en la actualidad una sola línea en infantil y dos en Primaria. (Los nombres de los barrios han sido cambiados para guardar el anonimato del centro).

La población escolar presenta un considerable grado de concentración: más del 95% reside en el mismo barrio, por lo que no se hace necesario el uso de transporte escolar. La mayor parte del alumnado pertenece a familias de nivel socio-cultural y económico medio, o medio-bajo.

La selección del grupo ha sido no probabilístico causal por estar trabajando dentro del aula como terapeuta de un niño con un trastorno del espectro autista (TEA), se ha contado con el apoyo de la tutor, coordinadora de ciclo y el propio director del centro que me han brindado la oportunidad de llevar a la práctica el TFG. Los alumnos del aula de infantil de cinco años componen un grupo heterogéneo de 21 niños de los cuales el 71'43% son castellanos, el 19'05% pertenecen a la etnia gitana y un 9'52% al colectivo musulmán. Entre ellos también podemos hacer una división en el nivel socio- económico medio y medio bajo perteneciendo el 47'62 a un estatus medio y el 52'38% al medio-bajo. Si bien la población se encuentra dividida en los tres grupos mencionados por la etnia, esta no va a ser motivo de selección, aunque luego en los resultados si se aprecie una diferencia entre los alumnos de los tres grupos.

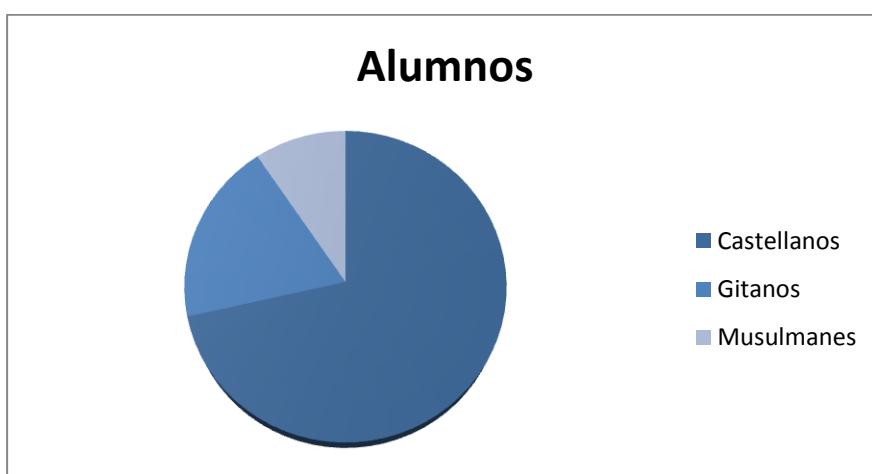


Gráfico 1: Porcentaje de alumnos distribuidos por culturas.

METODOLOGÍA: Hemos utilizado la observación participante, entrevista, aplicación de pruebas estándar y el estudio de casos como estrategia metodológica. La aplicación de una de las pruebas, Test Badyg-I ha sido realizada por el psicólogo del Equipo de Orientación que gentilmente ha cedido para la investigación quedando los nombres de los niños y del colegio en el anonimato. El rendimiento escolar, que también se ha evaluado, se ha hecho a partir de los datos sobre la segunda evaluación realizada por la tutora del aula.

PROOCEDIMIENTO: Para realizar la evaluación dentro del aula descrita la hemos dividido en tres etapas distintas, para cada una de ella se han utilizado materiales, procedimientos, temporalización y evaluaciones distintos por lo cual también se han obtenido resultados diferentes, siendo los resultados de la etapa anterior el peldaño de donde partimos para la siguiente.

| | |
|--|---|
| A. Selección de la muestra A.1 Metodología A.2 Materiales y procedimiento A.3 Muestra A.4 evaluación y resultados | Evaluación inteligencia general: Test Badyg-I Evaluación madurez adquisición lectura y escritura: Test ABC Rendimiento escolar 2º trimestre: notas trimestrales |
| B. Aplicación de pruebas B.1 Muestra B.2 Material B.3 Procedimiento Y distribución temporal B.4 Evaluación B.5 Resultados | Sin álbum ilustrado: lectura cuento, realización dibujo, conteo de la historia, cuestionario de preguntas abiertas, ordenación secuencia temporal 5 imágenes y señalar una imagen entre tres correspondiente a un enunciado. Con álbum ilustrado: las mismas pruebas |
| C. Conclusiones | Contrastación del resultado de las pruebas con la afirmación de que el álbum ilustrado es un recurso útil para trabajar el desarrollo del lenguaje. |

A. Selección de la muestra

A.1 Metodología: El estudio corresponde a un diseño de campo, dentro del aula, con una muestra deliberada e intencional de seis alumnos del grupo-clase, atendiendo a las variables de inteligencia general, rendimiento académico y nivel para iniciarse en el proceso de la lectoescritura.

A.2 Materiales y procedimientos: Estas variables se han evaluado con tres pruebas diferentes: test BADyG-I, test ABC y notas del trimestre descritos en el anexo I. Con el test BADyG-I se pretendió saber el centil en el que se encuentran cada alumno midiendo su inteligencia general (CI)- La prueba ABC comprende aspectos que podemos trabajar con la álbum ilustrado (memoria visual, memoria auditiva, narración de historias y percepción visomotriz), recordaremos que la intención de desarrollar el lenguaje en el niño de cinco años es para que no se produzca una descompensación en los aprendizajes del aula y los aprendizajes de ese nivel van encaminados a alcanzar los prerrequisitos básicos para el aprendizaje de la lectoescritura. Al comparar los resultados de las notas del trimestre previo a nuestra intervención buscábamos conocer qué alumnos adquirían y seguían el ritmo de aprendizaje de los contenidos de su programación y cuáles no. En el anexo aparece una descripción detallada del material utilizado para seleccionar a los seis alumnos que serán objeto de la investigación.

Tres alumnos que puntuaban alto en todos los ítems y tres que puntuaban bajo y muy bajo. Los resultados obtenidos aparecen en las siguientes tablas:

Tabla 1: Datos colectivos del BADyG-I en el aula de cinco años

| M.I Centil | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 |
|---------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 1-25 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 16-50 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 51-75 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 76-100 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

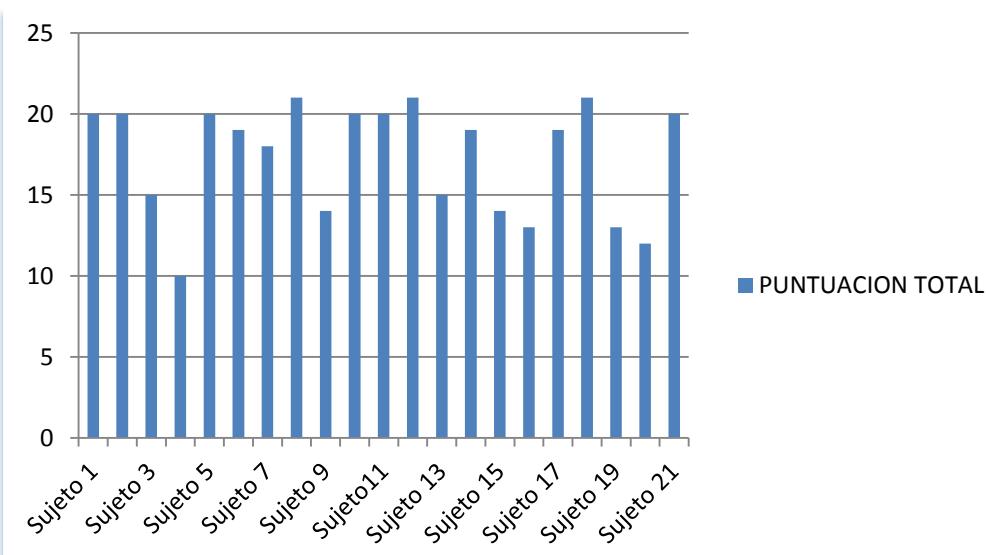


Grafico2: Puntuación total del test ABC de L. Filho en toda la muestra

Nota2: Valoración del test y situación del sujeto examinado.

17 y más: Situación excelente. Muy preparado para iniciar la lectura. Es previsible que en dos o tres meses adquiera lo fundamental y lo realice sin cansancio. Su capacidad y su interés están en el momento bueno.

De 12 a 16. Le queda un año de madurez. Distinguirá formas, pero le resultará muy difícil seguir el ritmo de niños maduros. Conviene tomar las cosas con calma y seguir realizando ejercicios de preparación.

De 7 a 11. No está maduro y es un riesgo el forzarle. Incluso es abuso intentar que realice ejercicios propiamente lectores. Lo mejor es considerarle inmaduro y saber esperar.

Menos de 6. Negación total, al margen de la edad que tenga. Carece de destrezas mínimas.

A.3 Muestra: Una vez contrastados los datos, seleccionamos a tres sujetos que puntuaron alto en cada una de las pruebas y otros tres sujetos cuya puntuación fue baja o muy baja en las mismas. De esta manera obtuvimos dos grupos (grupo I: sujeto 1,2 y 3; grupo II: 4,5 y 6) para poder comparar los beneficios de la utilización del álbum ilustrado en alumnos con distinto grado de desarrollo del lenguaje.

A.4 Evaluación y resultados: Los resultados de los alumnos seleccionados aparecen en el anexo II.

Tabla 2: Resultados de los seis sujetos escogidos en las tres pruebas.

| | Sujeto 1 | Sujeto 2 | Sujeto 3 | Sujeto 4 | Sujeto 5 | Sujeto 6 |
|------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Test | | | | | | |
| BADyG-I | 76-100 | 76-100 | 51-75 | 1-25 | 26-50 | 26-50 |
| Test ABC | 20 | 19 | 20 | 15 | 13 | 13 |
| Notas | S | S | S | N/AV | S/AV | AV |
| Resultado | Alto | Alto | Alto | Muy bajo | Bajo | Bajo |

B) Aplicación de las pruebas:

B.1.Muestra: Utilizamos para pasar las pruebas a los seis alumnos obtenidos en la fase anterior. El objetivo que buscamos con la aplicación de las pruebas es comparar el grado de competencia en la comprensión y narración de un cuento después de haberlo escuchado utilizando para ello un álbum ilustrado o no.

Las pruebas que realizamos consistieron en:

- Contar el cuento *¿A qué sabe la luna?*
- Pedir al niño que nos cuente la historia con sus palabras.
- Realizar un dibujo.
- Contestar ocho preguntas abiertas sobre aspectos de la narración.
- Ordenar una secuencia temporal del cuento con cinco imágenes.

- Seleccionar entre 3 imágenes la que corresponde a una frase que acaban de oír.

B.2 Material: El material principal con el que hemos contado es el álbum ilustrado “¿A qué sabe la luna?” escrito e ilustrado por Michael Grejniec, que cuenta la historia de cómo unos animales que comparten el deseo de saber qué sabor tiene la luna se unen para hacer una torre y llegar a ella y cómo una vez alcanzado el objetivo cada uno interpreta su sabor según sus características personales, al final, con el deseo cumplido, todos descansan juntos. Solo un pez que está en el río cuestiona el gran esfuerzo y da una respuesta alternativa desde su punto de vista. Esta historia está llena de significados que podrían ser motivo de reflexión para niños de niveles superiores pero, a la vez, es muy sencilla y sus escenas son repetitivas y sumativas. El papel de la ilustración es esencial, el colorido de los animales y la luna contrasta con la oscuridad de la noche, el original sobre el que se realizan las ilustraciones tiene una textura que da volumen a las figuras planas, la cara de la luna va cambiando su expresión a lo largo de la historia (aspecto que no recoge el texto) y las tres escenas fundamentales (deseo de todos los animales al mirar la luna, cuando el ratón la alcanza y cuando duermen satisfechos) aparece a doble página ocupando toda el espacio. Las imágenes están encadenadas de manera que la acción frustrada de una página se complementa con la llamada de un nuevo animal que aparece en la parte inferior de la siguiente página en dirección a la primera imagen respondiendo a la llamada (con este elemento los niños han participado de la narración del cuento anticipando la acción al ver el dibujo en dirección al anterior).

También hemos utilizado papel y lápices de colores para realizar los dibujos y tres imágenes diferentes para la prueba de asociar una narración a un dibujo, cinco ilustraciones sacadas del álbum que forman una secuencia temporal del mismo, una grabadora, una lista con ocho preguntas y una grabadora.

B.3 Procedimiento y distribución temporal: Consistió en contar el cuento a los seis alumnos sin imágenes, se realizaron individualmente las pruebas a cada niño en dos sesiones diferentes de 20 minutos cada una. Para ello se guardaron los datos obtenidos mediante la grabación de la narración del niño y con una tabla de registro para las actividades señaladas.

| MARCO | Presentación | Personaje | tiempo | Lugar | Problema |
|----------|--------------|------------|------------|-------|----------|
| | | | | | |
| EPISODIO | I | II | III | IV | |
| | | | | | |
| FINAL | Abrupto | No abrupto | Estrambote | | |
| | | | | | |

En la primera sesión tenían que recountar la historia utilizando para ello sus palabras, después realizaban un dibujo sobre lo narrado. En la segunda sesión se le fueron haciendo ocho preguntas sobre el cuento relacionadas con los personajes, detección del problema, soluciones, relaciones causa-efecto y organización espacial. Pasado un periodo de quince días se volvió a

contar el cuento al mismo grupo con la utilización del álbum ilustrado, se utilizaron las imágenes del mismo para ir indicando la narración, haciendo al niño fijarse en las imágenes y participando en la creación de significados al utilizar momentos en suspense en los que el alumno interpreta la imagen y establece relaciones. Una vez contado el cuento con el álbum se procedió de nuevo a la realización de las mismas pruebas en las mismas condiciones.

B.4 Evaluación: Se evaluó el recuento de la historia por cada niño analizando las grabaciones y anotando en las tablas de registro los datos obtenidos (Anexo IV). Para la evaluación se tuvieron en cuenta las cinco fases del desarrollo del discurso narrativo propuestas por Maggiolo et al (2003). Y los aspectos del mismo que contemplan Pavez et al (2001) en su estudio sobre el discurso narrativo y desempeño gramatical en niños con trastorno específico del lenguaje. Para ello utilizaremos el Protocolo de análisis del discurso narrativo de Pavez descrito en Jara et al. (2004), que engloba los aspectos formales de marco, episodio y final:

Dentro del marco valoramos si el alumno era capaz de aludir al motivo que desencadena la acción, si nombra a los personajes, utiliza nociones temporales, la ubica en el tiempo y cómo se soluciona el problema.

Para evaluar el aspecto episodio reconocimos cuatro episodios diferentes en los cuales hay una acción, un obstáculo y el resultado al superar el obstáculo. Se atendió al número de episodios que narra el alumno y la cantidad de elementos que reconoce en cada uno de ellos. El álbum ilustrado “¿A qué sabe la luna?” consta de cuatro episodios:

I. Todos los animales querían probar la luna, una noche la tortuga sube a la montaña pero la luna se aleja y no puede alcanzarla

II. La tortuga pide ayuda a otro animal y se repite el problema y la propuesta para solucionar, así sucesivamente

III. Llaman al ratón, la luna se queda dormida y el ratón alcanza la luna, da un pedazo a cada animal y se quedan durmiendo

IV. Un pez que ha visto todo reflexiona y da otra solución.

En el aspecto final se tuvo en cuenta si el alumno terminó el cuento de manera abrupta, sin resolver el problema, si por el contrario el final del mismo fue la resolución del problema y también consideramos un segundo final al que denominamos estrambote en el cual después de terminar toda la acción de la historia aparece un nuevo personaje que da una solución distinta al problema.

B.5 Resultado: El resultado se colocó en una tabla, adjunta en el anexo IV, para cada sujeto indicando la situación pretest y postest para poder discriminar fácilmente los cambios en cada uno de ellos. Denominaremos situación pretest a la evaluación de los alumnos antes de utilizar el álbum ilustrado y la situación postest a la evaluada después de utilizar el álbum ilustrado como recurso para contar la historia.

Aplicado el Protocolo de los aspectos formales del discurso narrativo de Pavez (en Jara et al. 2004) en las situaciones de pretest y postest de los seis sujetos y el reto de las pruebas,

podemos contrastar el resultado del grupo I (sujetos 1,2y 3) y grupo II (sujetos 4, 5 y 6) encontrando dos afirmaciones significativas:

Los sujetos 3, 4 y 5 aumentan el número de respuestas en el aspecto marco en situación postest con respecto a la situación pretest pasando de solo señalar el personaje a reconocer cuatro características. En el aspecto episodio, los alumnos no reconocen en situación pretest ningún episodio completo y después de la aplicación del álbum completan entre dos y tres. Los niños de este grupo en situación pretest realizan un final abrupto del cuento y en postest uno de ellos llega incluso a realizar el segundo final.

Los alumnos del grupo 1, 2 y 3 puntúan en los tres aspectos formales de la narración igual acusándose una mejora no significativa en el postest.

En las preguntas realizadas sobre la narración los alumnos del primer grupo pasan de responder seis en la primera situación a contestar todas correctamente en la segunda, sin embargo, los alumnos del segundo grupo apenas puntúan en el pretest obteniendo una media de 6,6 sobre 8 en la situación postest.

Al contrastar la prueba de ordenar imágenes secuencialmente en el grupo I un alumno en la primera situación no consigue ordenarla correctamente siendo dos el número de alumnos que no lo logran en el grupo II, después de la utilización del álbum todos lo realizan correctamente. Todos los sujetos en las dos ocasiones aciertan al seleccionar una imagen de entre tres distintas.

En los anexos aparecen las preguntas que se realizaron para evaluar la comprensión de los elementos de la historia (III) y las tablas de registro de las distintas pruebas aplicadas (IV).

C) Conclusiones:

De los resultados anteriores se desprende que el álbum ilustrado es un instrumento que ayuda a los alumnos en la comprensión y expresión del discurso narrativo cuando su desarrollo del lenguaje no le permite asimilar y estructurar la información que le aporta el lenguaje oral.

1. Con la utilización del álbum ilustrado hay una mejora general en las puntuaciones de las pruebas, tanto en los aspectos formales como en las preguntas y ordenación temporal. Los dibujos realizados por los niños también tienen mayor número de personajes, dibujan el escenario y utilizan mayor colorido.

2. Los alumnos del grupo II encuentran en el álbum ilustrado una herramienta que les ayuda a compensar las diferencias de desarrollo del lenguaje en el aula.

3 Teniendo en cuenta las cinco fases del discurso narrativo citadas anteriormente (en Maggiolo et al 2003) observamos que los niños del primer grupo se encuentran en una fase de desarrollo del discurso cinco: "Narraciones verdaderas" tanto al inicio como final de la intervención, sin embargo, los alumnos del segundo grupo han pasado de un nivel tres a un nivel cuatro de "Narraciones con episodios incompletos". Aunque no se ha conseguido compensar las diferencias ya que la intervención ha sido muy corta si se desprende que el uso

sistematizado de este recurso pueda disminuir mas la distancia entre los alumnos y que mejora la comprensión del discurso así como la narración del mismo.

Para poder beneficiar del álbum ilustrado a todo el grupo clase y teniendo en cuenta que el trabajo se encuentra dentro de un proceso de investigación- acción- participativa no podría concluirlo sin realizar una propuesta de intervención debidamente estructurada para aplicar la herramienta del álbum ilustrado dentro de un aula concreta.

2.2.2 Propuesta de Intervención

Cotejando los datos en la investigación con la bibliografía consultada y el conocimiento del grupo aula de referencia se preparó un plan de intervención utilizando el álbum ilustrado como instrumento para llevarlo a cabo.

Características del centro: El colegio y aula para el que está pensada la intervención es el mismo que el utilizado para la investigación. Por lo tanto tendremos en cuenta las características descritas en el anterior.

Objetivo: El objetivo principal también está relacionado con la utilización del álbum ilustrado como recurso didáctico para el desarrollo del lenguaje en el aula de infantil de cinco años aunque ya no nos centraremos en demostrar su eficacia como herramienta para trabajar el lenguaje. El objetivo de la intervención es desarrollar el discurso narrativo de los alumnos. Los objetivos específicos serán las tres capacidades que tratamos de estimular con el álbum: la destreza para narrar una historia, la habilidad para secuenciar los contenidos y la posibilidad de establecer relaciones causa –efecto.

Metodología: Corresponde a la descrita en el marco teórico: constructivista, globalizadora, a través del aprendizaje significativo y del juego estructurando los espacios según la situación didáctica. Se realizarán actividades de gran grupo, mediano e individuales. La asamblea proporcionará situaciones comunicativas interactivas.

El álbum ilustrado nos permite utilizar una metodología globalizadora ya que, tendremos en cuenta las distintas áreas que aparecen en la programación de aula y trabajaremos aspectos relacionados con el lenguaje, socialización, resolución de problemas y desarrollo del pensamiento crítico. Proporcionará un aprendizaje significativo al relacionar los nuevos contenidos con los conocimientos previos de los alumnos. Nuestro papel será de mediadores y crearemos situaciones en las que ellos puedan construir su propio aprendizaje. Los alumnos trabajarán en gran grupo en la asamblea y en pequeño grupo e individualmente en los equipos de mesa.

Materiales: cartulinas, papel, colores, láminas de las ilustraciones, el álbum ilustrado grabadora y tablas de registro para evaluar las distintas actividades.

Los criterios para elegir el título “*¿A qué sabe la luna?*” han sido la idoneidad del mismo para adaptarse a la secuenciación temporal de los contenidos de la programación de la primera

Unidad didáctica del tercer trimestre: los animales, con nociones espacio-temporales (encima-debajo; cerca-lejos), la adición e iniciación a la lectura.

Estructuración del ambiente: En primer lugar crearemos una ambiente distendido y lúdico, para ello la asamblea tendrá un protagonismo especial, tanto como tipo de actividad en la que se propiciará el diálogo y la escucha activa en posición de herradura, cómo por sus características físicas, en ella se colocará una alfombra de color azul y unos bancos pintados en distintos colores, estará enfrente de la pizarra que podrá utilizarse para que los niños representen escenas del álbum, colocar alguna palabra especial o colgar los trabajos elaborados en gran grupo, pequeño grupo o individualmente.

Distribución temporal: Durante el tercer trimestre, con una duración de un mes y medio repartido en dos sesiones semanales de 45 minutos cada una de ellas. En total contaremos con 12 sesiones.

Secuencia de actividades: Las actividades realizadas están divididas en cinco fases distintas repartidas según el momento de la intervención en el que nos encontremos:

- A) Fase de motivación.
- B) Fase de lectura del álbum ilustrado.
- C) Fase de trabajo de consolidación.
- D) Fase de exposición de trabajos.
- E) Momentos relectura (tiempo individual biblioteca).

A) Fase de motivación:

| “Aquí se escuchan cuentos” | |
|-----------------------------------|--|
| OBJETIVO | Despertar el interés en el alumno por los cuentos. Conocer las ideas previas y experiencias de los niños. |
| RECURSOS | Cartulinas, colores, pegatinas y cuerda. |
| GRUPO/LUGAR | Asamblea. Grupo-clase. |
| ACTIVIDAD Y METODOLOGÍA | Prepararemos el espacio entre todos para crear un ambiente propicio, tras una primera introducción sobre los cuentos iniciaremos un diálogo entre todo el grupo semidirigido por el maestro con preguntas sobre sus temas favoritos, conocimiento de cuentos, familiares y situaciones en las que escuchan, luego nos centraremos en cómo se imaginan ellos que puede ser un lugar adecuado para contar cuentos y dirigiremos la sesión para llegar a la asamblea como el lugar mas idóneo por cuestión de |

| | |
|---|---|
| | espacio, posición.... Daremos nombre a nuestro “cuentacuentario”, decoraremos un cartel con el nombre y otro con la frase “Aquí se escuchan cuentos” para colocar en la asamblea. |
| EVALUACIÓN (técnica instrumento) | Mediante observación en una tabla de registro del grupo valoraremos: e participa en el diálogo, cuenta una experiencia personal, se muestra interesado en la actividad. |

| | |
|------------------------------------|---|
| 2^a Sesión | “Todos bien sentados, ojos muy abiertos y oídos preparados” |
| OBJETIVOS | Concienciar a los alumnos de la necesidad de cumplir unas normas para escuchar cuentos. |
| RECURSOS | Pizarra, tizas, cartulina, pictogramas pegamento. |
| GRUPO/LUGAR | Asamblea, grupo clase. |
| ACTIVIDAD Y METODOLOGÍA | Contaremos un cuento y mediante diálogo haremos ver a los alumnos aquellos elementos que han producido interferencias en la escucha del cuento. Dividiremos la pizarra en dos partes iguales, para crear una lista a través de pictogramas y palabras de estas situaciones disruptivas y en la otra parte colocaremos las conductas alternativas correctas. En una bandeja tendremos preparados los pictogramas (silencio, sentado, mirar al maestro...), cada niño seleccionara uno para confeccionar entre todos en una cartulina las normas para escuchar cuentos. Una vez terminado se colocará en un lugar visible en la asamblea y cada niño “leerá” e interpretará una norma con gestos. |
| EVALUACIÓN | Tabla de registro: Dice una norma, imita con gestos la norma. |

| | |
|--------------------------------|--|
| 3^a Sesión | “Animales, muchos animales y una luna” |
| OBJETIVOS | Averiguar los conocimientos previos sobre los animales (clases de animales, lugar donde viven, alimentación) y la luna (forma, lugar). |
| RECURSOS | Tarjetas de la luna. |
| GRUPO/LUGAR | Asamblea, grupo clase, por parejas. |
| ACTIVIDAD Y METODOLOGÍA | <p>En asamblea dialogaremos sobre los animales que conocen, lugares en donde viven, tipos de animales, experiencias personales con animales, mascotas y su alimentación. Realizaremos un juego de memoria por parejas en el que cada niño haga tres preguntas propuestas por la maestra a su compañero (¿cuál es tu animal favorito?, ¿tienes alguna mascota?, y ¿dónde viven los leones?), luego las responda en la asamblea. De esta manera comenzamos a tener datos sobre la forma de interaccionar por parejas y la memoria a corto plazo de los alumnos.</p> <p>Utilizaremos imágenes sobre la luna para sondear los conocimientos que tienen sobre la misma: día-noche, relación con el sueño, dónde se encuentra, distancias, tamaño, sentido de la proporción, poesías o retahílas de la luna o el sol....</p> |
| EVALUACIÓN | <p>Tabla de registro con los siguientes ítems:</p> <p>Conoce animales, cuenta experiencia, responde a las tres preguntas, da información sobre la luna.</p> |

B) Fase de lectura del álbum ilustrado

| | |
|------------------------------|--|
| 4^a Sesión: | “Un libro muy especial” |
| OBJETIVOS | Crear un clima de escucha activa y respeto. Habituar al alumno al formato del álbum ilustrado. Iniciar en la lectura de ilustraciones. |
| RECURSOS | Álbum ilustrado, cartel de normas y de situación (escuchar cuentos). |
| GRUPO/LUGAR | Asamblea, grupo-clase. |
| ACTIVIDAD Y | Presentaremos el álbum: portada, formato, tipo de ilustraciones, colores utilizados y título creando una lluvia de ideas con respecto al |

| | |
|--------------------|---|
| METODOLOGÍA | <p>contenido del álbum.</p> <p>Recordaremos las normas para escuchar cuentos elaboradas en la segunda sesión y daremos la vuelta al cartel “silencio, se escuchan cuentos” (metodología constructivista, hacemos hincapié en el escuchar no en el contar del maestro).</p> <p>Realizaremos una primera lectura del álbum mostrando las imágenes mientras narramos la historia. Después volveremos sobre el cuento aplicando la metodología que propone Durán (2005) en las tres fases para la lectura de imágenes descrita en el marco teórico: reconocer las imágenes, representar las acciones y emociones e imaginar nuevas situaciones. De esta manera la lectura será interactiva entre el grupo clase y la maestra que irá preguntando y dejando las escenas en suspense para incitar a los alumnos a crear significados.</p> |
| EVALUACIÓN | <p>Tabla de doble entrada de registro:</p> <p>Responde preguntas sobre el formato, cumple normas de los carteles, participa en la lectura de imágenes (Reconoce, representa, imagina).</p> |

| 5^a Sesión | “Veo-veo” |
|--------------------------------|--|
| OBJETIVOS | Desarrollar la lectura de ilustraciones para hacer descripciones y narraciones a partir de las mismas. Favorecer la transposición de la historia a la experiencia del niño. |
| RECURSOS | Álbum ilustrado |
| GRUPO/LUGAR | Asamblea, grupo-clase |
| ACTIVIDAD Y METODOLOGÍA | <p>Retomaremos la última actividad de la sesión anterior repasando la narración con el álbum y realizaremos las siguientes actividades propuestas por Romea (1996) en su artículo, explicado en el marco teórico, sobre recursos y métodos para la enseñanza de la lengua oral en la asociación de la lectura de imágenes y la narración oral : presentación de cada imagen del álbum, lectura global, análisis descriptivo de la ilustración, análisis narrativo, transposición a la experiencia del niño.</p> <p>Se pasarán las páginas del cuento, preguntaremos “¿qué ves en la imagen?”, cada niño describirá lo que ve en la ilustración que le toque (animales, montaña,) después se volverá a pasar , diciendo “¿qué hacen...?”, los alumnos tendrán que narrar la acción representada en la</p> |

| | |
|-------------------|--|
| | escena. Para terminar realizaremos preguntas para que los alumnos analicen el cuento desde la realidad “¿Podríamos tocar la luna si nos subimos a la montaña que se ve desde la ventana?”. |
| EVALUACIÓN | Tabla de registro: El niño describe la imagen, realiza una narración de la acción y da soluciones sobre la trama del cuento llevado a su contexto. |

C) Fase de trabajo consolidación (Grupal, equipo e individual)

| 6^a Sesión | “¿Qué pasaría si...?” |
|--------------------------------|---|
| OBJETIVOS | Estimular la imaginación. |
| RECURSOS | Imágenes escaneadas en la pizarra digital. Papel y rotuladores. |
| GRUPO/LUGAR | Asamblea, grupo-clase y mesas, trabajo individual. |
| ACTIVIDAD Y METODOLOGÍA | Llevaremos a cabo el juego titulado “¿Qué pasaría si...?” relacionada con el tratamiento del texto que nos propone Rodari (2008) en su “Gramática de la Fantasía”. Plantearemos a los alumnos distintas alternativas al cuento: si... los animales pudieran volar/ los animales no pudieran subirse uno encima de otro/ si la luna fuera negra. Activamos el pensamiento crítico, la imaginación y la resolución de problemas. Para ayudar a imaginar la situación presentaremos la imagen ampliada del álbum ilustrado y después de exponer las diferentes soluciones posibles cada niño realizará un dibujo con su respuesta. |
| EVALUACIÓN | Registro de observación: Soluciones planteadas e interpretación a posteriori del dibujo. |

| 7^a Sesión | “¿Qué le pasa a la luna?” |
|--------------------------------|---|
| OBJETIVOS | Reconocer y asociar emociones en una ilustración a un texto. Establecer relaciones causa-efecto entre emoción y acción. Crear una secuencia temporal entre las escenas. |
| RECURSOS | Ilustraciones, cartulina, ceras, punzón, almohadilla. |
| GRUPO/LUGAR | Asamblea, grupo-clase y mesa, trabajo individual. |
| ACTIVIDAD Y METODOLOGÍA | Con ayuda de las imágenes del libro nos centraremos en las expresiones de la cara de la luna asociando cada una de ellas a la situación de la escena y emoción que produce en la luna. A continuación |

| | |
|-------------------|---|
| | se repartirá un círculo de cartulina blanca que los niños ilustrarán con la cara de la luna, luego con un punzón picarán el agujero de los ojos y en los laterales para colocar una goma y hacer una careta, a los niños que terminen pronto se les suministrará caretas de los animales para que en las actividades de exposición puedan realizar a los padres una representación teatral del álbum. |
| EVALUACIÓN | Tabla registro: reconoce las emociones de la luna, establece relación causa-efecto y crea una secuencia temporal. |

| 8^a Sesión | | “Había una vez...” |
|--------------------------------|--|--|
| OBJETIVOS | | Desarrollar la selección de imágenes. Fomentar el trabajo en equipo. Estimular la comprensión de la secuencia temporal en una narración. |
| RECURSOS | | Imágenes sobre las escenas del cuento |
| GRUPO/LUGAR | | Grupo-clase, asamblea; equipo, mesas; individual, mesas. |
| ACTIVIDAD Y METODOLOGÍA | La maestra hará una pequeña narración de una escena concreta y presentando tres imágenes distintas, los niños por equipos de cuatro elegirán la que corresponde a la narración, el jefe de equipo tendrá que explicar por qué es esa la elegida y colocarla en la pizarra. Con ello obtendremos cinco imágenes que narran el cuento pero que aparecerán colocadas en un orden incorrecto. Daremos a cada niño una hoja con las cinco imágenes de la secuencia temporal desordenadas y en su mesa a nivel individual tendrá que recortar y pegar en un folio las imágenes en la secuencia temporal correcta. Con ello trabajaremos la secuenciación temporal. A continuación pegaremos en un mural todos los trabajos y los niños narrarán la historia. | |
| EVALUACIÓN | Tabla de registro: Selecciona una imagen entre tres, colabora en el equipo y realiza correctamente la secuencia temporal. | |

| 9^a sesión | | “El mundo del revés” |
|-----------------------------|--|-----------------------------|
| OBJETIVOS | Reforzar todos los objetivos de las anteriores sesiones. | |
| RECURSOS | Materiales utilizados en las sesiones pasadas y recopilación de trabajos realizados por los alumnos. | |

| | |
|--------------------------------|---|
| GRUPO/LUGAR | Grupo-clase, asamblea. |
| ACTIVIDAD Y METODOLOGÍA | Realizaremos un repaso general de todas las actividades favoreciendo el diálogo sobre la experiencia e invitando a cada niño a narrar la historia, de nuevo recurrirímos a Rodari (2008) con la actividad “Vamos a confundir los cuentos” para complicar el cuento y pedir al alumno que lo recunte tal y como lo escuchó la primera vez. Terminaremos con un dibujo libre sobre la escena preferida por cada niño con la que luego construiremos nuestro propio álbum ilustrado que permanecerá en la biblioteca del aula. |
| EVALUACIÓN | Completaremos aquellos datos que en sesiones anteriores han quedado sin evaluar en algunos niños por falta de tiempo o de respuesta. Para ello habremos hecho una tabla de registro individual para cada niño que completaremos con los datos obtenidos en cada sesión y añadiremos los que nos falten. |

D) Fase de exposición de los aprendizajes

Como la intención del aprendizaje de la lengua es ante todo pragmática, la mejor manera para contrastar si se ha producido con éxito es llevar a la práctica los conocimientos aprendido en situaciones distintas a las del aprendizaje. Contaremos con una exposición de los trabajos realizados en las fases anteriores entre los compañeros y una segunda sesión en la que los niños expondrán y narrarán lo aprendido a sus familiares en la realización de una visita programada.

| | |
|--------------------------------|--|
| 10^a Sesión | “PASEN Y ESCUCHEN” |
| OBJETIVOS | Afianzar la habilidad para narrar un suceso. |
| RECURSOS | Dibujos de las diferentes actividades, cartulina, caretas y trabajos para decorar. |
| GRUPO/LUGAR | Grupo-clase, asamblea. |
| ACTIVIDAD Y METODOLOGÍA | Los niños intercambiarán el papel de emisor-narrador y receptor-público y expondrán a sus compañeros el dibujo realizado en la actividad “¿Qué pasaría si?” narrando su respuesta particular. A continuación los niños se colocarán las caretas de la luna y en la misma situación de narrador- público contarán cómo se sienten. Se preparará un mural con algunos de los dibujos de las diferentes escenas que el maestro narrará a modo de las Coplas de Ciego representadas en la Edad Media y por último decoración del aula con todos los trabajos para preparar la visita familiar. |

| | |
|-------------------|---|
| EVALUACIÓN | Completamos los registros de la quinta y sexta sesión, y la colaboración en equipo de la octava sesión. |
|-------------------|---|

| | |
|--------------------------------|---|
| 11^a Sesión | “Un cuento para la familia” |
| OBJETIVOS | Llevar a la práctica los aprendizajes realizados. Utilizar la narración como medio para transmitir sus conocimientos. Disfrutar del reconocimiento de su trabajo. |
| RECURSOS | Trabajos individuales, murales, caretas, libro álbum con sus dibujos. |
| GRUPO/LUGAR | Individual, clase y grupal utilizando todo el aula, la zona de la asamblea será el escenario y el público ocupará las sillas de los alumnos. |
| ACTIVIDAD Y METODOLOGÍA | Exposición a la familia: cada niño podrá invitar a sus familiares al aula en el que a nivel individual realizará un recorrido por el mural de Coplas de Ciego, mural de secuencias temporales, álbum ilustrado realizado por ellos y por último se realizará una pequeña dramatización del álbum con las caretas de los personajes. |
| EVALUACIÓN | Al ser difícil evaluar en una situación tan compleja solamente anotaremos en un anecdotario las conductas contrarias al curso de la actividad: No enseña la clase, no participa en la función. |

E) Momentos de relectura:

En el rincón de la biblioteca los niños tendrán acceso al álbum trabajado para poder leer individualmente y disfrutar de la historia. El maestro intentará tener el mayor número de libros y entre ellos álbumes ilustrados que periódicamente en una visita con los niños a la biblioteca del centro o incluso del barrio repondrá y actualizará.

| | |
|------------------------------|--|
| Sesión 12^a | “El rincón de la biblioteca” |
| OBJETIVOS | Crear un rincón de la lectura. Generalizar el uso del álbum ilustrado para “leer” historias. Desarrollar el gusto por los cuentos e iniciarse en el hábito lector. |
| RECURSOS | Librería, alfombra, Libros infantiles, álbumes ilustrados. |

| | |
|--------------------------------|---|
| GRUPO/LUGAR | Grupo, rincón de la biblioteca (explicación conjunta); equipo, rincón; Individual, lectura. |
| ACTIVIDAD Y METODOLOGÍA | Informaremos a los niños sobre el rincón de la biblioteca, el uso que pueden darle y el tiempo establecido que será siempre al terminar sus actividades o en los períodos de descanso. Para no masificar el rincón se establecerá un horario semanal de uso de los rincones y a cada equipo del aula corresponderá su utilización un día a la semana. Una vez realizada la actividad los alumnos utilizarán la biblioteca de aula ordinariamente. |
| EVALUACIÓN | Observación directa y recogida al final del trimestre la información: Utiliza el álbum ilustrado y hace uso del rincón de biblioteca. |

Resultados

La propuesta de intervención no se ha podido llevar a cabo por falta de tiempo e incompatibilidad con los horarios de trabajo. La evaluación se realizará durante las actividades, al terminar la intervención y después a la misma intervención con un cuestionario que completará el maestro sobre la idoneidad del álbum como herramienta. Dentro de cada sesión aparece especificada la técnica e instrumento para evaluar que va a coincidir en todas las actividades menos en la número once que utilizaremos un anecdotario para escribir las incidencias. Al ser una propuesta de intervención dentro del aula va a ser el maestro quien realice la evaluación mediante observación directa de las respuestas de los alumnos que anotará en una tabla de registro y luego completará con los trabajos realizados. El propósito de realizar la evaluación desde el principio de la intervención es conocer los conocimientos previos, la evolución del proceso y poder en cualquier momento reajustar la propuesta si los resultados que van apareciendo no son los esperados. Una vez terminada la intervención, con todos los datos obtenidos en las distintas sesiones en las tablas de registro se volverá a completar una tabla para cada alumno que contemple el grado de consecución de los objetivos. Destreza para narrar la historia, relación causa –efecto y orden de la secuencia temporal.

En el anexo V se adjuntan las tablas de registro durante la intervención, después de la misma y el cuestionario de evaluación de la propuesta de intervención para el maestro, una vez finalizada, de esta manera podríamos apreciar si la utilización del álbum ilustrado dentro de la intervención cumple los objetivos propuestos para el.

3. Conclusiones

El TFG nos ha permitido el descubrimiento y familiarización con el proceso de investigación en la educación. Por una parte, el hacer manejo de datos y poder formar conjeturas con los resultados obtenidos es una gran responsabilidad al ser conscientes de que la fiabilidad y validez de una investigación son el resultado de un tratamiento profesional de la información. No obstante, es necesario conocer el proceso de una investigación, todos los aspectos que lo envuelven y su carácter multidisciplinar ya que para obtener unas conclusiones fiables hay que considerar cantidad de aspectos. Hubiera sido deseable tener mayor accesibilidad a textos para profundizar en el marco teórico. Otra limitación con la que nos hemos encontrado para realizar una investigación-acción es la de no disponer de un grupo propio ni un horario completo dentro del aula, ciertamente este trabajo ganará una vez se disponga de un grupo dentro del cual aplicar, adaptar y reajustar las distintas partes a la práctica docente.

Conocer, aunque sea solo a través de la obra a grandes expertos sobre la materia hace ver la educación desde su interior y adquirir el compromiso de tratar el proceso educativo con la seriedad y respeto que confiere a todos los aprendizajes, por minúsculos que parezcan.

Es agradable saber que dentro del sistema educativo existen “maestros comprometidos” que se interesan y apoyan a aquellos que intentamos abrirnos un camino en el mundo de la educación, eso sí, guardando con recelo a sus educandos de cualquier posible “daño colateral”. Otro aspecto confirmado gratamente a lo largo del trabajo es el gran poder que tiene la literatura infantil, ya no solo los cuentos, para el desarrollo del lenguaje y el jugar con las palabras como fuente de estimulación y creación.

Y por supuesto, no podemos pasar por alto lo placentero que ha sido “descubrir” en los alumnos que aquellas presunciones realizadas al comienzo del trabajo se cumplían e incluso aparecían nuevos datos como ha sido que en niños con un desarrollo insuficiente del lenguaje las aportaciones que reciben del álbum son mayores que en el resto. En general el TFG ha aportado la satisfacción de “recordar” y aplicar muchos de los contenidos trabajados durante el grado pudiendo ponerle “cara” y algún grato recuerdo a los mismos, ha dado la oportunidad de comenzar a despegar en la docencia.

4. Prospectiva

La cantidad de material que existe en la actualidad en álbumes ilustrados nos permite trabajar con ellos atendiendo distintas necesidades del grupo. Por ello podríamos aplicar un valor terapéutico y reparador además del ya aportado. Es el caso del tratamiento de temas de exclusión por raza, dificultades físicas o psíquicas, agresión o adopciones. Con el álbum encontramos de esta manera una educación en valores adaptada al mundo actual.

Es interesante contemplar la propuesta de intervención en aulas con alumnos con necesidades educativas especiales para adaptarles el material de las actividades (panel con velcro, ilustraciones plastificadas o ampliadas...). La investigación queda abierta para aplicar a alumnos con dificultad comunicativa (sordera, autismo, trastorno específico del lenguaje, síndrome de Down...)

Desde el punto de vista del mundo de la ilustración, su interpretación, metodología, técnicas podríamos ampliar la investigación y propuesta para desarrollar la expresión plástica de los alumnos y el descubrimiento del arte. Trabajar con álbumes ilustrados sobre obras y pintores o escultores famosos incrementaría la oportunidad de crear objetivos para estimular nuevos aspectos para incluir en la propuesta.

5. Referencias

- Acosta Rodríguez, V. (2007). *Guía de actuaciones educativas en el ámbito de la comunicación y el lenguaje*. Materiales curriculares. cuaderno de aula. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias. Recuperado de:
<http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/dgoie/publicace/docsup/Guia%20de%20actuaciones%20ed.PDF>
- Beltrán Llera, J. (1995). *Psicología de la Educación*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria. Marcombo.
- Blández Ángel, J. (2000). *Programación de unidades didácticas según ambientes de aprendizaje*. Zaragoza: Inde.
- Carrasco LLunch, P. (2009). *Estudio del valor terapéutico de la literatura infantil en niños hospitalizados [tesis doctoral]*Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de didáctica de la lengua y la literatura. Obtenido de
<http://hdl.handle.net/10201/4414>
- Coll, C. (2007). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Colomer, T. (1988). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cubero, R. y Moreno, M^a.J. (1990). Relaciones Sociales: Familia, Escuela, Compañeros. Años Escolares. En Palacios, J. Marchesi, A. y Coll. C. *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva* (págs. 285-296). Madrid: Alianza Psicología.
- Díaz- Plaja, A. y Prats. (1998). Literatura infantil y juvenil. En A. Mendoza Filolla, *Conceptos clave en la didáctica de la lengua y de la literatura*. (págs. 191-213). Barcelona: Orsori.
- Durán, T. (2005). *Ilustración, comunicación, aprendizaje*.Revista de educación N^o Extra(1), 239-253. Obtenido de Universidad de Barcelona.:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1332480>
- Equipos de Orientación Educativa.(junio de 2003). *Programa de Estimulación Lingüística en Educación Infantil*. Junta de Andalucía,Delegación Provincial de Granada. Recuperado de Consejería de Educación y Ciencia:
<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc03/competencias/lengua/infantil/ProgramaEstimulacionLingüisticaInfantil%20Granada.pdf>
- Escalante, D.T. y Caldera R. V. (octubre, noviembre y diciembre. de 2008). *Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer*. Educere. Artículos Arbitrados 12

- (43),669-678. : Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102008000400002&script=sci_arttext
- Filho, L. (1960). *Test ABC*. Buenos Aires: Krapelusz.
- Frost, L. y Bondy, A. (2002). *The Picture Exchange Communication System. El manual de PECS*. Estados Unidos: Pyramid.
- García Cabero, M. (1995). Desarrollo del lenguaje en Educación Infantil. En Beltrán LLera, J y Bueno Álvarez. *Psicología de la Educación* (págs. 144 -164). Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria Marcombo.
- Gervilla Castillo, A. (2006). *Didáctica básica de la educación infantil: conocer y comprender a los más pequeños*. Madrid: Narcea.
- Gobierno de Canarias. Consejería de educación, Universidades, Cultura y Deportes. Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. (s.f.). *La Integración Curricular de las Competencias Básicas en Educación Infantil*. Recuperado de http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/dgoie/publicace/docsup/Integracion_curriculardelasccb_E_Infanti.pdf
- Hernández Rodríguez, V. (marzo de 2009). *Protocolo de evaluación en el lenguaje oral*. Revista Digital Innovación y experiencias educativas, (16) Obtenido de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/VERONICA_HERNAN_DEZ_2.pdf
- Jakobson, R. (1975). *Ensayos de Lingüística General*. Recuperado de UNED: http://www.uned-terrassa.es/docs_biblioteca/jakobson.pdf
- Jara, C. Jiménez, R. Lefiman, R. matamoros, C. Pacheco, D y Valera, R.(noviembre de 2004). *Cuentos infantiles: Técnicas de mejoramiento del discurso narrativo en niños y niñas de Educación Parvularia*. Universidad Católica de Temuco. Facultad de Educación. Carrera de Educación de Párvulos. Obtenido de: <http://es.scribd.com/doc/87487840/12/Protocolo-de-Analisis-de-Discurs-Narrativo>
- Khalil Gibran, G. (1993). "El profeta". Ediciones Urano.
- Los Talleres en educación infantil*. (2010). Temas para la educación. Revista digital para los trabajadores de la enseñanza, (7) Obtenido de: <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7011.pdf>
- Luque, A. y Vila, I.(1990). Desarrollo del Lenguaje. En Palacios, J. Marchesi, A. y Coll, C. *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva*. (págs. 173- 189). Madrid: Alianza Editorial.
- Maggiolo, M. Pavez, M.M. y Coloma, C.J. (2003). *Terapia para el desarrollo narrativo en niños con trastorno específico del lenguaje*. Obtenido de <http://www.elsevier.es/sites/default/files/elsevier/pdf/309/309v23n02a13153169pdf001.pdf>
- Martí, E. (1990). Inteligencia Preoperatoria. En Palacios, J. Marchesi, A y Coll, C, *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva*. (págs. 157- 171). Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez Dorado, M. (s.f.). *Libro Álbum: Una bibliografía para abrir boca*. Obtenido de http://redesformacion.jccm.es/pv_obj_cache/pv_obj_id_9C19841E81EACFF47C1335EADC6CCDD911F30A00/filename/guadelibro-lbummariamartnez-091214064510-phpapp02.pdf
- Mercel, N. (2006). Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula. En Coll, C y Edwards, D. *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. (págs. 11-21). Madrid: Fundación infancia y aprendizaje.
- Palacios, J. (1990). Desarrollo psicológico y procesos educativos. En Palacios, J. Marchesi, A y Coll, C, *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva* (págs. 367-383). Madrid: Alianza Editorial.
- Palacios, J. Marchesi, A. y Coll, C. (1990). *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pavez, M^a. M. Coloma, C.J. y González (2001). *Discurso narrativo y desempeño gramatical en niños con trastorno específico del lenguaje*. Revista Logopedia, Fonología y Audiología. XXI (3): 124-130. Obtenido de:

- <http://www.elsevier.es/sites/default/files/elsevier/pdf/309/309v21n03a13153103pdf001.pdf>
- Pelegrín, A. (1982). *La aventura de oír cuentos. Cuentos y memoria de tradición oral*. Madrid: Cincel.
- Pérez Sánchez, L. (1995). La Inteligencia Humana. En Beltrán Llera, *Psicología de la Educación* (págs. 59-95). Barcelona: Boixareu Universitaria. Marcombo.
- Pozuelo Yvancos, J. M. (2009). Lectura y crecimiento. En Navarro Candel, *Lectura y Familia.IX Encuentro del Consejo Escolar de la Región de Murcia* (págs. 147- 158). Murcia: CERM.
- Prados, L. y Molina, M.M. (Diciembre de 2000). *Cuento narrado o cuento leído en Educación Infantil: una experiencia (creatividad, currículo, Lenguaje y literatura infantil)*. Congreso Mundial de Lecto-escritura. Obtenido de <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d178.pdf>
- Pujol, M. (1992). *Algunas reflexiones sobre la didáctica de la lengua oral*. Comunicación, Lenguaje y Educación,(16) 119-126. Obtenido de: dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=126273
- R.D. 113/2004, de 23 de enero, por el que se desarrollan los aspectos educativos básicos y la organización de las enseñanzas de la Educación Preescolar. (Boletín Oficial del Estado de 6/02/2004).
- R.D. 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se regulan las enseñanzas mínimas en el segundo ciclo
De Educación Infantil. (Boletín Oficial del Estado de 4/01/2007).
- Reyes, G. (1994) *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*, Barcelona: Biblioteca de divulgación temática.
- Rodari, G. (2008). *Gramática de la fantasía:Introducción al arte de contar historias*. Argentina: Ediciones Colihue Biblosier.
- Romea Castro, C. (1996). Recursos y medios para la enseñanza de la lengua oral en Educación Infantil. *Revista Lenguaje y textos*,(9), 31-44.
- Romero Tena, R. (2005). *Nuevas tecnologías en Educación Infantil: El rincón del ordenador*. Sevilla: Eduforma.
- Sánchez Corral, L. (2003). Didáctica de la literatura: Relaciones entre el discurso y el sujeto. En A. Mendoza Filolla, *Didáctica de la lengua y la literatura* (págs. 291- 318). Madrid: Pearson Educación.
- Serra, M. (2008). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Siguan, M. (1993). Acerca del grupo de psicolingüística de la Universidad de Barcelona: antecedentes y perspectivas. *Anuario de Psicología*, (57), 3-11.
- Sos Abad, A. M. (1986). *Logopedia Práctica*. Madrid: Cofas, S.A.
- Vila, I. (1990). Adquisición del lenguaje. En Palacios, J. Marchesi, A y Coll, C, *Desarrollo psicológico y educación, I. PSicología Evolutiva*. (págs. 85-98). Madrid: Alianza Editorial.
- Yuste Herranz, C. (1998). *Manual técnico BADyG-I*. Madrid: CEPE.
- Zabala, A. (2005). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión y la intervención en la realidad*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. (2006). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

6. Anexos

6.1 Anexo I

Descripción de los instrumentos utilizados en la fase A, selección de la muestra, de la investigación para evaluar a todo el grupo-clase:

- Batería de aptitudes diferenciales y generales BADyG-I

Elaborada por Yuste (1998): está destinado a la etapa de Infantil, aunque también es aplicable a 1º de Educación Primaria. Se trata por tanto de una prueba destinada a alumnos entre 3 años y 9 meses de edad como mínimo y 6 años y 11 meses como máximo. Los factores evaluados por el BADyG-I son los siguientes:

- Inteligencia General – CI
- Inteligencia Verbal
- Inteligencia No-Verbal

La Inteligencia verbal se mide a través de estas pruebas:

- Conceptos Cuantitativo-Numéricos: Evalúa la correcta asimilación de una serie de conceptos cuantitativos elementales, necesarios para apoyar el desarrollo del Factor Numérico
- Información: Mide la asimilación de datos relacionados con el medio ambiente del niño.
- Vocabulario Gráfico: Evalúa el vocabulario básico del niño a partir de dibujos., el nivel de conocimiento de conceptos verbales, como sinónimos, relaciones analógicas entre palabras.

La Inteligencia no-verbal se mide a través de estas pruebas:

- Habilidad Mental No-Verbal
- Razonamiento con Figuras
- Rompecabezas Lógico

Consta además de estas otras pruebas complementarias

- Percepción Auditiva
- Percepción y Coordinación Grafo-Motriz

Aplicación individual o colectiva. Tiempo de aplicación: 1 hora. La fiabilidad es de 0,93 para la inteligencia general.

- Test ABC:

Verifica la madurez para el aprendizaje de la lectura y la escritura entregando un pronóstico del tiempo que demorará el aprendizaje de esta destreza básica. Elaborado por L. Filho (1960) . Se aplica individualmente a escolares de 5 a 6 años ½, es una prueba global. Los materiales para su aplicación son los siguientes: papel, lápiz, tijeras, página de recortes, imagen de 3 figuras, lamaña de imágenes y reloj.

Descripción de la Prueba: Consta de 8 substest de aplicación individual que evalúan diferentes funciones.

Subtest 1: Reproducción de Figura; Es una prueba de coordinación visomotora en que al niño se le pide reproducir 3 figuras geométricas. Se presenta de menor a mayor complejidad.

Subtest 2: Reproducción de Movimientos (Memoria Motora); Mide coordinación visomotriz. El niño debe reproducir en el aire tres figuras realizadas por el examinador.

Subtest 3: Evocación de un Relato; Evalúa la capacidad de comprensión y memorización. El niño debe repetir un cuento corto (39 palabras) que consta de tres acciones principales y tres detalles. El cuento tiene una trama muy simple.

Subtest 4: Corte de un diseño; Evalúa también coordinación visomotora. El niño debe recortar por una línea curva y otra quebrada. El tiempo máximo permitido es un minuto.

Subtest 5: Evocación de Objetos; Mide memoria visual y capacidad de atención dirigida. El alumno debe recordar 7 figuras vistas en un papel que se presenta durante 30 segundos. Las figuras son relativamente grandes y familiares para los niños.

Subtest 6: Evocación de Palabras; Su objetivo es la evaluación de la memoria auditiva. El niño debe repetir una serie de palabras de uso común, como por Ej. Silla.

Subtest 7: Repetición de Palabras; Evalúa lenguaje expresivo y especialmente trastornos de tipo fonoarticulatorios. El niño debe repetir 10 palabras difíciles. Son palabras poco conocidas, como por ejemplo: Sardanápolo, Constantinopla.

Subtest 8: Punteado; Evalúa coordinación visomotriz y resistencia a la fatiga. El alumno debe dibujar puntos en un cuadriculado, teniendo un tiempo fijo para la tarea (30 segundos).

- Boletín de notas del segundo trimestre:

De los ítems utilizados para evaluar cada una de las áreas de Educación infantil hemos seleccionado cuatro. Estos ítems pertenecen uno al área de Identidad y autonomía personal y está relacionado con la participación de los niños en las actividades, el segundo pertenece al área de medio físico que evalúa el conocimiento de las profesiones trabajado en el aula ya que es un contenido curricular relacionado con su ambiente cercano y en él se hacen asociaciones con la experiencia previa (panadero, maestra, limpiadora...) y el tercero y cuarto ítem están dentro del área de Lenguajes. Comunicación y representación: el primero mide expresión y memoria del lenguaje y el segundo la atención y escucha activa. La puntuación baja en estos ítems reflejará un escaso desarrollo del lenguaje. De todos estos ítems solo disponemos de los datos de los seis

alumnos que al final fueron elegidos por ser datos confidenciales y no poder acceder a toda la muestra (la profesora nos indicó cuales eran los sujetos que correspondían a los niveles buscados).

6.2 Anexo II

Resultados de los seis alumnos seleccionados en la fase A. Selección de la muestra de la investigación:

Tabla 2: datos del Badyg-I alumnos seleccionados.

| M.I CENTIL | Sujeto 1 | Sujeto 2 | Sujeto 3 | Sujeto 4 | Sujeto 5 | Sujeto 6 |
|---------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1-25 | | | | | | |
| 26-50 | | | | | | |
| 51-75 | | | | | | |
| 76-100 | | | | | | |

Tabla 3: Resultados test ABC de L. Fhilo en los seis alumnos escogidos.

| ABC | Sujeto 1 | Sujeto 2 | Sujeto 3 | Sujeto 4 | Sujeto 5 | Sujeto 6 |
|-----------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Subtest 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 |
| Figura | | | | | | |
| Subtest 2 | | | | | | |
| Rep. movimientos | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 |
| Subtest 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | 0 | 1 |
| Evo. relato | | | | | | |
| Subtest 4 | 2 | 3 | 2 | 0 | 0 | 2 |
| Cortar | | | | | | |
| Subtest 5 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Evo. objetos | | | | | | |
| Subtest 6 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| Evo. palabras | | | | | | |
| Subtest 7 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 |
| Rep. palabras | | | | | | |
| Subtest 8 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 |
| Punteado | | | | | | |
| TOTAL | 20 | 19 | 20 | 15 | 13 | 13 |

Tabla 4: Resultados académicos del segundo trimestre de los seis alumnos escogidos.

| | Sujeto 1 | Sujeto 2 | Sujeto 3 | Sujeto 4 | Sujeto 5 | Sujeto 6 |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| A.I. Participa en conversaciones y actividades de clase | S | S | S | N | AV | AV |
| A.II. Reconoce profesiones | S | S | S | AV | S | AV |
| A.III. Aprende y recita poesías | S | S | S | N | AV | AV |
| A.III. Atiende y disfruta en los cuentos | S | S | S | AV | S | AV |

Nota 3: Hemos elegido cuatro ítems relacionados directamente con el lenguaje. El código es SI NO AV (a veces).

6.3 Anexo III

Materiales utilizados para evaluar la fase B, aplicación de las actividades, de la investigación:

- Preguntas para evaluar la comprensión del texto:

1. ¿Por qué quieren los animales tocar la luna?
2. ¿Por qué llaman a más animales?
3. ¿Por qué la tortuga no podía tocar la luna?
4. ¿Qué ocurre al final de la historia?
5. ¿Por qué el ratón puede tocar la luna?
6. ¿Qué pasaría si la luna no se hubiera dormido?
7. ¿Cuál es el primer animal que aparece en la historia?, ¿y el más grande?, ¿sabes cuál es el último?
8. ¿Recuerdas cuántos animales había en la historia?

- Imágenes de la secuencia temporal con las ilustraciones del álbum ilustrado:



6.4. Anexo IV

Resultados individuales en la investigación en la fase B, aplicación de pruebas en situación pretest y postest:

- Tablas con los resultados obtenidos en los seis sujetos de la investigación en la actividad de recountar el cuento.

Sujeto 1:

| MARCO | Presentación | Personajes | Tiempo | Lugar | Problema |
|---------|--------------|------------|--------|-------|----------|
| Pretest | Si | Todos | Si | No | Si |
| Postest | Si | Todos | Si | Si | Si |

Nota 4: Presentación: el niño alude al suceso que desencadena la acción.

Personajes: Nombra personaje principal (luna, tortuga, ratón, pez) y secundarios (elefante, jirafa, cebra, león, zorro, mono)

Problema: La luna se desplaza y los animales no la alcanzan para poder probarla.

| EPISODIO | I | | | II | | | III | | | IV | | |
|----------|---|---|---|----|---|---|-----|---|---|----|---|---|
| | A | O | R | A | O | R | A | O | R | A | O | R |
| Pretest | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | | |
| Postest | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | X |

Claves: Acción (A), obstáculo (o), resultado (R), correcto (X)

| FINAL | Abrupto | No abrupto | Estrambote |
|---------|---------|------------|------------|
| Pretest | X | | |
| Postest | | X | X |

Nota 5: Por la peculiaridad del cuento que añade un episodio final después de la resolución del problema que origina el relato (probar el sabor de la luna), añadimos el estrambote o final del cuarto episodio.

Sujeto 2:

| MARCO | presentación | Personajes | Tiempo | Lugar | Problema |
|---------|--------------|------------|--------|-------|----------|
| Pretest | Si | Todos | Si | Si | Si |
| Postest | Si | Todos | Si | Si | Si |

| EPISODIO | I | | | II | | | III | | | IV | | |
|----------|---|---|---|----|---|---|-----|---|---|----|---|---|
| | A | O | R | A | O | R | A | O | R | A | O | R |
| | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | |
|----------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Pretest | X | X | X | X | | X | X | X | X | | | |
| Postest | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |

| FINAL | Abrupto | No abrupto | Estrambote |
|----------------|----------------|-------------------|-------------------|
| Pretest | | X | |
| Postest | | X | X |

Sujeto: 3

| MARCO | presentación | Personajes | Tiempo | Lugar | Problema |
|----------------|---------------------|-------------------|---------------|--------------|-----------------|
| Pretest | No | Principales | Si | No | Si |
| Postest | Si | Todos | Si | Si | Si |

| EPISODIO | I | | | II | | | III | | | IV | | |
|-----------------|----------|---|---|-----------|---|---|------------|---|---|-----------|---|---|
| | A | O | R | A | O | R | A | O | R | A | O | R |
| Pretest | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | | |
| Postest | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |

| FINAL | Abrupto | No abrupto | Estrambote |
|----------------|----------------|-------------------|-------------------|
| Pretest | X | | |
| Postest | | X | X |

Sujeto 4:

| MARCO | presentación | Personajes | Tiempo | Lugar | Problema |
|----------------|---------------------|-------------------|---------------|--------------|-----------------|
| Pretest | No | Repite | No | No | No |
| Postest | Si | Todos | Si | No | Si |

| EPISODIO | I | | | II | | | III | | | IV | | |
|-----------------|----------|---|---|-----------|---|---|------------|---|---|-----------|---|---|
| | A | O | R | A | O | R | A | O | R | A | O | R |
| Pretest | | X | X | X | | X | X | | X | | | |
| Postest | X | X | X | X | | X | X | X | X | | | |

| FINAL | Abrupto | No abrupto | Estrambote |
|----------------|----------------|-------------------|-------------------|
| Pretest | X | | |
| Postest | X | | |

Sujeto 5:

| MARCO | presentación | Personajes | Tiempo | Lugar | Problema |
|---------|--------------|----------------|--------|-------|----------|
| Pretest | | | | | |
| Postest | No | Si (el pez no) | Si | Si | Si |

Nota 6: Pretest "Le sabio como..."

| EPISODIO | I | | | II | | | III | | | IV | | |
|----------|---|---|---|----|---|---|-----|---|---|----|---|---|
| | A | O | R | A | O | R | A | O | R | A | O | R |
| Pretest | | | | | | | | | | | | |
| Postest | X | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |

| FINAL | Abrupto | | | No abrupto | | | Estrambote | | |
|---------|---------|--|--|------------|--|--|------------|--|--|
| Pretest | X | | | | | | | | |
| Postest | | | | X | | | | | |

Sujeto 6:

| MARCO | presentación | Personajes | Tiempo | Lugar | Problema |
|---------|--------------|-------------|--------|-------|----------|
| Pretest | No | Principales | No | No | No |
| Postest | No | Si | No | Si | Si |

| EPISODIO | I | | | II | | | III | | | IV | | |
|----------|---|---|---|----|---|---|-----|---|---|----|---|---|
| | A | O | R | A | O | R | A | O | R | A | O | R |
| Pretest | X | | | X | | | X | | X | | | |
| Postest | X | | X | X | X | X | X | | X | X | | |

| FINAL | Abrupto | | | No abrupto | | | Estrambote | | |
|---------|---------|--|--|------------|--|--|------------|--|--|
| Pretest | X | | | | | | | | |
| Postest | | | | X | | | X | | |

- Tablas con los resultados de los seis sujetos en la investigación en la prueba de contestar ocho preguntas sobre la narración.

Sujeto 1:

| Pregunta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|----------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Pretest | S | S | | S | S | S | S | |
| Postest | S | S | S | S | S | S | S | S |

Nota 7: Respuesta correcta (S); Respuesta incorrecta ()

Sujeto 2:

| Pregunta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|----------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Pretest | S | | S | | S | S | S | S |
| Postest | S | S | S | S | S | S | S | S |

Sujeto 3:

| Pregunta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|----------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Pretest | S | S | | S | S | S | S | |
| Postest | S | S | S | S | S | S | S | S |

Sujeto 4:

| Pregunta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|----------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Pretest | | | S | | | | | |
| Postest | S | S | S | | S | S | S | |

Sujeto 5:

| Pregunta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|----------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Pretest | | | S | S | | | | |
| Postest | S | S | S | S | S | S | S | S |

Sujeto 6:

| Pregunta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|----------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Pretest | | | S | S | | | | |
| Postest | S | S | S | S | S | | S | |

- Resultados en las actividades de ordenar cinco imágenes según una secuencia temporal y elegir una imagen entre tres según una frase dada en los seis sujetos.

Sujeto 1:

| | Secuencia temporal | Elegir imagen |
|---------|--------------------|---------------|
| Pretest | 2-1-3-4-5 | S |
| Postest | 1-2-3-4-5 | S |

Nota 8: Correcto (S)

Sujeto 2:

| | Secuencia temporal | Elegir imagen |
|---------|--------------------|---------------|
| Pretest | 1-2-3-4-5 | S |

| | | |
|----------------|-----------|---|
| Postest | 1-2-3-4-5 | S |
|----------------|-----------|---|

Sujeto 3:

| | Secuencia temporal | Elegir imagen |
|----------------|---------------------------|----------------------|
| Pretest | 1-2-3-4-5 | S |
| Postest | 1-2-3-4-5 | S |

Sujeto 4:

| | Secuencia temporal | Elegir imagen |
|----------------|---------------------------|----------------------|
| Pretest | 1-2-3-4-5 | S |
| Postest | 1-2-3-4-5 | S |

Sujeto 5

| | Secuencia temporal | Elegir imagen |
|----------------|---------------------------|----------------------|
| Pretest | 1-3-2-4-5 | S |
| Postest | 1-2-3-4-5 | S |

Sujeto 6:

| | Secuencia temporal | Elegir imagen |
|----------------|---------------------------|----------------------|
| Pretest | 1-2-5-3-4 | S |
| Postest | 1-2-3-4-5 | S |

6.5 Anexo V

Material utilizado en la evaluación en la propuesta de intervención:

- Tablas de registro de evaluación durante las sesiones de actividades:

Sesión 1

| Alumno | Participa en la actividad. | Cuenta su experiencia | Muestra interés. |
|------------------|----------------------------|-----------------------|------------------|
| 1. | | | |
| 2. | | | |
| 3 y sucesivos... | | | |

Sesión 2

| Alumno | Participa en la pizarra. | “lee” una norma. |
|--------|--------------------------|------------------|
| 1. | | |
| 2. | | |
| 3... | | |

Sesión 3

| Alumno | Conoce animales | Cuenta anécdota. | Responde 3 pre. | Datos de luna. |
|--------|-----------------|------------------|-----------------|----------------|
| 1. | | | | |
| 2. | | | | |
| 3.... | | | | |

Sesión 4

| Alumno | Formato. | Cumple normas. | Lectura de imágenes R/R/I. |
|--------|----------|----------------|----------------------------|
| 1. | | | |
| 2.... | | | |

Nota: (R) reconoce, (R) representa (I) imagina

Sesión 5

| Alumno | Describe la imagen. | Narra la imagen. | Transposición. |
|--------|---------------------|------------------|----------------|
| 1. | | | |
| 2.... | | | |

Sesión 6

| Alumno | Propone soluciones. | Realiza dibujo. |
|--------|---------------------|-----------------|
| 1. | | |
| 2.... | | |

Sesión 7

| Alumno | Reconoce emociones cara de la luna. | Relaciones causa-efecto. | Secuencias temporales. |
|--------|-------------------------------------|--------------------------|------------------------|
| 1. | | | |
| 2.... | | | |

Sesión 8

| Alumno | Selecciona una imagen entre 3. | Colabora en grupo. | Realiza la secuencia temporal. |
|--------|--------------------------------|--------------------|--------------------------------|
| 1. | | | |
| 2... | | | |

Sesión 9

| Alumno | |
|----------------------|--|
| 1. Participa | |
| 1.Cuenta experiencia | |
| 1. Muestra interés | |

| | |
|--------------------------------|--|
| 2. Participa pizarra | |
| 2. “lee” una norma | |
| 3. Conoce animales | |
| 3. Cuenta anécdotas | |
| 3. Responde a tres preguntas | |
| 3. Aporta datos luna | |
| 4. formato | |
| 4. Normas | |
| 4. Lectura de imágenes | |
| 5. Describe | |
| 5. Narra | |
| 5. Transposición | |
| 6. Propone soluciones | |
| 6. Realiza el dibujo | |
| 7. Emociones luna | |
| 7. Causa-efecto | |
| 7. Nociónes temporales | |
| 8. selecciona imagen entre 3 | |
| 8. Colabora | |
| 8. Secuencia temporal | |
| 12. Utiliza el álbum ilustrado | |
| 12. Hace uso rincón biblioteca | |

- Tabla de registro una vez terminada la intervención:

| NOMBRE | | |
|-------------------------------|------------------------------------|--|
| Destreza narrar historia | Cuenta una experiencia | |
| | Narra una imagen | |
| | Narra un dibujo propio | |
| Relaciones causa-efecto | Propone soluciones a un problema | |
| | Establece relaciones causa- efecto | |
| | Hace transposición de la historia | |
| Ordenación secuencia temporal | Cuenta historia ordenada | |
| | Ordena secuencia temporal | |

- Cuestionario de evaluación aula para el maestro de la aplicación del álbum ilustrado como herramienta de aprendizaje en la propuesta de intervención:

Instrucciones:

El cuestionario está compuesto por un conjunto de afirmaciones sobre la utilización del álbum ilustrado valoradas según la siguiente escala de calificación:

| | | | |
|-----------------------------|---------------|------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |

Califique de 1 a 4 cada una de las siguientes afirmaciones rodeando el número que indique su grado de acuerdo con la misma.

Cuando utilizamos el álbum ilustrado para narrar un cuento en el aula:

A) Comprensión de la historia narrada

| | | | |
|--|---------------|------------|--------------------------|
| 1. Aumenta el número de respuestas del niño sobre la historia narrada. | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
| 2. Se amplía el número de relaciones causa-efecto que el niño es capaz de comprender en el cuento. | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Incrementa el número de detalles del hilo argumentativo en las respuestas del niño. | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. El alumno responde a mayor cantidad de preguntas sobre la temporalidad de la historia. | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

B) Capacidad narrativa:

| | | | |
|--|---------------|------------|--------------------------|
| 5. Aumenta la coherencia argumentativa en el recuento de la historia por el niño. | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
| 6. Favorece en el niño el recuento de la narración siguiendo una secuencia temporal ajustada al orden de presentación de los hechos. | | | |
| 1 | 2 | 3 | |

7. Se aprecia un aumento en la longitud de las frases utilizadas para narrar la historia.

1_____ 2_____ 3_____ 4_____

8. Desarrolla la capacidad del alumno para narrar una historia realizando asociaciones causa-efecto entre los hechos.

1_____ 2_____ 3_____ 4_____

C) Motivación:

9. Se despierta el interés del alumno al utilizar las imágenes del álbum ilustrado.

1_____ 2_____ 3_____ 4_____
Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Totalmente de acuerdo

10. Se fomenta la participación activa en el seguimiento de la narración.

1_____ 2_____ 3_____ 4_____

D) Atención:

11. Favorece la escucha activa del alumno al narrador.

1_____ 2_____ 3_____ 4_____
Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Totalmente de acuerdo

12. Aumenta el número de detalles que el niño es capaz de captar del cuento.

1_____ 2_____ 3_____ 4_____

E) Expresión plástica:

13. Se aprecia un mayor número de personajes y escenarios representados en los dibujos de los niños al evocar la historia.

1_____ 2_____ 3_____ 4_____
Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Totalmente de acuerdo

14. Favorece la comprensión espacial de la escena contada.

1_____ 2_____ 3_____ 4_____