

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

*“DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA AL
NARRAR DE FORMA ORAL EN NIÑOS DE PRIMER AÑO
DE PRIMARIA.”*

TESIS

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LIC. EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

PRESENTAN :

**REINA CABRERA ESTRADA
SILVIA GARCÍA JUÁREZ**

ASESORA: ALEJANDRA CASTILLO PEÑA

MEXICO D.F.

2006

DEDICATORIAS DE REINA

A DIOS:

Gracias por haberme dado la vida y todas tus Bendiciones indicándome siempre el camino correcto.

A Mí Padre:

Gracias por haberme inculcado el sentido de la responsabilidad, impulsándome y orientándome para lograr mis metas, pero sobre todo por creer en mí.

A Mí Madre:

Gracias por haberme brindado tu cariño y ayuda, sin tí no lo hubiera logrado.

A Mís Hermanos:

Gracias por demostrar interés en el logro de mis metas y sobre todo, por el ejemplo que me han brindado cada uno de ustedes ; que con su singular forma de ser hacen más enriquecedor este aprendizaje.

A Mí Esposo:

Gracias por tu comprensión y sabios consejos además por estar conmigo incondicionalmente en los momentos más difíciles.

A mí Hija:

Gracias por tu infinita paciencia esperando mi regreso, además de ser mi principal inspiración para lograr mis sueños y proyectos.

A Silvia:

Gracias por ser una gran motivación, apoyo y sobre todo amiga.

A nuestra asesora Alejandra Castillo:

Gracias por su paciencia y dedicación al brindarnos su tiempo y conocimientos para la realización de éste trabajo.

DEDICATORIAS DE SILVIA

A MIS PADRES:

Por haberme apoyado durante toda mi carrera y principalmente para concluir este trabajo de tesis.

A MIS HERMANOS YOLANDA Y ROMUALDO:

Porque siempre estuvieron conmigo apoyándome en la carrera y compartiendo momentos importantes.

A MI ESPOSO:

Ya que ha sido uno de los que me ha incitado a concluir este trabajo y así lograr uno de mis objetivos que es la titulación, además fue una fuente de apoyo y fortaleza, agradezco tus consejos con los cuales aprendí a valorar muchas cosas.

A MI COMPAÑERA REINA:

Que siempre estuvo al pendiente de lograr y concluir este trabajo y con la cual he compartido momentos especiales.

A MI ASESORA:

Por su apoyo y paciencia para la realización de este trabajo.

A DIOS:

Por permitirme llegar hasta este momento de mi vida.

INDICE	
Introducción	6
Justificación	9
Capítulo I.	
Lenguaje.....	11
1.1 Definición del lenguaje	
1.2 Surgimiento del lenguaje.	
1.3 Niveles del lenguaje.	
1.4 Formas del lenguaje.	
1.5 Desarrollo del lenguaje.	
1.5.1 Etapa prelingüística	
1.5.2 Etapa Lingüística.	
1.6 Funciones del lenguaje.	
Capítulo II	
Competencia Comunicativa	19
2.1 Definición de la competencia comunicativa.	
2.2 Subcompetencias	
2.3 Historia.	
2.4 Papel de la educación	
2.5 Tipo de actividades para desarrollar la competencia comunicativa.	
2.6 Evaluación de la competencia comunicativa	
Capítulo III	
Narración	32
3.1 Géneros orales.	
3.2 Definición de la narración.	
3.3 Características de la narración.	
3.4 Subgéneros de la narración.	
Método	39
- Escenario	
- Sujetos	
- Instrumentos	
- Procedimiento	
Análisis de Resultados	46
Análisis Estadístico	50
Análisis por aspectos	51
Discusión	70
Conclusiones	77
Bibliografía	82
Anexos	84

RESUMEN

La competencia comunicativa es entendida como la capacidad para expresar emociones, sentimientos e ideas, desarrollando la habilidad de saber qué decir, a quién, cuándo y cómo decirlo en diferentes contextos.

Con frecuencia nos encontramos en situaciones en las cuales se debe poner en práctica el uso del lenguaje en diferentes ambientes, si en estos casos, el sujeto no logra desempeñarse de manera competente, puede ver afectada su integración al ámbito educativo, social y laboral.

En este sentido se decidió realizar un programa de intervención con la finalidad de mejorar el desarrollo de la competencia comunicativa al narrar de forma oral en niños de primer año de primaria.

Para ello se realizó una entrevista para la selección de los sujetos que fueron evaluados, un pretest que permitió designar cuál de los dos grupos sería el control y experimental, el diseño y aplicación del programa de intervención y un postest.

Posteriormente se realizó un análisis donde se compararon los resultados del antes y después de la intervención de cada alumno en cuanto a los criterios contemplados para la narración. También se realizó un análisis estadístico con el que se aplicaron las pruebas U de Mann Whitney y T de Wilcoxon.

Los datos obtenidos permiten concluir que sí es posible mejorar el desarrollo de la competencia comunicativa al narrar de forma oral en niños de primero de primaria por medio del programa que proponemos y plantear algunas sugerencias en caminadas a promover el trabajo del lenguaje oral en las aulas.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación está encaminada al “**Desarrollo de la competencia comunicativa al narrar de forma oral en niños de primer año de primaria**”

La competencia comunicativa es muy importante ya que nos permite expresar emociones, ideas, pensamientos y necesidades logrando así la habilidad de saber qué decir, a quién, cuándo, y cómo decirlo en las diferentes situaciones comunicativas en las que se desarrolla el individuo de una forma adecuada, correcta, coherente y eficaz.

En muchas ocasiones la implementación de estrategias de enseñanza para el mejor desarrollo de la competencia comunicativa es nula en las escuelas, ya que se siguen centrando más en la enseñanza de la lecto-escritura. Además si el alumno que no desarrolla suficientemente la competencia comunicativa no sólo tendrá dificultades dentro del ámbito educativo sino también en los diferentes contextos como el laboral o el personal.

Es por lo anterior que en este trabajo se pretendió mejorar la competencia comunicativa de los niños en primer año de primaria al narrar oralmente.

La idea de seleccionar a primer año de primaria es debido a que según Cassany, (2000) plantea que la competencia comunicativa se debe fomentar desde los primeros años de escolarización de los alumnos sin olvidar que se debe seguir con su enseñanza en todos los niveles de educación.

Esta investigación se centrará en desarrollar la narración. La decisión de trabajar con ésta es que es uno de los géneros orales más simples y empleados y por lo tanto resulta más sencillo de trabajar con los niños pequeños. Por otra parte al fomentarla se favorecen también la capacidad de observación, el vocabulario, perfeccionar la elocución y adquirir precisión en la expresión oral.

Existen diversas propuestas para desarrollar la competencia comunicativa pero la mayoría de éstas no cuentan con una sistematización metodológica, es decir, no presentan un orden, un seguimiento, un procedimiento de cómo hay que enseñar al niño a realizar una determinada tarea. Para evitar este problema en esta investigación se tomó la estrategia de *modelado*. Éste es un conjunto de acciones ordenadas dirigidas a la consecución de una meta. El modelado plantea un procedimiento específico que se puede seguir cuando se quieren enseñar procedimientos, además es una de las formas para mejorar y agilizar el proceso de enseñanza aprendizaje. El modelado permitió mostrar y explicar a los alumnos cómo se realiza una narración oral y algunos de los elementos que es importante cuidar, y favorece así el desarrollo de la competencia comunicativa.

El objetivo de esta investigación fue *mejorar el desarrollo de la competencia comunicativa, al narrar de forma oral, en alumnos de primer año de primaria, a través de un programa de intervención*. Los resultados obtenidos muestran que la propuesta planteada logró alcanzar dicho objetivo.

Este trabajo comprende tres capítulos de marco teórico. En el capítulo I se presentan diferentes concepciones sobre el lenguaje estructural y funcional, ya que el lenguaje juega un papel importante en el desarrollo de las personas porque por medio de éste nos podemos comunicar, expresar y representar ideas, pensamientos a través de la combinación de signos. Sin embargo el lenguaje no es sinónimo de comunicación ya que cumple con diferentes funciones como es la expresión y la representación. Es importante mencionar que el lenguaje puede tener diferentes formas como es el lenguaje oral y el escrito, en esta investigación sólo nos centraremos en la expresión oral. La información contenida en este primer capítulo es importante ya que plantea una base conceptual que permite ubicar algunas generalidades lenguaje oral, que después servirán para entender lo que son la competencia comunicativa.

En el capítulo II se presenta una visión histórica sobre el estudio de la competencia comunicativa, es decir, cómo han venido evolucionando el entendimiento de lo que son las habilidades expresivas y su enseñanza, se presentan los nuevos enfoques que tratan de mejorar el desarrollo de las diferentes capacidades comunicativas en los distintos usos de la lengua hablada y escrita. Posteriormente se da una definición de la competencia comunicativa y se presentan algunos planteamientos sobre su desarrollo durante el proceso de escolarización. En este apartado se llega a la conclusión de que para ser competente al comunicarse no es suficiente con conocer el código oral o escrito, sino además es necesario poseer conocimientos sociolingüísticos y estratégicos que permitan saber qué decir, cuándo, cómo decirlo y cuándo callar.

También en el capítulo II se menciona cuál es el papel que juega la educación en el desarrollo de sujetos competentes al comunicarse y se muestra una serie de actividades para desarrollar la competencia comunicativa en el contexto escolar. Así mismo, también se plantean algunas propuestas de cómo evaluarla. Dentro de esta investigación se tomaron sólo las que están directamente relacionadas con el género oral de la narración.

El contenido de éste capítulo es de suma importancia pues presenta diferentes alternativas con las que se puede trabajar la competencia comunicativa como fueron actividades, ejercicios, formas de evaluación etc. De esta manera en futuras investigaciones se puede optar por la propuesta de este trabajo o tomar alguna de las diferentes formas que se presentan en este apartado.

También en este segundo capítulo se presentan las formas de expresión oral entendiendo éstas como los géneros y los subgéneros orales, ubicando entre ellas a la narración.

En el capítulo III se da una definición de la narración, cuáles son sus características, así como los subgéneros de ésta. Se plantean algunas ideas de

por qué la narración juega un papel importante en el desarrollo de la competencia comunicativa, puesto que favorece la capacidad de observación, desarrollar la memoria y la imaginación, y permite desarrollar claridad, fluidez y precisión en la expresión oral.

La importancia de éste tercer capítulo radica en que se presentan las diferentes formas de expresión oral y se ubica, define y describe la que se trabajó en esta investigación

Posteriormente se presenta el apartado de Método en el que hacemos referencia al procedimiento el cual consistió en seleccionar a los sujetos con los que se trabajó en nuestra investigación, el lugar donde se llevó a cabo, así como los instrumentos que se utilizaron y el procedimiento que se siguió.

Después se presentan los resultados que incluyen el análisis estadístico de los datos obtenidos, así como su análisis cualitativo. Para el análisis cuantitativo se utilizaron las pruebas U de Mann Whitney y la T de Wilcoxon para muestras independientes las cuales arrojaron resultados positivos. Para tener una visión más clara de éstos se presentan una serie de gráficas comparando pretest y postest entre ambos grupos en donde se demuestra que el programa fomenta un cambio significativo en la forma de narrar.

En el análisis cualitativo se presentan ejemplos de narraciones de los alumnos de los dos grupos antes y después de la intervención en los que se ve reflejado claramente el avance que obtuvieron los alumnos del grupo experimental.

Al final se encuentra el apartado de discusión y conclusiones, en este se rescata la información generada por el presente estudio, con el fin de plantear sugerencias encaminadas a mejorar la competencia comunicativa de los niños desde el primer año de primaria. Se encontró que los resultados fueron favorables para nuestra investigación, es decir, si es posible mejorar el desarrollo de la competencia comunicativa al narrar de forma oral en niños de primer año de primaria a través de un programa de intervención.

JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La competencia comunicativa es entendida como la capacidad para expresar emociones, sentimientos e ideas, desarrollando la habilidad de saber qué decir, a quién, cuándo y cómo decirlo en contextos diferentes Muriel, (1982, citado por Lomas 1999).

El desarrollo de la competencia comunicativa es de suma importancia en diferentes ámbitos. Por ejemplo en el contexto académico cuando un alumno no la domina se muestra inseguro y en la mayoría de los casos el silencio puede ser interpretado como una falta de conocimientos y por lo tanto se verá reflejado en bajas calificaciones.

Al llegar a la educación media superior y superior los alumnos que no hayan desarrollado suficientemente la competencia comunicativa se encontrarán en un grave conflicto debido a que se les exige un nivel de participación oral muy elevado.

La falta de una competencia comunicativa eficaz también tiene consecuencias sociales ya que con frecuencia nos encontramos en situaciones en las cuales se deben poner en práctica, como pueden ser; entrevistas de trabajo, dejar mensajes en alguna contestadora, dialogar con personas desconocidas, etc.; Si en estos casos no se cuenta con un nivel de competencia comunicativa adecuada el sujeto puede ver afectada su integración al ámbito social y laboral.

El enfoque comunicativo propone desarrollar cuatro habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir; las dos primeras hacen referencia a las dos modalidades del lenguaje oral, mientras que las segundas al escrito. Todas son igualmente importantes y deben ser dominadas por el usuario de una lengua para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles. Sin embargo, el lenguaje oral es el que se desarrolla primero y servirá posteriormente de base para la adquisición del lenguaje escrito.

La estimulación y el desarrollo de la expresión oral es de gran importancia ya que constituye una de las formas principales de expresión de sentimientos, necesidades, pensamientos, así como la adquisición de nuevos conocimientos que les permite a los alumnos adquirir la madurez necesaria para su iniciación a la lecto- - escritura y por consiguiente una integración más acorde al medio familiar, escolar y social. Es por ello que esta investigación se centró en el estudio del lenguaje oral.

Cuando el niño llega por primera vez a la escuela ya posee conocimientos sobre el lenguaje oral y sus posibles usos. Esto no quiere decir que la escuela no juegue un papel fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños.

El plan y programas de estudio de educación primaria específica que se debe estimular y desarrollar el lenguaje oral de los niños de este nivel (SEP, 1993), a pesar de esto en muchas ocasiones los profesores no lo llevan a cabo.

Además, al realizar la revisión de investigaciones desarrolladas en las tesis de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Universidad Nacional Autónoma de México a nivel licenciatura, se puede notar que no hay suficientes trabajos acerca de la competencia comunicativa.

La experiencia personal puede dar cuenta de que muchas veces los profesores se centran más en la lectura y escritura dejando de lado el desarrollo de sus capacidades comunicativas, por considerar que la primera ya es dominada y por ende consideran que es más importante desarrollar la segunda. Dicha problemática inicia desde que el niño entra a la escuela, es común ver cómo los maestros de primer grado de educación primaria consideran como objetivo primordial de ese año el enseñar a los niños a leer y escribir.

Por lo anterior surgió el interés de plantear un proyecto que estuviera encaminado a mejorar la competencia comunicativa de los niños de primer año de primaria al narrar historias oralmente.

Cabe decir que en nuestro trabajo de investigación, la propuesta de llevar a cabo la narración de cuentos o historias es porque la narración aparte de ser un género oral, permite estimular la imaginación de los niños, desarrollar la inteligencia y además ha sido el mejor vehículo de formación e información que se ha encontrado para desarrollar diferentes habilidades, principalmente el de enriquecer el vocabulario, perfeccionar la elocución, adquirir fluidez, tener claridad y precisión en la expresión oral.

Así mismo, al desarrollar la narración oral se puede ir mejorando la competencia comunicativa de los niños, permitiéndoles participar de una manera eficaz en los diversos intercambios comunicativos entre las personas y sepan en un momento dado qué decir, a quién, cuándo, cómo decirlo y cuándo callar dependiendo del contexto en que se encuentre.

Así esta investigación pretendió contestar la siguiente pregunta.

¿Es posible mejorar el desarrollo de la competencia comunicativa al narrar de forma oral en niños de primer año de primaria?

Al lograr superar las dificultades que limitan la competencia comunicativa en los niños de este nivel educativo se facilitará el proceso enseñanza – aprendizaje permitiendo que el profesor realice su labor educativa de una manera eficaz.

CAPÍTULO I

LENGUAJE

1.1 Definición del lenguaje.

El lenguaje es un proceso por demás complejo en el que intervienen múltiples factores, lo que hace que el dar una definición del mismo sea difícil. Existen un sin número de definiciones que pueden encontrarse y que varían dependiendo del aspecto en que se centra cada autor.

En primer lugar se tienen las definiciones que hacen referencia al aspecto estructural del lenguaje.

Roca (1978), nos dice que el “lenguaje es un conjunto sistemático de signos articulados” (p.1) entendiéndolo como signo, cualquier cosa, señal, acción o suceso escogido para desempeñar funciones de representación que permitan un cierto tipo de comunicación de cualquier raza o cultura.

Berkoy (1999), definen al lenguaje como “un sistema de conducta gobernado por reglas” (p.6) las cuales son expresiones de cómo hay que hacer, se deben hacer o conviene hacer ciertas cosas. Por lo tanto, las propiedades estructurales de cualquier lengua implican reglas para emplearlo correctamente.

De esta misma forma otro autor que nos da una definición de tipo estructural es Luria (1977 citado por Belinchón, Igua, Riviere, 1998), la cual menciona que el lenguaje es; “Un sistema de códigos” (p.19) es decir, signos vocales o gráficos asociados a un conjunto de reglas, que permiten a una lengua funcionar satisfactoriamente y así las personas manifiesten lo que piensan o sienten para dar a entender una cosa o significado.

Las definiciones anteriores hacen referencia al cómo todo lenguaje se encuentra estructurado por un conjunto de signos, los cuales pueden ser combinados con base a una serie de reglas determinadas.

Por ejemplo: el lenguaje escrito, se manifiesta por representaciones gráficas, éstas son letras, signos que son combinados de acuerdo a una serie de reglas ortográficas y gramaticales.

Pero el lenguaje no sólo es código, también puede ser entendido como un medio o instrumento que permite lograr ciertos fines, como el comunicar información significativa Inter e intraindividualmente, a través signos lingüísticos Paivio, (1981, citado por Belinchon, et.al. 1998).

Así mismo una de las funciones principales del lenguaje es la comunicación, esto de acuerdo a Tenorio (1991), donde el “lenguaje es todo recurso de que se valen los seres vivos para comunicarse, los sonidos emitidos por cualquier animal, los cambios de coloración, los movimientos, los gestos etc. en este

sentido propio del lenguaje es el conjunto de sonidos y de grafías doblemente articulados que usa el hombre para comunicarse” (p. 9).

Otro autor que está de acuerdo con esta misma opinión es Wilbur (1979), quién afirma que el “lenguaje se puede entender como cualquier medio de comunicación entre seres vivientes incluyendo todo movimiento expresivo y toda ocultación” (p. 48).

Como podemos ver, estos autores nos mencionan que el lenguaje es una forma de comunicación. Esta es entendida como la forma más importante de interacción social, el proceso de transmisión informativa con determinados componentes (el comunicador, comunicante, los medios y los canales” (Diccionario de Psicología 1994, p. 135).

Pero lenguaje a pesar de que es una forma de comunicación, no es sinónimo de la misma, ya que además, éste cumple otras funciones como: la expresión y la representación, la primera hace referencia a que el hablante manifiesta su estado psíquico, es decir, expresa sus sentimientos y pensamientos y la segunda, nos dice que a través del lenguaje se puede transmitir un contenido, además requiere de un sistema de signos representativos de cosas o ideas Bühler (citado por Roca 1978 p.13).

Sobre las funciones del lenguaje se abordará más adelante.

Es así que todo lo expuesto hasta aquí se desprende que el lenguaje puede ser definido como *la forma de expresar, comunicar y representar ideas pensamientos, sentimientos y necesidades, a través de la combinación de un código compuesto de signos y reglas.*

1.2 Surgimiento del lenguaje

El hombre es un ser social por naturaleza y la necesidad de comunicarse en las actividades del trabajo pudo haber contribuido a que fuera desarrollado su lenguaje.

“La fabricación de útiles de trabajo y su empleo sistemático originó el habla humana. Esto quiere decir que la reparación de instrumentos para cazar implicó una transformación radical en todo el estilo de vida del hombre primitivo, en las relaciones de los individuos entre sí y el carácter de su pensamiento, lo cual no pudo menos que reflejarse en los modos de comunicación mutua” (Cerna, 1990, p. 32).

De esta forma el pensamiento empezó a expresarse por medio del lenguaje y con el cobra realidad. Conforme progresaba el conocimiento sobre la base del desarrollo de la actividad del trabajo, se perfeccionaba el lenguaje.

Como dice Fisher (1978), sin el trabajo, sin la experiencia de utilización de instrumentos, el hombre nunca habría podido desarrollar el lenguaje como imitación de la naturaleza y como sistema de señales para representar actividades y objetos, es decir, como abstracción.

El hombre creó palabras articuladas diferenciadas no sólo porque podía experimentar penas, alegrías y sorpresas sino también porque era un ser que trabajaba.

Como se puede notar tales planteamientos dan al lenguaje un origen de tipo sociolingüístico, porque fundamentan que todos los seres humanos viven en contacto con otros, se necesitan unos a otros, viven en sociedad y para ello necesitan comunicarse.

1.3 Niveles del lenguaje

Según Berkoy (1999), mencionan que lingüistas, filósofos y psicólogos comprendieron que el lenguaje es un sistema complejo que pueden estudiarse desde múltiples niveles de análisis.

Todo lenguaje humano puede analizarse en función de los seis niveles siguientes:

- **NIVEL FONOLÓGICO.** (sistema de sonidos)
Este consiste en el estudio de la asimilación del idioma materno especialmente en lo que concierne a la pronunciación de sonidos y palabras. Los hablantes de un idioma deben ser capaces de producir todos los contrastes fonéticos significativos de ese idioma, además han de aprender también que contrastes fonéticos no son significativos.
- **NIVEL LÉXICO.** (vocabulario)
Se refiere al estudio de las palabras que conforman una lengua natural o de los términos de una lengua técnica. Un hablante oyente competente de una lengua posee un vasto y complicado léxico mental.
- **NIVEL SEMÁNTICO.** (convenciones para derivar significados de palabras y oraciones).
La semántica consiste en el estudio de los significados de las palabras o de las oraciones en el lenguaje y la forma en que las palabras se relacionan entre sí en nuestro léxico mental.
- **NIVEL MORFOLÓGICO.** (reglas para la formación de palabras)
Este se refiere al estudio y la formación de palabras con la ayuda de morfemas; en lingüística un morfema es la unidad más pequeña del lenguaje con un significado definible o una función gramatical. Algunos morfemas constituyen palabras completas.
- **NIVEL SINTÁCTICO.** (reglas para agrupar las palabras en secuencias gramaticalmente aceptables)

Consiste en el estudio de la combinación de palabras para construir frases u oraciones de forma correcta en una lengua. Por lo tanto no sólo es importante aprender las palabras de una lengua, es igualmente importante que sepamos formar secuencias aceptables con las palabras para comunicar un significado oracional.

- NIVEL PRAGMÁTICO (reglas para el uso apropiado y la interpretación de la lengua en contextos sociales)

Este se encarga de estudiar cómo se utiliza el lenguaje. La pragmática determina nuestra elección de las palabras y nuestra interpretación del discurso en distintas situaciones. El conocimiento de la pragmática incluye también la conciencia del modo en que modificamos la conversación cuando se dialoga con distintos tipos de oyentes. Los estilos del habla pueden variar según el contexto, las características del oyente o las características del emisor.

Esta investigación se abocó principalmente al estudio del nivel Pragmático debido a que en este nivel encierra lo que para la competencia comunicativa es importante, es decir la elección de la palabras y nuestra interpretación del discurso en distintas situaciones y contextos sociales.

1.4 Formas de lenguaje.

El lenguaje puede tener varias formas, entre las principales se encuentran: el lenguaje oral y el lenguaje escrito.

El lenguaje oral es aquel que utiliza signos sonoros para formar palabras o conceptos para hacerse entender por los demás. Es más explícito que el lenguaje escrito ya que puede ir acompañado de entonaciones, gestos y preguntas que facilitan la comunicación.

La adquisición del uso correcto del lenguaje hablado es un requisito indispensable en todas las actividades que desempeña el ser humano en su entorno.

El lenguaje escrito, está ligado al lenguaje oral. Se entiende por escritura al sistema de signos gráficos de representaciones de significados.

El lenguaje es un sistema estructurado de símbolos, que satisfacen las necesidades de relación del ser humano, los cuales emplea para actuar en una interpretación con los miembros de su grupo, y a la vez para expresar y comunicar sus deseos, emociones y pensamientos.

En este trabajo nos centraremos en el estudio y desarrollo del lenguaje oral.

1.5 Desarrollo del lenguaje

Es importante conocer el estudio del desarrollo del lenguaje porque permite saber cuáles son los elementos lingüísticos adquiridos en las diferentes etapas del desarrollo del niño, así mismo sirve para determinar el nivel evolutivo del niño describiendo su conducta lingüística.

Triadó (1992), mencionan que dentro del desarrollo del lenguaje hay dos grandes etapas conocidas como la prelingüística y la lingüística. La primera nos hace referencia a lo que se conoce comúnmente como etapa preverbal o etapa del prelenguaje, es decir antes de hablar.

Esta va desde su nacimiento hasta los 18-24 meses aproximadamente. La segunda es el inicio de las frases o el habla la cual comienza desde los 18-24 meses (p. 28). Ambas se explicarán con más detalle a continuación:

- ETAPA PRELINGÜÍSTICA

Triadó (1992), dicen que dentro de la etapa prelingüística el niño pasa por subetapas que le ayudarán a llegar a la siguiente etapa de desarrollo.

Una de las primeras manifestaciones sonoras en donde el niño emite muchos sonidos y ruidos durante su primer año de vida antes de hablar correctamente.

Estas manifestaciones sonoras que aparecen en el niño están relacionadas con el llanto del nacimiento, el arrullo, el borbolleo y el balbuceo.

A finales del segundo mes aparecen las primeras vocalizaciones espontáneas, además se dan los contactos oculares, la sonrisa y las expresiones corporales, un aspecto importante de la relación padres-hijos en esta fase del desarrollo.

Hacia finales del segundo mes se establece el contacto ojo a ojo con acompañamientos vocálicos; madre y niño, inician los turnos de conversación, iniciando la interacción y cediendo el turno al otro.

Hacia los tres meses la actividad fonatoria empieza a diferenciarse y se inicia lo que se llama etapa del balbuceo en la cual el niño practica la producción del habla, probando mecanismos articulatorios como la lengua, labios y dientes, desarrolla un control creciente de esos aparatos.

A los cuatro meses de edad se da un aumento en la tonicidad de los labios además de iniciarse la imitación (Triadó, 1992).

A partir de los seis meses el balbuceo se convierte en ecolalia, es decir, el niño imita sus propios sonidos y también los de su entorno constantemente.

Entre los siete y diez meses el niño puede avanzar hacia los objetos y designarlos con el gesto: el niño señala un objeto, se lo dan, lo devuelve, lo señala y así sucesivamente.

A partir de los diez meses se puede tener la impresión de que el bebé transmite algunas cosas que tienen significado.

Hacia los doce o dieciocho meses el niño adquiere alguna palabra de su entorno y aparece lo que se llama primeras palabras. El primer uso de un sonido con significado se considera generalmente como primera palabra.

Según Triadó (1992), estas conductas del niño se pueden considerar conductas comunicativas ya que el niño es capaz de manifestar su intencionalidad y porque a su vez el adulto recibe estas manifestaciones y les da respuesta, es decir, hay una reciprocidad. Esta es un prerequisite básico para la adquisición del lenguaje.

Cuando a los dieciocho a veinticuatro meses el niño comienza a utilizar los signos de la lengua es porque ha sido capaz de utilizar la representación, pero también mucho antes fue capaz de comunicarse mediante expresiones gestuales cada vez más evolucionadas y que han dado paso a la palabra y a la frase.

- ETAPA LINGÜÍSTICA

A partir de los dieciocho a veinticuatro meses los niños pueden acceder al código lingüístico adulto al menos de dos maneras; con un sistema de registro formales o con un sistema de reglas para deducir categorías gramaticales.

Los niños de esta etapa empiezan a combinar palabras para formar producciones de dos palabras, Brown, (1964, citado por Garton, 1991) describió esa habla como telegráfica.

El habla telegráfica está caracterizada por una alta frecuencia de palabras contenido (nombres y verbos) y una baja frecuencia de palabras función (artículos y preposiciones).

Hacia los dos años el niño utiliza más de dos palabras para formar las primeras estructuras gramaticales. Las principales diferencias entre este lenguaje y el del adulto es que hay elementos de la frase que están ausentes; son aquellos que llamamos palabras función (artículos, preposiciones, conjugaciones etc). De aquí que a este tipo de frase se le llama de "estilo telegráfico".

Según Garton (1991), entre veinticuatro y treinta meses aparece el artículo el primero en aparecer es el artículo indeterminado (un-a / o) que se utiliza por un hablante para introducir un nuevo objeto o acontecimiento en la conversación, como para nombrar un objeto queriendo decir que es uno y además para referirse a cualquier objeto.

Posteriormente aparece el artículo determinado (el/la-los/las) el cual puede ser utilizado cuando el objeto es conocido tanto por el hablante como por oyente, los objetos se vuelven conocidos principalmente a través de la experiencia previa o de la introducción a la conversación.

Entre los treinta y seis meses aparecen las primeras preposiciones y los adverbios son los primeros que se presentan “de” y “para”.

A lo largo de los cuatro y cinco primeros años el niño aprende los diversos tipos de frase de manera que el interlocutor puede saber si la frase pronunciada es una orden una exclamación o una pregunta.

Así mismo estos aprendizajes de adquisición del lenguaje tienen que ser estimulados y alentados por la interacción social en el que se desenvuelva el niño Brown (1964, citado por Garton, 1991).

Se puede decir que a los cinco años los niños ya han adquirido las estructuras gramaticales de su lengua, sin embargo, no quiere decir con esto que la adquisición del lenguaje haya finalizado sino que este se prolonga durante toda la escolaridad primaria, e incluso la secundaria, ya que el niño tiene que aprender a usar su lengua en diferentes contextos y situaciones comunicativas.

Pero no es simplemente ir adquiriendo el lenguaje estructural, sino también el funcional, debido a que este cumple con diferentes funciones, las cuales se mencionarán en el siguiente apartado.

1.6 Funciones del lenguaje

En el transcurso de la historia diversas disciplinas se han dedicado al estudio de las funciones del lenguaje, es decir, el papel que juega el lenguaje frente al comportamiento humano.

Bronckart (1980), menciona que cinco son las funciones citadas con mayor frecuencia, éstas son: la expresión de las ideas, necesidades o sentimientos, la representación la comunicación, la regulación de la acción y la mediación del comportamiento.

El concepto de comunicación se refiere al carácter social del lenguaje ya que se aprende el lenguaje en situaciones sociales. Según Dale (1980), “la comunicación debería aparecer como la función más obvia del lenguaje” (p.319), esto puede ser entendido como la forma más importante de interacción social y de transmisión informativa.

La representación se refiere a la transmisión de un contenido que requiere de un sistema de signos representativos de cosas o ideas.

La función de representación por su parte tiene por objeto reproducir en otro plano por medio de subtítulos representativos, una realidad comportamental o conceptual ausente” Bronckart (1980).

La expresión es aquella donde el hablante manifiesta su estado psíquico, es decir sus ideas necesidades o sentimientos.

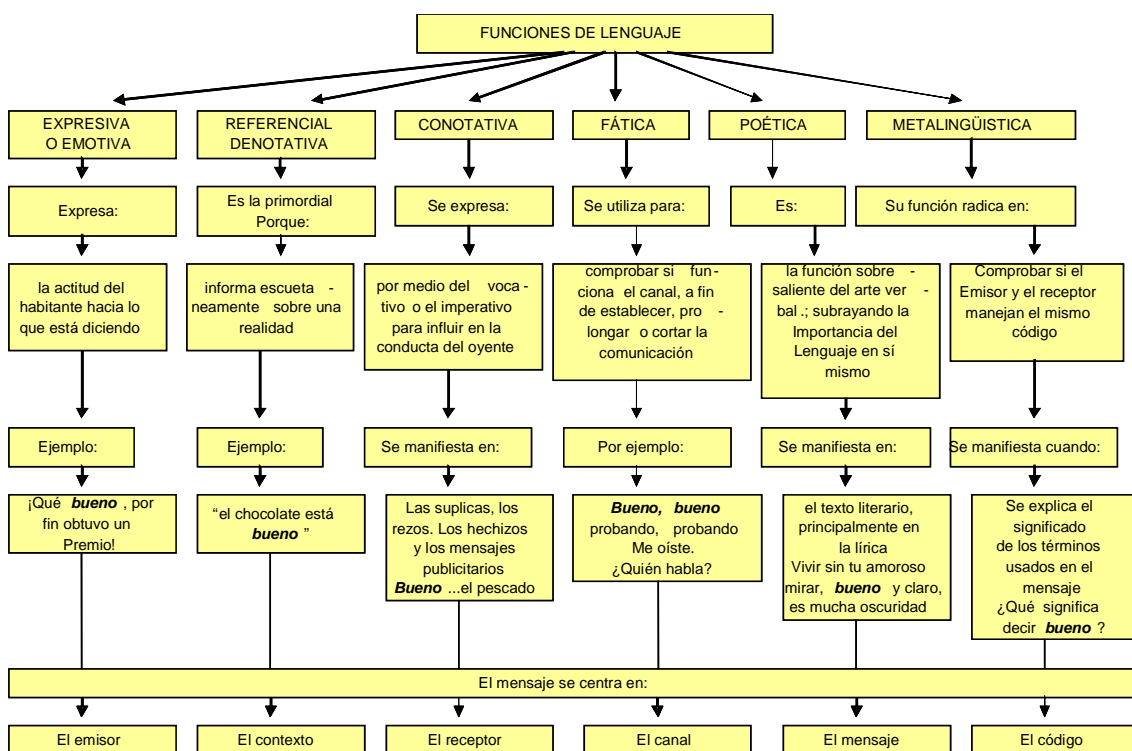
Esta idea es apoyada por Philips, Dale (1989), quienes mencionan que “el lenguaje es un instrumento sistemático para expresar y entender un número infinito de ideas “(p.32).

Tanto la regulación como la mediación dirigen la acción del comportamiento para conducir o atraer su atención.

De esta misma forma Bühler (citado por Roca 1978), engloba tres funciones: la expresiva, la representativa y la apelativa o de llamada. Esta última no es mencionada por Bronckart, sin embargo, Roca (1978), dice que es por medio de la cual el hablante actúa sobre el oyente para dirigir o traer su atención.

Estas se pueden observar en las primeras etapas del lenguaje infantil. En el lenguaje ya desarrollado de un hombre adulto puede manifestarse en forma de orden.

Otra forma de clasificar las funciones del lenguaje es la expuesta por Roman Jakobson (citado por Cantú, 2002), quien propone seis funciones del lenguaje que se representan en el siguiente esquema (p.13).



De acuerdo a las funciones ya mencionadas, este trabajo se centró en el desarrollo de la función comunicativa del lenguaje debido a que por medio de ésta se puede comunicar y expresar en diferentes situaciones comunicativas, lo anterior es de suma importancia para la competencia comunicativa además de saber comunicar, expresar ideas pensamientos siempre y cuando sea de una manera clara coherente, eficaz y sepa cuándo decir algo a quién, cómo decirlo y cuándo callar.

CAPÍTULO II

COMPETENCIA COMUNICATIVA

2.1 Historia del estudio de la competencia comunicativa

Según Lomas (1997), a finales del siglo XIX los programas de lenguaje estuvieron centrados en la enseñanza de la gramática tradicional entendida como el arte de hablar y escribir correctamente “una lengua”. Sin embargo, la gramática tradicional ha sido objeto de múltiples críticas debido a sus inconsistencias e incoherencias de sus teorías además de haberse basado en la lengua escrita olvidándose de la lengua oral.

A principios del siglo XX aparece el estructuralismo en el cual trata de superar los defectos y las contradicciones en que habían caído los gramáticos tradicionales, los comparatistas y los neogramáticos, sin embargo, la teoría estructuralista también fue severamente criticada debido a la filosofía mecanicista y conductista que adopta.

Durante el presente siglo diversas disciplinas han incluido dentro de sus estudios la reflexión sobre el lenguaje las cuales han mejorado la visión de la lengua y de su uso (Lomas 1997). Dichas disciplinas se pueden agrupar de tres grandes bloques: en primera instancia se encuentra la filosofía analítica o programática filosófica, las cuales se encargan del estudio de la actividad lingüística; en segunda instancia se encuentra la antropología lingüística y cultural, sociolingüística y la sociología interaccional, las cuales ocupan del lenguaje en relación con sus usuarios los que supone pertenecientes a una comunidad sociocultural. Por último se encuentra la ciencia cognitiva que abarca tanto estudios en psicología como en inteligencia artificial, que estudia los procesos cognitivos principalmente la adquisición y uso de la lengua.

Actualmente este conjunto de disciplinas se integran para intentar dar cuenta del mecanismo de la producción y comprensión lingüística.

Referente a los estudios psicolingüísticos (enfoques cognitivos). Sobre la adquisición y desarrollo de lenguaje hasta los años sesenta predomina los modelos conductistas, este paradigma insiste en que el aprendizaje de un alumno se logra mediante la formación de hábitos lingüísticos a través de la repetición y el esfuerzo.

Poco después los enfoques estructuralistas sostienen la idea de que la adquisición y dominio de una lengua se logra mediante el esfuerzo de emisiones verbales correctas y el rechazo de expresiones incorrectas. Los racionalistas hacen sus primeros planteamientos a principios de los años 60 y como punto de partida adoptan las ideas de Chomsky, los cuales atribuyen a factores biológicamente innatos los procesos de desarrollo de lenguaje.

Chomsky inaugura la gramática generativa y una nueva visión del lenguaje que le lleva a rechazar que el lenguaje se adquiriera mediante estímulos y refuerzos como señalaban los conductistas.

La gramática generativa supone una visión diferente en la cual el lenguaje es considerado como una capacidad innata de la especie humana, por lo que considera un hablante oyente ideal.

El rechazo de estas ideas innatas son de origen sociocultural “las interacciones verbales en este sentido desempeñan un papel esencial en la organización de las funciones psicológicas superiores” Vigotsky, (1979 citado por Lomas 1997, p. 56).

Posterior al fracaso de los modelos innatas y el auge de los enfoques socio cognitivos surge una nueva perspectiva de los fenómenos significativos y comunicativos el enfoque comunicativo. Este enfoque lo que pretende en la enseñanza del español del plan y programas de estudio es que el niño desarrolle sus capacidades de comunicación en los distintos usos de la lengua hablada y escrita, es decir las competencias comunicativas.

2.2 DEFINICIÓN DE COMPETENCIA COMUNICATIVA

La competencia comunicativa ha sido objeto de diversos estudios e investigaciones que hacen posible llegar a entender la gran importancia que tiene en el desarrollo y aprendizaje de cada persona.

Según Cassany (2000), la finalidad de ésta es ir desarrollando durante el proceso de escolarización las distintas habilidades lingüísticas (hablar , escuchar, leer y escribir) en los distintos usos de la lengua hablada y escrita y así en un momento dado poder participar de una manera eficaz en los diversos intercambios verbales entre las personas.

De acuerdo a Muriel (1982, citado por Lomas, 1999), la competencia comunicativa implica conocer no sólo el código lingüístico sino también se debe saber qué decir, a quién, cuándo, cómo decirlo y cuándo callar.

Esta definición es complementada con la expuesta por Duranti (1985, citado por Lomas, 1999), el cual, define a la competencia comunicativa como la “habilidad para interpretar y usar la lengua de manera apropiada social y culturalmente” (p. 33).

Siguiendo esta misma dirección Gumperz (1972, citado por Lomas, 1999), nos dice que “la competencia comunicativa es aquella que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes” (p. 38).

2.2.1 Subcompetencias

El análisis de Canale, (1980 apoyado por Gumperz 1984, citados por Lomas 1999), mencionan que hay distintas subcompetencias que el alumno debe de ir desarrollando para llegar así a tener una óptima competencia comunicativa.

- **COMPETENCIA LINGÜÍSTICA.** Es entendida como la capacidad para hablar una lengua y además tener conocimiento de la gramática de la misma.
- **COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA.** Esta se refiere al conocimiento de las normas socioculturales que condicionan el comportamiento comunicativo, lo cual está asociado a la adecuación de las personas de acuerdo a las características del contexto y la situación de la comunicación.
- **COMPETENCIA DISCURSIVA O TEXTUAL.** Son los conocimientos y habilidades que se requieren para poder comprender y producir diversos tipos de textos con coherencia.
- **COMPETENCIA ESTRATÉGICA.** Se entiende como el conjunto de recursos que pueden ser utilizados para reparar los diversos problemas que se pueden producir en el intercambio comunicativo entre los interlocutores.

Lomas (1999) además incluye otras dos, las cuales son:

- **COMPETENCIA LITERARIA.** Se incluye los conocimientos, las habilidades y los hábitos que hacen posible el uso y disfrute de los textos literarios
- **COMPETENCIA SEMIÓTICA.** Se incluye el conocimiento, la habilidad y la actitud que favorecen una interpretación crítica de los usos y formas de los medios de comunicación de masas y de la publicidad que podrían ser incluidos en la competencia textual y discursiva.

Por lo tanto la competencia comunicativa es entendida como la capacidad para poder comprender y expresar ideas, pensamientos y necesidades en diferentes situaciones comunicativas de acuerdo a los diferentes contextos en los que se desenvuelve el individuo de forma adecuada, correcta, coherente y eficaz. Esto sólo puede ser posible mediante el conocimiento lingüístico y sociolingüística el dominio de habilidades textuales y estratégicas.

2.3 Situaciones comunicativas

Se entiende por situación comunicativa a toda aquella circunstancia en la que se utiliza el lenguaje para comunicar ideas, pensamientos y necesidades en diferentes contextos sociales.

Badia (1988 citado por Cassany, 2000) distingue tres tipos de situaciones comunicativas, según el número de participantes:

- **COMUNICACIÓN SINGULAR:** Se entiende como un receptor o más no tiene la posibilidad inmediata de responder y por lo tanto de ejercer el papel de emisor.
- **COMUNICACIÓN DUAL:** Dos interlocutores pueden adoptar alternativamente los papeles de emisor y de receptor.
- **COMUNICACIÓN PLURAL:** Tres interlocutores o más pueden adoptar alternativamente los papeles de emisor y receptor.

Algunos ejemplos de situaciones comunicativas son los siguientes:

SINGULARES	DUALES	PLURALES
Discurso político Exposición magistral	Llamada telefónica Diálogo de dos amigos Entrevista	Reunión de vecinos Debate en clase Conversación entre amigos.

Cassany (2000), menciona que la habilidad de la expresión oral ha sido olvidada de una clase de lengua centrada en la gramática y en la lecto–escritura dejando de lado que en la sociedad moderna en la que vivimos nos encontramos a menudo en situaciones especiales o complicadas que tienen consecuencias en nuestra vida diaria ya sea en el trabajo, amistades, decisiones etc., por ejemplo:

- Hacer una exposición ante un numeroso grupo de personas.
- Entrevistarnos para conseguir trabajo.
- Realizar una prueba oral.
- Dialogar por teléfono con desconocidos.
- Participar en un programa de radio o televisión.
- Dejar mensajes en una contestadora.
- Declararnos a la persona amada.
- Narrar experiencias propias.

En dichas situaciones comunicativas se emplean diferentes géneros orales adecuándolos a cada circunstancia determinada.

Dentro de esta investigación sólo se trabajará uno de los géneros orales que es la narración la cual se abordará en el siguiente capítulo.

2.4 El papel de la educación

Muchas veces se cree, que el desarrollo del lenguaje ya está aprendido a los seis años, y es donde se dice que el niño ya adquirido los conocimientos básicos de la lengua. Esto no quiere decir que la adquisición del lenguaje ya haya terminado sino que éste es un proceso continuo que hay que ir adquiriendo en la educación primaria y secundaria; así poder usar el lenguaje en diferentes situaciones comunicativas. Es por ello que uno de los propósitos básicos de la educación primaria es desarrollar las diferentes capacidades y habilidades del uso lingüístico y comunicativo de las personas (Lomas, 1999).

Por lo tanto la educación lingüística debe favorecer en mayor grado posible de competencia comunicativa en los alumnos, en el uso del lenguaje como medio de comunicación y representación para contribuir así al dominio de las destrezas lingüísticas.

De acuerdo al plan y programas de estudio de primaria (1993), se contempla que uno de los propósitos principales, es que los “niños desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez” (p.19).

Sin embargo, dentro del mismo programa nos pudimos percatar que no se encuentra especificado con claridad el tiempo que se debe dedicar a la enseñanza de la expresión oral dentro de la asignatura de español, y que además se desconoce por parte del profesorado que la enseñanza de la expresión oral se debe fomentar en todas las diferentes asignaturas que se imparten en la educación y poder lograr así una mejor competencia comunicativa.

Cassany (2000), menciona que la forma para promover la competencia comunicativa es por medio de la expresión oral, por la cual es necesario ir desarrollando durante la educación escolar.

Dentro del ámbito educativo la función primordial de la escuela en la enseñanza de la lengua es precisamente promover la expresión oral esto desde los primeros cursos de educación sin olvidar que también en todos los niveles de la enseñanza.

En la actualidad el desarrollar una competencia comunicativa eficaz es de suma importancia ya que con frecuencia nos encontramos en situaciones especiales e incluso complicadas de gran trascendencia en nuestra vida, por lo tanto la vida actual exige un nivel de competencia comunicativa muy alto.

Además todo lo dicho hasta aquí la expresión oral, especialmente para la comunicación de ideas, sentimientos y opiniones, ayuda a que los niños adquieran confianza y seguridad en su propia capacidad de usar el lenguaje y lo pueden utilizar de manera clara y creativa.

Este es otro motivo para el que debe seguir siendo trabajada la competencia comunicativa.

2.5 Tipo de actividades para desarrollar las competencias comunicativas

Según Del Río (1998), tanto los aspectos funcionales como el uso de la lengua se aprenden mediante prácticas sociales comunicativas, es decir en interacciones significativas.

Este hecho pone al profesor ante la dificultad de organizar actividades en donde el alumno participe dentro del aula en situaciones comunicativas significativas y variadas. Dicha dificultad radica en que la clase y la escuela son contextos muy limitados física y socialmente por lo que es prácticamente imposible enfocar de forma auténticamente comunicativa el trabajo de lengua oral en el aula.

Sin embargo Del Río (1998), propone dos soluciones complementarias:

La primera consiste en recrear dentro de la escuela situaciones comunicativas que representen y se parezcan a las situaciones que los alumnos encuentran en su vida cotidiana fuera de la escuela.

En segundo lugar propone aprovechar las oportunidades que la escuela proporciona para ejercitar la competencia comunicativa de los alumnos.

Del Río (1998), también menciona que “para que las actividades de lengua oral comunicativa cumplan su cometido deben tener siempre un propósito y una audiencia. Son actividades para hacer algo con el lenguaje y son siempre interactivas” (p. 70) es decir implica a dos o más personas que interactúen entre sí.

Este autor señala que las actividades de lengua oral comunicativa deben ser efectivas, es decir, que amplíen la competencia comunicativa de los alumnos es necesario incorporar al menos los siguientes criterios:

- **CRITERIO DE ORALIDAD:** Este propone que durante las actividades de lengua oral comunicativa es conveniente promover en el alumno el lenguaje oral ya que en muchas ocasiones lo primero que se le pide al alumno es que escriba o que pinte y no se centra la actividad directamente sobre la lengua oral.
- **CRITERIO DE ACTIVIDAD / PRODUCTIVIDAD:** En este las actividades deben favorecer la participación activa de los alumnos quienes a su vez tendrán que producir lenguaje oral.
- **CRITERIO DE INTERACTIVIDAD:** Se requiere la participación activa de dos o más alumnos que se interrelacionan e intercambian alternando los roles del hablante / oyente.
- **CRITERIO DE FUNCIONALIDAD / SIGNIFICACIÓN:** Este criterio propone que las actividades deben tener significado y función en la vida cotidiana del

alumno, además exige adaptar las actividades a las edades, intereses, necesidades y entorno cultural del alumno.

- **CRITERIO DE SISTEMATIZACIÓN:** Este propone que aún cuando la lengua oral se trabaje desde una perspectiva funcional e interactiva se requiere de un planteamiento didáctico sistemático al enseñar y aprender lengua oral, por lo que cada profesor puede escoger métodos muy diferentes para enseñar lengua oral, incluso métodos que no sean transparentes o evidentes para los alumnos.

De acuerdo a este criterio esta investigación retomará el método denominado Modelado debido a que este cumple una secuencia metodológica, dicho método se abordará más adelante.

A partir de estos criterios queda claro que se pretende trabajar un lenguaje no solamente intra-escolar y orientado a mejorar los procesos de aprendizaje, sino también un lenguaje extra – escolar y orientado a mejorar las posibilidades de comunicación de los alumnos en el mundo cotidiano externo a la escuela.

Para la realización del programa de intervención se contemplaron cada uno de los criterios ya mencionados integrándolos en las actividades a trabajar.

Del Río (1998), propone algunas estrategias para articular las actividades de lengua oral comunicativa y facilitar así su enseñanza y aprendizaje las cuales son:

- La técnica de la representación de papeles
- La dramatización
- Narración de cuentos
- Las entrevistas
- Los debates con coloquio
- La expresión oral
- Utilización de situaciones interactivas cotidianas
- Inversión de papeles
- Observación y análisis de situaciones comunicativas
- Trabajo en parejas
- Suplir oralmente diálogos, previamente borrados en tiras de “cómic” y representarlos
- Suplir oralmente diálogos de películas o videos sin sonido.
- Resolución oral, a través del diálogo de problemas interpersonales reales o ficticios.

Siguiendo esta misma perspectiva Cassany (2000), afirma que la enseñanza de la lengua oral tiene que ampliar la expresión oral de los alumnos para lo cual es conveniente trabajar en clase diferentes situaciones como son:

- Las comunicaciones del ámbito social: son los parlamentos, las exposiciones, debates públicos, discusiones etc.
- Las situaciones académicas: entrevistas, exámenes orales, exposiciones, etc.

Para desarrollar la competencia comunicativa se sugiere una serie de ejercicios y recursos para practicar la expresión oral en el aula, que van desde la lectura expresiva en voz alta hasta la exposición oral improvisada, pasando por los juegos lingüísticos, la lluvia de ideas o las simulaciones, entre otras (Cassany, 2000).

A continuación se muestra un cuadro sobre los tipos principales de ejercicios y recursos, agrupados según los criterios más sencillos y prácticos con el fin de promover la expresión oral en los alumnos.

EJERCICIOS PARA MEJORAR LA EXPRESIÓN ORAL

TÉCNICA	Dramas Escenificaciones Juegos de rol Simulaciones Diálogos escritos Juegos lingüísticos Trabajo de equipo Técnicas humanísticas
COMUNICACIÓN ESPECÍFICA	Exposición Improvisación Hablar por teléfono Lectura en voz alta Debates y discusiones
RECURSOS MATERIALES	Historia y cuentos Sonidos Imágenes Tests, cuestionarios etc. Objetos
TIPO DE RESPUESTA.	Repetición Llenar espacios en blanco Dar instrucciones Solución de problemas Torbellino de ideas.

De acuerdo a Monereo (2000), otra forma para mejorar el desarrollo de la competencia comunicativa es por medio de una estrategia de aprendizaje y la cual es el MODELADO es decir es un modelo de pensamiento la cual consta de un seguimiento metodológico a seguir y la cual planteamos a continuación.

2.6 Modelado.

Las estrategias de aprendizaje son una de las formas para mejorar y agilizar el proceso de enseñanza aprendizaje, con el fin de mostrar, explicar, a los alumnos las decisiones más relevantes que hay que tomar para resolver una tarea determinada (Monereo, 2000).

Así mismo las estrategias de aprendizaje suponen seleccionar, analizar las formas de enseñanza, y de los cuales tienen como finalidad principal conseguir que el alumno se autónomo en su aprendizaje, es decir que sea capaz de comprender el contenido y la forma de seguir aprendiendo el mismo contenido.

Las razones por las que es conveniente proponer las estrategias de aprendizaje a los alumnos es para que pueda favorecer su toma de conciencia,

que reflexione sobre su proceso de enseñanza, tome sus propias decisiones al enfrentarse a una tarea, y pueda favorecer el conocimiento declarativo y procedimental.

Según Monereo (2000), las estrategias de enseñanza que se llevan a cabo tienen una secuencia metodológica las cuales pueden desarrollarse a través de diferentes métodos.

En ocasiones se puede decidir si se sigue toda la secuencia metodológica y en otros casos quizás se decida utilizar sólo algunas de ellas en función de las variables que intervienen en el proceso teniendo en cuenta las condiciones del contexto y las variables implicadas.

Es por ello que en nuestro presente trabajo tomaremos sólo el Modelado como estrategia de enseñanza – aprendizaje.

Beltrán (1998), menciona que éste tiene una secuencia metodológica que consiste en: modelar la estrategia y ejecutarla a la vista de los alumnos, promover prácticas guiadas, y promover las prácticas independientes.

- **MODELADO:** Es la estrategia educativa que tiene mayor influencia sobre los estudiantes, es la mejor forma de enseñar a generar y mantener los procesos de enseñanza – aprendizaje (Beltrán, 1998).

Así mismo el objetivo básico de este método es que los “estudiantes adquieran un comportamiento estratégico similar a la de los expertos en un área de conocimiento determinada” (Monereo 2000, p. 95) es decir, un experto en este caso el profesor enseña y explica verbalmente a la vista de los alumnos el contenido y la forma en que se resuelve una tarea. De esta manera esto sirve de modelo de actuación para los alumnos cuando tengan que tomar decisiones en situaciones de aprendizaje con una demanda similar (Monereo, 2000).

Se debe aclarar que el modelado no pretende que los alumnos imiten o repitan una serie de actuaciones observadas sino que el experto sirva de ayuda a los alumnos en la construcción de un modelo de actuación propio frente a una tarea determinada.

El modelado es conveniente realizarlo al empezar tareas complejas que sean novedosas o desconocidas para los alumnos, éste tiene que ir acorde o en función de la edad y la familiaridad de los alumnos.

- **PRÁCTICA GUIADA.** Aquí se hace referencia al experto (profesor) el cual guía al alumno de manera directa o indirectamente pero de manera reflexiva. Lo que se pretende es que el alumno tome sus decisiones, planifique y regule su actuación en actividades de aprendizaje, primero más parecidas a la situación previamente analizada y después en situaciones más variadas en cuanto a contenido y demanda (Monereo, 2000).

Además propone que para llevar a cabo la práctica guiada es necesario contemplar algunas condiciones:

- Adaptar la ayuda a las necesidades de los alumnos en un momento determinado.
 - Aumentar la ayuda cuando se incrementa la dificultad de la tarea.
 - Disminuir gradualmente la ayuda a medida que aumenta la habilidad de los alumnos.
 - Orientar la ayuda a corregir los errores y mejorar el nivel de competencia.
- **PRÁCTICA INDEPENDIENTE:** se menciona que el profesor tendrá que ir retirando gradualmente las ayudas que ha ido ofreciendo esto hasta llegar a la práctica independiente y así el alumno se vea en la necesidad de ajustar las estrategias ya aprendidas en situaciones diferentes cada vez más complejas y alejadas de las situaciones de aprendizaje originales (Monereo,2000).

De esta manera el alumno realizará su actividad sin la ayuda del profesor con el fin de que llegue a su autonomía de su conocimiento.

Este procedimiento, que incluye los tres momentos citados anteriormente permite al maestro desarrollar en sus alumnos el aprendizaje de conocimientos procedimentales como lo es la narración oral, por ello fue retomado para esta investigación.

2.7 Evaluación de la competencia comunicativa

Del Río (1998), propone que la situación ideal y óptima para evaluar las habilidades comunicativas de los alumnos sería, observando dentro y fuera del aula, individualmente y en grupo y comprobar hasta que punto se debe interactuar eficazmente.

Este tipo de observación se emplea habitualmente en investigación.

En general es necesario evaluar las capacidades comunicativas de los alumnos en diferentes situaciones dentro del mismo marco físico de la escuela. Estas situaciones son:

- Mediante evaluaciones convencionales. Es decir donde se emplean categorías previas, en situaciones artificiales. Por ejemplo la representación de papeles.
- Observando situaciones comunicativas reales. Por ejemplo en el comedor, patio, clases etc.
- Pidiendo información a otros profesores, padres etc. Por ejemplo evaluación global de las capacidades comunicativas de los alumnos.
- Y la evaluación continuada durante la clase de lengua oral comunicativa.

Esta es una de las mejores opciones para evaluar la competencia comunicativa. Debido a que durante la clase el enseñante puede ir evaluando y así tener una idea más precisa de cuáles son las habilidades comunicativas que cuestan más y los elementos que tienen más dificultad para aprender a comunicarse eficazmente.

Dentro de la competencia comunicativa se preguntan qué es lo que se tendría que evaluar. En términos generales Del Río (1998), los aspectos más importantes que habría que evaluar y que están relacionados con la capacidad de alumnos para comunicarse con eficacia y adecuadamente son:

- AUTONOMÍA. El alumno participa en intercambios comunicativos es decir demuestra tener recursos lingüísticos y no lingüísticos.
- INTERLOCUTORES. El alumno demuestra capacidad para interactuar verbalmente con un mayor número de audiencia.
- COHERENCIA. El alumno demuestra adecuación en su discurso.
- CAPACIDAD DE IMPROVISACION. El alumno demuestra adaptación a situaciones nuevas de comunicación.
- CAPACIDAD RECEPTIVA DEL ALUMNO. El alumno demuestra la capacidad de escuchar y respetar el punto de vista de los demás.
- CAPACIDAD METAPRAGMÁTICA. El alumno reflexiona sobre los aspectos funcionales y pragmáticos.

Cabe decir que una evaluación bien realizada ya sea diagnóstica o de competencia de la capacidad expresiva, debe poseer más de una prueba, las utilizadas pueden ser:

- Mantener un diálogo o una conversación
- Hacer una intervención narrativa.
- Reaccionar ante una situación concreta que requiere unas fórmulas una rutina y un lenguaje especial.

Otra forma de evaluar la competencia es la de Martínez (1996), donde proponen una guía para evaluar la competencia curricular que constan de una columna en la que figura el criterio de evaluación y los distintos subcriterios que lo concretan y definen y cuatro columnas adyacentes para las anotaciones del evaluador.

En las dos primeras columnas, A (adquirido) y NI (no iniciado), el evaluador puede anotar en forma global, el nivel de adquisición de este criterio o subcriterio realizando una marca estas dos nos darán una referencia rápida y exacta de la situación curricular del alumno/a.

En la tercera columna PA (parcialmente adquirido) se anota el grado de desarrollo en el que se encuentra el alumno/a respecto a ese criterio. El

evaluador registra lo que el alumno/a manifiesta, realiza o conoce acerca de cada uno de los ítems que le formulan y de su contenido, se obtienen indicaciones claras relativas al punto de partida adecuado para iniciar el proceso de enseñanza – aprendizaje. La columna ayudas recoge la información relacionada con las variaciones que el evaluador debe introducir para que el alumno/a se capaz de dar algún tipo de respuesta.

**ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA
PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

CENTRO:_____ **LOCALIDAD:**_____ **FECHA** _____ **DE**
EVALUACIÓN:_____
NOMBRE DEL ALUMNO_____ **CURSO**_____ **FECHA DE NACIMIENTO**_____

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	A	NI	PA	AYUDAS
<p>1.- Participar de forma constructiva en situaciones de comunicación relacionadas con la actividad escolar:</p> <p>a) Establecer relaciones con los compañeros. b) Dar opiniones c) Describir y narrar algo d) Hacer preguntas e) Proponer temas f) Escuchar la intervenciones g) Respetar las opiniones h) Pedir la palabra y guardar turno</p> <p>2.- Producir textos orales sencillos con varias intenciones comunicativas.</p> <p>a) Narrar de forma ordenada hechos de su experiencia b) Narrar de forma ordenada hechos imaginarios c) Describir formas y aspectos físicos de personas, animales y objetos familiares</p>				

Martínez (1996), proponen una forma para evaluar cada uno de los criterios pero sólo incluimos los que son importantes para nuestra investigación.

CRITERIO 1.- PRODUCIR TEXTOS ORALES SENCILLOS CON DISTINTAS INTERVENCIONES COMUNICATIVAS.

CRITERIO ESPECIFICO	PROCEDIMIENTO PARA EVALUAR
1. Al Narrar de forma ordenada hechos de su experiencia.	Se sugiere la utilización de cualquiera de estos procedimientos a) observación directa en el aula b) si el evaluador: lo cree necesario se realizará al alumno las siguientes preguntas. ¿Qué haces por las tardes cuando sales de la escuela? ¿Y al medio día? ¿Qué haces los domingos?
1.B Narra de forma ordenada hechos imaginarios	Se sugiere la utilización de algunas de las siguientes actividades: a) El evaluador dirá al alumno: escucha con atención; voy empezar a contarte una historia, pero tú debes imaginarte el final y me lo contarás. Historieta: Al salir de casa para ir al colegio, Pedro no pudo coger el autobús, así que tuvo que ir andando. Como normalmente no iba por esas calles llenas de escaparates, empezó a mirar uno y otro, hasta que...” b) El evaluador pregunta al alumno qué le gustaría ser y a continuación preguntará: ¿Qué harías tú si fueses...? (completar la frase con alguna profesión del gusto del alumno)
1. C Describir formas y aspectos físicos de personas, animales y objetos familiares.	El evaluador presentara la ficha C. 2. C. y dirá al alumno: mira estos dibujos y cuenta como son para que lo entienda un amigo tuyo que no los haya visto nunca.

En nuestra investigación los criterios que tomamos en cuenta para evaluar a los participantes fueron sólo aquellos que están relacionados con el género oral de la narración.

CAPÍTULO III

NARRACIÓN

3.1 Géneros orales

Cuando nos expresamos oralmente en nuestra casa, escuela o trabajo, lo hacemos con una finalidad, dicha finalidad nos ayuda a seleccionar la forma de expresión que necesitamos, ya que no utilizamos el mismo planteamiento oral si realizamos una orden que si intentamos convencer a alguien de la importancia de una idea.

Estas formas de expresión oral son los llamados géneros orales expuestos por Cuervo (2001).

Los principales géneros orales que menciona este autor son:

- **NARRACIÓN:** es una forma de comunicar un acontecimiento real o fingido en una línea temporal contando sus detalles. Sus principales subgéneros se revisarán más adelante.
- **DESCRIPCIÓN:** este género intenta dibujar o definir con palabras, objetos, paisajes animales, personas etc.

Principales subgéneros:

- a) **Etopeya:** define costumbres o cualidades.
- b) **Retrato:** se refiere a la definición física y moral.
- c) **Autorretrato:** es la forma de auto definición.
- d) **Prosopografía:** se describen los rasgos físicos de un animal o persona.

- **EXPOSICIÓN:** es este género se lleva a cabo un acto comunicativo en el cual se informa de ideas, planes etc. para que los oyentes los conozcan y comprendan.

Principales subgéneros.

- a) **Homilía:** transmitir ideas de tipo político y religioso.
- b) **Conferencia:** transmitir ideas de tipo científico o ideológico.
- c) **Lección:** transmitir un tema de tipo académico.
- d) **Charla:** tema de tipo divulgativo.

- **ARGUMENTACIÓN:** es el género que busca no sólo exponer ideas u opiniones sino que también intenta sustentarlas en razonamientos para que los oyentes las acepten.

Principales subgéneros:

- a) Discurso: su finalidad es la de influir en quienes escuchan.
 - b) Mitin: pretende persuadir en el campo político.
 - c) Sermón: intenta demostrar en el campo religioso.
 - d) Judicial: desea convencer en alguna defensa.
- **CONVERSACIÓN:** surge cuando hay más de un emisor y el habla se hace plural.

Principales subgéneros:

- a) Diálogo: entre dos personas.
 - b) Coloquio: entre varias personas y es acerca de un tema prefijado.
 - c) Tertulia: entre varias personas, es informal y no se fija a un tema único.
 - d) Forum: un documento oral, visual o escrito para una charla pluripersonal.
- **DISCUSIÓN O POLÉMICA:** es el enfrentamiento de ideas, opiniones o posturas.

Principales subgéneros:

- a) Debate: el enfrentamiento se da en forma ordenada.
 - b) Mesa redonda o panel: las normas son un tanto sofisticadas.
 - c) Juicio: en el debate no se defienden o atacan ideas sino el comportamiento de personas.
- **ENTREVISTA:** es el encuentro concertado entre dos o más personas para tratar un asunto en donde el emisor provoca la comunicación del segundo mediante preguntas.

Principales subgéneros.

- a) Interrogatorio: averiguar motivos ante un hecho o comportamiento
- b) Encuesta: una misma entrevista se propone a muchas personas como base de algún estudio.

Para que un individuo sea competente al comunicarse debe saber manejar varios de estos géneros para poder así hacer frente a las distintas demandas sociales.

A pesar de que reconocemos que una persona para desarrollar la competencia comunicativa debe ser capaz de emplear varios de estos géneros en situaciones determinadas, sólo nos centraremos en trabajar con uno de ellos, esto, para delimitar el tema y poder plantear una investigación viable. Es por esta razón que sólo nos centraremos en el género oral denominado narración.

3.2 Definición de narración.

Según Haveloch (1978, citado por Ong, 1996) la narración es un género muy importante del área verbal y que apareció desde las culturas orales primarias hasta el avanzado conocimiento de la escritura y el procesamiento de la información.

En si la narración es de gran importancia porque es capaz de reunir una gran cantidad de conocimientos sustanciales y existentes que resultan perdurables.

Contar un suceso, una historia o un hecho es la meta de la narración, así como el de comunicar un acontecimiento.

Según Bronckart (1985, citado por Reyzabal, 1993) la narración no solamente es un conjunto de géneros literarios que incluye el cuento la historia, la novela o la biografía sino también ciertas producciones como la relación escrita de acontecimientos cotidianos, etc.

De esta misma forma Cuervo (2001), menciona que la narración es comunicar un acontecimiento real o fingido en una línea temporal contando sus detalles.

Esta investigación se centró en uno de los géneros orales que es la narración, ya que según Reyzabal (1996), “la narración puede favorecer la capacidad de observación, desarrollar la memoria y la imaginación, fomentar la creatividad, despertar o ampliar el gusto por la lectura, vencer la timidez, enriquecer el vocabulario, perfeccionar la elocución, habituar en la coordinación de palabras gestos y expresión corporal, adquirir fluidez, claridad y precisión en la expresión oral” (p.147).

Como la narración es el tema principal de este trabajo se explicarán con más detalle los distintos subgéneros que puede adoptar.

3.3 Subgéneros de la narración

Dentro la narración se puede encontrar numerosos subgéneros como son:

- **INFORME:** Este se refiere a dar a alguien una noticia o datos que se dan sobre algo así como también puede ser una exposición oral o escrita del estado de una cuestión.
- **NOTICIA:** Es aquella donde se comunica o se informa un acontecimiento reciente.
- **HISTORIA:** Es el relato de los sucesos ocurridos del pasado especialmente cuando se trata de una narración ordenada cronológicamente y verificando con los métodos de la crítica histórica.

- **ANÉCDOTA – HISTORIETA:** En un relato breve de algún rasgo o suceso curioso este puede ser agradable o divertido y que puede contar sucesos de poca importancia.
- **CUENTO Y FABULA:** Es una historia inventada que se narra o se escribe y se caracteriza por ser breve, así mismo es un suceso que se dice como cierto pero que no es verdad.
- **CHISTE:** Se conoce como la anécdota relatada o dibujada que provoca risa.
- **CIENCIA – FICCIÓN:** Estos son los relatos inventados no reales de una narración.
- **BIOGRAFIA:** Esta se conoce como la historia de la vida de una persona o estudio de una persona.
- **AUTOBIOGRAFIA:** Se define como la vida de una persona escrita por ella misma, resumiendo lo más significativo de su propia existencia.
- **NOVELA:** Es una obra literaria extensa, en prosa de carácter narrativo en la cual se describen aventuras.

De acuerdo a los subgéneros antes mencionados se retomaron el cuento y la anécdota para la realización del programa de intervención ya que cuenta con elementos suficientes para evaluar la competencia comunicativa en niños de primer año de primaria al narrar oralmente una historia inventada o suceso curioso.

Otra de las razones por la que no fue pertinente retomar los otros subgéneros como el informe, noticia, historia, biografía, autobiografía y novela se debe a que son muy extensos para que un niño de este grado los desarrolle fácilmente.

Otro de los subgéneros que no fue retomado para el programa de intervención es el chiste ya que carece de elementos para la evaluación antes mencionada.

3.4 Características de la narración

Las características de la narración varían dependiendo del subgénero y la situación determinada, dichas características se mencionan a continuación:

- **FORMA DE NARRAR:** Esta se refiere a la persona que narra el suceso, pueden encontrarse tres formas de narrar:
 - **Primera persona:** En esta el narrador relata subjetivamente manifestando su propia forma de pensar o a participado en una acción.

Ejemplo:

“Aquel día demoré en la calle y no sabía que decir al volver a casa. A las cuatro salí

De la escuela; deteniéndome en el muelle, donde un grupo de curiosos rodeaban a una cuantas personas. Metido entre ellos supe que había desembarcado un circo. “(Valdelomar, 1888).

- **Segunda persona:** Se distingue cuando contamos a nuestro oyente y hacemos recordarle lo que ha hecho en determinada situación.

Ejemplo:

“Todo hombre que te busca va a pedirte algo: el rico aburrido, la amenidad de tu conversación; el pobre, tu dinero; el triste, un consuelo; el débil, un estímulo; el que lucha, una ayuda moral. Todo hombre que te busca de seguro ha de pedirte algo” Amado Nervo (Mexicano 1870 – 1919).

- **Tercera persona:** Son aquellos donde normalmente el narrador cuenta algo que ha visto; que ha imaginado o que le han contado.

Ejemplo:

“Cuentan que un viajero llegó un día a Caracas al amanecer, y sin sacudirse el polvo del camino, no preguntó dónde se comía ni se dormía sino que por dónde se iba a donde estaba la estatua de Bolívar y cuentan que el viajero, solo con árboles altos y olorosos de la plaza lloraba frente a la estatua que parecía que se movía, como un padre cuando se le acerca un hijo” José Martí (Cubano. 1853 – 1895).

- **EXTENSIÓN:** Esta varía según el tipo de narración que se está trabajando, es decir, no es lo mismo utilizar un cierto número de palabras para una historia que para un chiste.
- **SELECCIÓN:** En esta se debe tener en cuenta a quien nos dirigimos al narrar algo, por lo tanto, es muy importante elegir el tipo de texto como el lenguaje o los detalles. Esto dependiendo a quien irá dirigido (niños – adultos) según la finalidad de un relato.
- **TIEMPO:** Esto no quiere decir que siempre hemos de relatar en una línea temporal (Antes – ahora - después) ya que podemos efectuar saltos temporales, es decir, si se narra una historia en tiempo futuro se pueden incorporar fragmentos de lo que sucedió en el pasado para que el relato quede más claro.

- **SUBJETIVIDAD:** Cuando la narración está en primera persona, es decir, el narrador cuenta los hechos en los que él participa como protagonista, dando su opinión sobre los acontecimientos y personajes.
- **OBJETIVIDAD:** Cuando el narrador cuenta lo que ve, lo que sucede a otros. Habla en tercera persona, figura como espectador sin expresar su opinión.
- **UNIDAD NARRATIVA:** En toda narración es muy importante mantener la unidad narrativa siempre y cuando ésta no sea muy extensa ya que de lo contrario se admiten digresiones temáticas.

Esta característica es un tanto compleja por lo que Colomer en (1999), menciona que para solucionar las dificultades infantiles de manejar una gran cantidad de información, de establecer relaciones causa – efecto entre un número elevado de acciones narrativas, los libros recurren a la división de secuencias narrativas cortas y les otorga un grado muy elevado de autonomía narrativa.

Las aventuras aisladas de los primeros cuentos se irán uniendo formando capítulos en los cuentos siguientes, y los capítulos ganarán en cohesión narrativa hasta que los niños sean capaces de leer una narración en la que toda la información forme un único argumento global.

- **REALIDAD O FANTASIA:** Se debe adoptar un lenguaje adecuado dependiendo del subgénero de que se trate es decir, si comunicamos una noticia o informe se evitará la fantasía típica de un cuento.
- **COHERENCIA:** El relato debe tener conexión o relación de unas cosas con otras, de modo que constituyan un conjunto con unidad y sin contradicciones.
- **PERSONAJES:** De entre los personajes de la historia narrada hay generalmente uno más importante; el protagonista; los demás son secundarios. Casi siempre son seres creados por el autor y por medio de ellos expresa sus ideas. Con sus actuaciones e intervenciones dentro de la narración, los personajes revelan una norma de conducta, es decir, su carácter.

3.5 Características del narrador

Dentro de la narración debe existir la persona que narra un hecho o acontecimiento y la cual tiene por nombre narrador Nobile (1992, citado por Reyzaabal 1999).

Así mismo un buen narrador debe conseguir:

- **CREATIVIDAD:** Entendida como la capacidad de hacer o crear con originalidad, novedad y flexibilidad un relato.

- **ATRAER LA ATENCIÓN DEL PÚBLICO:** manteniendo la capacidad del público de aplicar los sentidos y la inteligencia en la percepción del relato sin importar la edad que tenga.
- **DOMINAR SU VOCABULARIO:** debe conocer el conjunto de palabras utilizadas en su relato.
- **CONOCER SU ESTRUCTURA:** La cual debe estar organizada con un principio, un clímax y un final.
- **ENTONACIÓN:** Cambios en el tono de la voz cuando se narra, estos cambios pueden hacerse de manera intencional u ocurrir a causa de una emoción, la entonación debe ser marcada para darle más sentimiento a la historia.
- **FLUIDEZ:** Se refiere a la riqueza de ideas y vocabulario que el narrador presenta para realizar una historia desarrollándola clara y fácilmente sin interrupciones para buscar palabras.
- **CONFIANZA:** Se refiere a que el narrador debe tener seguridad en sí mismo, es decir, no mostrar timidez, ser desenvuelto para tratar con la gente y tener decisión para emprender y narrar su historia.
- **VOLUMEN DE LA VOZ:** Esta se refiere a la intensidad de la voz del narrador la cual debe ser acorde al número de personas que escuchan el relato.

La revisión teórica que hemos realizado hasta el momento, nos llevó a plantearnos la necesidad de elaborar un programa de intervención como alternativa para desarrollar la competencia comunicativa al narrar de forma oral, en niños de primer año de primaria.

La manera en que se llevará a cabo se plantea en el siguiente apartado.

MÉTODO

El estudio y análisis que se realizó sobre las dificultades que limitan la competencia comunicativa en niños de primer año de educación primaria son de gran relevancia, ya que el lenguaje oral es un instrumento que se utiliza en las relaciones interpersonales además de ser un medio para abordar las materias de estudio y así fortalecer la comprensión y el aprendizaje.

En el presente trabajo aplicamos el programa de intervención como alternativa para mejorar el desarrollo de la competencia comunicativa.

OBJETIVO:

Desarrollar la competencia comunicativa, al narrar de forma oral, en alumnos de primer año de primaria, a través de un programa de intervención.

TIPO DE ESTUDIO

Para llevar a cabo esta investigación se eligió un diseño cuasiexperimental en el cual “los sujetos no son asignados al azar a los grupos ni emparejados; sino que dichos grupos ya estaban formados antes del experimento” (Hernández, Fernández, Bautista 2003, p. 169).

Este tipo de estudio fue elegido debido a que los sujetos con los que se trabajó fueron designados por el profesor como con dificultades en la competencia comunicativa.

Diseño:

Se utilizó un diseño con Pretest – Postest y grupo control. En este diseño se utilizó dos grupos: “uno recibe el tratamiento experimental y el otro no” (Hernández, Fernández, Bautista, 2003, p. 171).

Los grupos se compararon en las pruebas del pretest y postest para analizar si el tratamiento experimental tuvo un efecto sobre la variable dependiente.

SUJETOS

Se trabajó con dos grupos de primer año de primaria de una escuela pública que tenían 21 alumnos del grupo B y 25 del grupo A.

ESCENARIO

Esta intervención se llevó a cabo en una escuela ubicada en la Ampliación Miguel Hidalgo de la Delegación Tlalpan. Dicha escuela es pública y cuenta con ambos turnos matutino y vespertino teniendo dos grupos por cada grado escolar en el turno vespertino.

El programa de intervención se aplicó dentro del salón de clases del grupo experimental. La evaluación se aplicó en la sala de usos múltiples y para el postest se utilizó un salón de clase.

INSTRUMENTOS

ENTREVISTA: El propósito de la entrevista fue conocer si dentro del grupo del profesor de primer año de primaria existían alumnos con dificultades en la competencia comunicativa. Esta entrevista constó de 7 preguntas (ver anexo 1)

INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA AL NARRAR: El instrumento tuvo como propósito evaluar el nivel de competencia comunicativa al narrar un cuento. Este instrumento constó de 10 criterios de evaluación (ver anexo 2).

Dicho instrumento fue realizado por nosotras debido a que no se encontró un instrumento que nos permitiera evaluar la competencia comunicativa al narrar de forma oral, por lo que nos vimos en la necesidad de elaborarlo.

Este mismo fue jueceado por profesores de la Universidad Pedagógica Nacional para su validación realizamos correcciones que los maestros creyeron que eran pertinentes.

El instrumento fue piloteado a 5 niños de primero y 5 niños de segundo año de primaria, esto para obtener mayor confiabilidad del mismo.

PROCEDIMIENTO

El presente trabajo se dividió en cuatro fases:

PRIMERA FASE	RECOPIACIÓN DE LA INFORMACIÓN ENTREVISTA
SEGUNDA FASE	PRETEST
TERCERA FASE	PROGRAMA DE INTERVENCION
CUARTA FASE:	POSTEST

FASE I RECOPIACIÓN DE LA INFORMACIÓN.

ENTREVISTA

Como la aplicación del instrumento es individual, implica la transcripción de lo dicho por el niño y el análisis detallado de ésta, se decidió aplicar tanto pretest como postest sólo una muestra de ambos grupos, para de esta manera, hacer viable la investigación porque de no hacerlo así el tiempo para la aplicación del pretest y postest habría consumido demasiado tiempo.

Para seleccionar la muestra de ambos grupos el instrumento que se utilizó fue la entrevista, la cual se aplicó a las dos profesoras de primer año de primaria, dicha entrevista tuvo como finalidad saber cuáles eran los niños que tenían dificultades al expresarse en la competencia comunicativa (ver anexo 1).

Para la aplicación de la entrevista se tuvo que hablar con el director de la escuela, para que nos diera su autorización, él fue personalmente a informales a las profesoras que nosotras realizaríamos una serie de preguntas respecto a sus alumnos.

Las dos profesoras no tuvieron ningún inconveniente ya que ellas mencionaron que si era para un bienestar de sus alumnos lo hacían con mucho gusto.

Se les explicó que la entrevista consistía en saber cuáles eran los alumnos que ellas consideraban que podían tener menos desarrollada la competencia comunicativa. Estos alumnos fueron los que se tomaron en cuenta para la evaluación de nuestro instrumento.

Los resultados de la entrevista arrojaron que sí existían niños con dificultades para expresarse lo cual indicó que no tenían suficientemente desarrollada la competencia comunicativa.

De acuerdo con los resultados obtenidos en el pretest los alumnos del primer año grupo B fueron los que obtuvieron menos puntos en la prueba de narración de un cuento por lo que se determinó aplicar el programa de intervención a este grupo.

FASE II PRETEST.

En la segunda fase se aplicó el pretest el cual consistió en lo siguiente:

Se fue llamando a los alumnos individualmente, posteriormente nos presentamos y le dimos indicaciones; es decir, le mencionamos que le íbamos a presentar una imagen y a partir de ella nos tendrían que contar un cuento de lo que observaran en la misma (ver anexo 3).

Esta evaluación se aplicó a los alumnos que el profesor canalizó con dificultades en la competencia comunicativa. Dicha evaluación se llevó a cabo en el salón de usos múltiples y tuvo una duración de una hora y media para aplicarla a todos los niños seleccionados.

La narración de cada uno de los alumnos fue grabada en audio y transcrita para facilitar el análisis de sus relatos.

Para realizar la evaluación de dicha narración se tomó de guía el instrumento para evaluar la competencia comunicativa que considera aspectos como la coherencia, la descripción de personaje, el tiempo en el que se desarrollará la historia, la secuencia cronológica, desenlace, fluidez, confianza, entonación,

extensión y vocabulario (ver anexo 2). Los resultados de cada uno de los criterios se concentraron en la hoja de registro (ver anexo 5).

Con base en lo anterior se decidió que el grupo experimental fuera el 1° B ya que fue el que obtuvo puntuaciones más bajas y el grupo control fuera el grupo 1° A por haber obtenido los mejores resultados.

FASE III INTERVENCIÓN.

La intervención se aplicó al grupo experimental la cual consistió en llevar a cabo métodos nuevos presentando al niño el lenguaje de forma más natural, más accesible, dándole la oportunidad de aplicarlo continuamente, sin realizar excesivas correcciones creando un ambiente en el niño sintiera libertad para expresar sus ideas. Así mismo la intervención se aplicó al grupo experimental que es el grupo en el que están inscritos los niños que se encontraron con bajos resultados en la competencia comunicativa al narrar de forma oral su cuento.

El programa de intervención (ver anexo 6) estuvo dividido en 10 sesiones, en cada una de las cuales se tomaron en cuenta tres aspectos muy importantes los cuales están planteados en el marco teórico por Coll, Palacios y Marchesi (2001), estos son: modelado, práctica guiada y práctica independiente. Por lo tanto cada sesión estuvo dividida en tres partes:

En cada sesión se colocaban láminas de imágenes haciendo alusión a cada uno de los contenidos del programa de intervención, por ejemplo la lámina respecto a la Descripción de personajes contenía diversos personajes como: Blanca Nieves, La Cenicienta, Superman etc.

Antes de iniciar el modelado se les preguntaba a los alumnos que se había visto en la sesión anterior y les indicábamos que se apoyaran en las imágenes que se encontraban en el pizarrón, este mismo procedimiento se repitió en las 10 sesiones.

Para iniciar con el modelado una de nosotras mostramos a la vista de todos los alumnos como debían realizar la actividad con el fin de que observaran y construyeran su aprendizaje. En la sesión número dos, una de nosotras modelo un cuento que contuviera tiempo en que se desarrolla la historia y secuencia cronológica.

Un ejemplo de cómo se realizó el modelado es el siguiente, éste se dio en la segunda sesión del programa cuando se trabajó con tiempo en el que se desarrolla la historia:

<p>Instructora: A ver niños ahora Silvia les va a contar un cuento, fíjense como ella cuando narra la historia menciona el tiempo en el que fue desarrollada. Narradora: <i>Había una vez una pequeña mariposa que se llamaba Lucecita que era muy hermosa, con alas muy grandes, de colores muy llamativos y con un pequeño cuerpo negro.</i> Se fijaron cómo Silvia mencionó desde el inicio en que momento fue desarrollada su historia.</p>

Narradora: *Un buen día se encontró con una oruga verde grisáceo, con feas manchas negras en su lomo y peluda que estaba pegada sobre una rama.*
Instructora: Díganme si saben en qué momento de desarrolla la historia.
Niños: Sí (a coro)
Instructora: Claro que saben porque cuando Silvia comenzó su historia les mencionó la frase "había una vez" que nos indica que fue en pasado, además utilizó verbos conjugados en tiempo pasado como "llamaba", "encontró", "estaba" y "era".
Narradora: *A la pequeña mariposa le dio mucho miedo, por lo que comenzó a gritar.*
- *¡Auxilio aquí hay un animal muy feo y repugnante mátenlo, mátenlo!*
Por lo que su mamá llegó volando muy rápido y le pregunto:
- *¿Qué pasa Lucecita por que gritas de esa manera?*
..... (continúa la narración)

Una vez terminada la historia del cuento por parte de la instructora se inició con la práctica guiada: Se les dijo a los niños que formarían parejas, se les pidió que dibujaran algún personaje del documental que habían visto anteriormente.

Después de darles unos minutos para realizar su dibujo se les pidió voluntariamente que pasaran al frente de todo el grupo a contar su historia. Al terminar la narración de los alumnos una de las instructoras hacía comentarios acerca de si el alumno había utilizado conceptos que hacían alusión a la descripción de personajes.

Esta segunda parte de la actividad se enfocó a la práctica guiada, en ésta los alumnos intentaron realizar la actividad bajo la ayuda de nosotras, con el fin de repetir las actividades que se les presentaron. Las ayudas que se le brindaron al alumno en esta segunda parte fueron los énfasis en los contenidos que se le fueron presentando, así como lo mencionamos anteriormente. Esto se llevó a cabo en todas las actividades.

En la tercera parte de cada sesión consistió en la aplicación de la práctica independiente en donde el niño realizó su actividad sin la ayuda de nosotras y puso en práctica lo que aprendido y así el niño llegó a una autonomía de su conocimiento. Por ejemplo, en esta parte se dejó al alumno que contara su historia a uno o dos compañeros, es decir, que los niños realizaron sus narraciones a sus compañeros ya que para esta parte se dividió a los alumnos en parejas, tríos o equipos.

En cada sesión se trabajó con dos contenidos para la narración oral los cuales se especifican en el cuadro siguiente:

ASPECTOS QUE SE TRABAJARON EN CADA UNA DE LAS SESIONES

SESIONES	ACTIVIDAD	CONTENIDO
SESION 1	Narración de un cuento en equipo	1. Coherencia. 2. Descripción de personajes
SESION 2	Narración de una historia incompleta	1.Tiempo en el que se desarrolla la historia 2.Secuencia cronológica
SESION 3	Narración del final de un cuento	1.Desenlace 2.Extensión
SESIÓN 4	Narración de un sueño	1.Vocabulario 2. Entonación
SESIÓN 5	Narración de lo que hiciste el fin de semana	1.Fluidez 2.Confianza
SESIÓN 6	Narración de una historia que incluye personajes de diversos cuentos.	1.Coherencia 2.Descripción de personajes
SESIÓN 7	Narración de una historia sobre un documental	1.Tiempo en el que se desarrolla la historia 2. Secuencia cronológica
SESIÓN 8	Narración de mi programa favorito	1. Desenlace 2. Extensión
SESIÓN 9	Narración de lo que hice en mis últimas vacaciones	1.Vocabulario 2.Entonación
SESIÓN 10	Narración de experiencias propias	1.Fluidez 2.Confianza

Es importante aclarar que aún cuando se trabajó con dos criterios determinados en cada sesión se buscó que en sus narraciones fueran integrando los criterios que se trabajaron en sesiones anteriores.

El programa de intervención fue elaborado por nosotras a partir de lo que se revisó en el marco teórico, es decir, se tomaron como contenido las principales características de la narración expuestas por Cuervo (2001), así como el cuento y la anécdota los cuales son dos de los principales subgéneros de la narración, estos fueron elegidos por adecuarse a nuestro programa.

Como estrategia de enseñanza se retomó el modelado expuesta por Monereo (2000), ya que es una de las formas más viables para mejorar y agilizar el proceso de enseñanza aprendizaje puesto que a diferencia de otras esta comprende un método de sistematización con la finalidad de mostrar a los alumnos no sólo el contenido sino la forma en que se resuelve la tarea.

Para el diseño de cada una de las actividades se retomó lo expuesto por Del Río (1998), la cual menciona que para que las actividades amplíen la competencia comunicativa de los alumnos es necesario incorporar los criterios de oralidad, actividad – productividad, interactividad, funcionalidad, significación y sistematización.

FASE IV POSTEST.

Esta última etapa consistió en aplicar el Postest que al igual que en el pretest los niños realizaron una narración a partir de una imagen sólo que en este caso fue diferente a la anterior (ver anexo 4).

Para la aplicación del postest dentro del grupo experimental solamente contamos con seis niños, ya que uno de ellos se fue de la escuela debido a cambio de residencia. De igual forma para el grupo control se contó con la misma cantidad de alumnos, ya que una de las alumnas se negó a participar en nuestra investigación.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para comprobar si se lograron los objetivos planteados en la investigación se realizó un análisis cuantitativo y cualitativo de los datos. A continuación se muestran los datos cuantitativos.

ANÁLISIS CUANTITATIVO

Se realizaron dos tipos de análisis cuantitativo, uno de los datos generales obtenidos tanto en el pretest y en el postest de ambos grupos y otro estadístico.

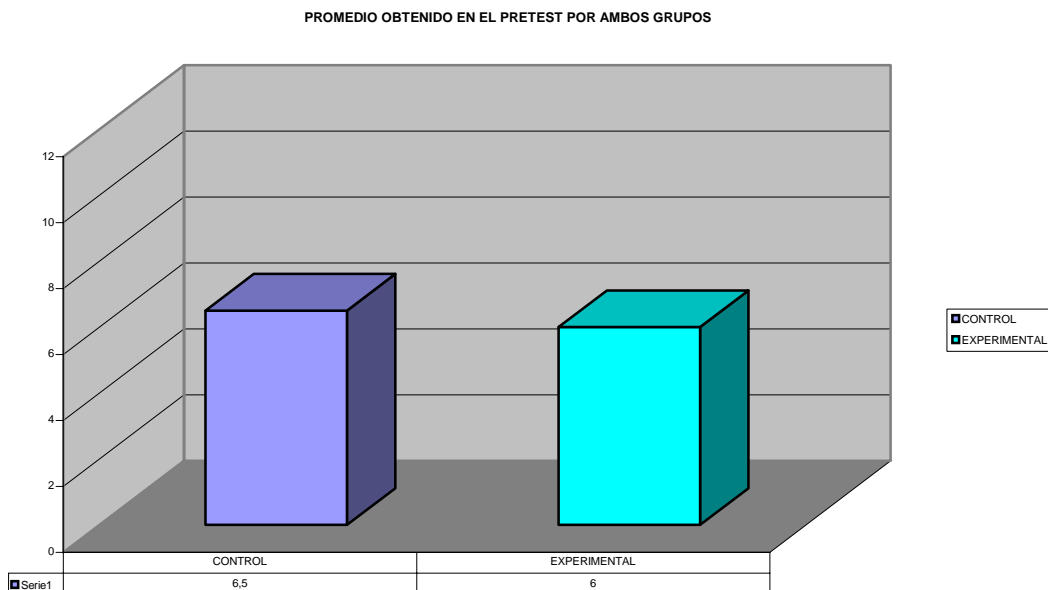
En el siguiente apartado presentamos el análisis de los resultados generales para posteriormente pasar al análisis estadístico.

ANÁLISIS DE LOS PROMEDIOS OBTENIDOS EN EL PRETEST DEL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL

En la siguiente tabla se muestra los resultados de los dos grupos en el pretest en donde el grupo control obtuvo una media de 6.50 y el grupo experimental una media de 6.00 por lo que los resultados son iguales para ambos grupos en competencia comunicativa al narrar de una forma oral como podemos apreciar a continuación.

GRUPO	MEDIA	DESVIACIÓN ESTANDAR	N
CONTROL	6.50	3.834	6
EXPERIMENTAL	6.00	2.530	6

La gráfica muestran las diferencias entre ambos grupos.



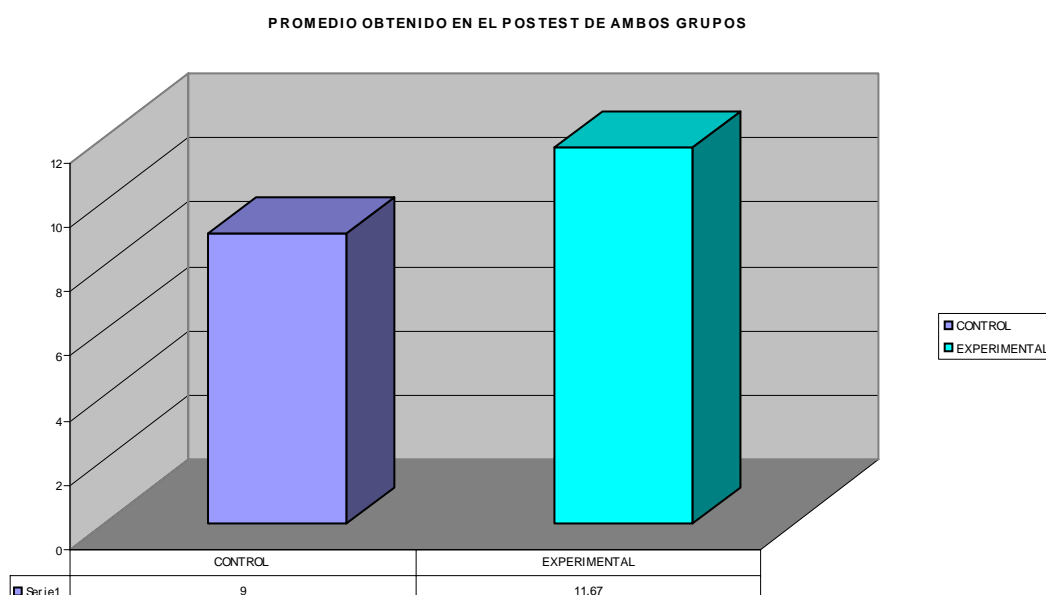
Como se observa los dos grupos obtuvieron calificaciones muy similares en el pretest.

COMPARACIÓN ENTRE EL POSTEST DEL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL.

La siguiente tabla muestra los resultados en lo que se refiere al postest del grupo control y experimental, en donde el grupo control obtuvo una media de 9.00 y el grupo experimental una media de 11.67. Por lo tanto el grupo experimental muestra una mejor competencia comunicativa al narrar de forma oral.

GRUPO	MEDIA	DESVIACIÓN ESTANDAR	N
CONTROL	9.00	1.897	6
EXPERIMENTAL	11.67	3.011	6

La siguiente gráfica muestra las diferencias entre ambos grupos.



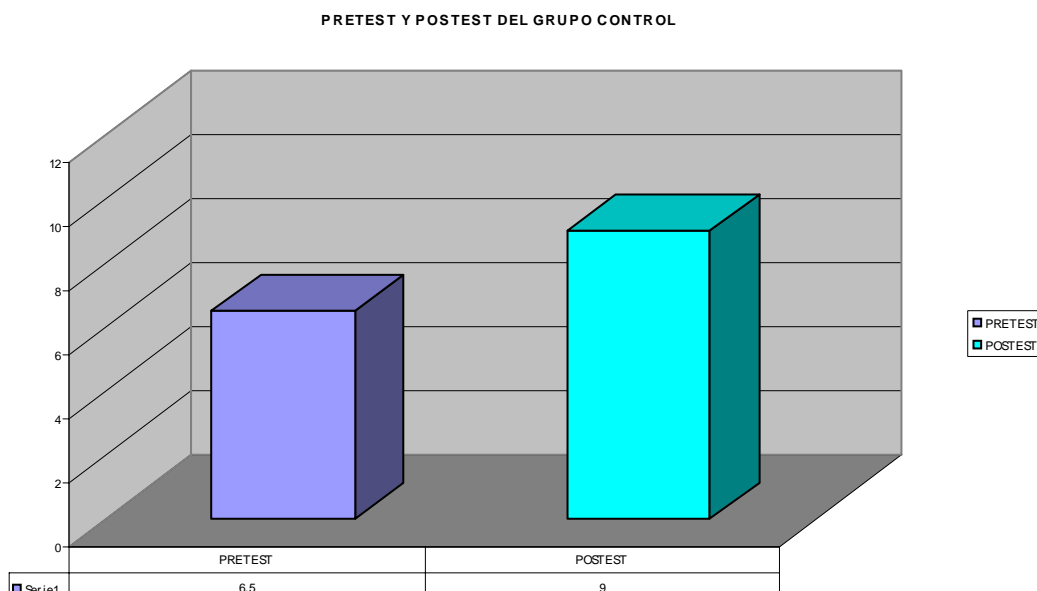
Como se observa después de aplicar el programa el grupo experimental obtuvo puntajes más altos en el postest, lo que indica que haya una diferencia entre ambos grupos, que se cree puede ser debida al programa.

COMPARACIÓN ENTRE PRETEST Y POSTES DEL GRUPO CONTROL.

Así, al comparar los resultados del pretest y postest del grupo control, se puede observar que aunque la diferencia es positiva, es mínima en comparación con los resultados del grupo experimental como se verá más adelante, ya que este grupo obtuvo 6.50 en el pretest y en el postest 9.00.

GRUPO	MEDIA	DESVIACIÓN ESTANDAR	N
CONTROL	6.50	3.834	6
EXPERIMENTAL	9.00	1.897	6

La siguiente gráfica muestra las diferencias entre ambas pruebas de grupo control.



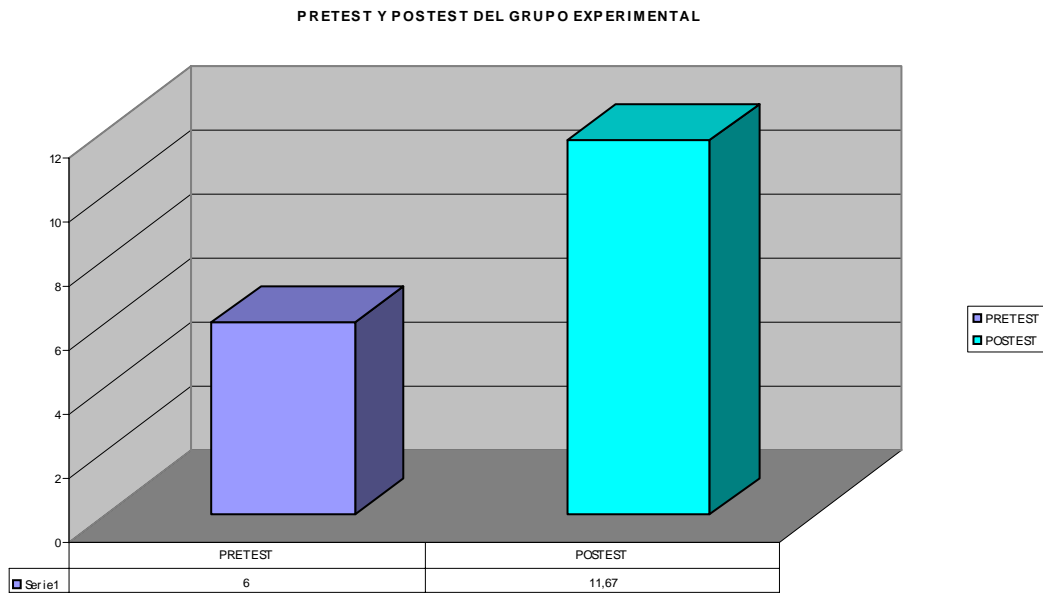
Como se puede ver en el grupo control se observa un aumento en su promedio, sin embargo, como se verá adelante, este no es tan grande como el que se presenta en el grupo experimental.

COMPARACIÓN ENTRE PRETEST Y POSTES DEL GRUPO EXPERIMENTAL.

Por otra parte entre el pretest y postest del grupo experimental se observa una diferencia positiva elevada. Este grupo al que se le aplicó el programa de intervención para mejorar el desarrollo de la competencia comunicativa al narrar de forma oral en niños de primer año de primaria, obtuvo en el pretest una media de 6.00 y en el postest obtuvo una medias de 11.67, mejorando sus resultados considerablemente, lo que nos indica que estas diferencias antes y después del tratamiento se deben al mismo como se aprecia a continuación.

GRUPO	MEDIA	DESVIACIÓN ESTANDAR	N
CONTROL	6.00	2.530	6
EXPERIMENTAL	11.67	3.011	6

En la siguiente gráfica muestra la diferencia entre ambas pruebas del grupo experimental.



Con estos datos se evidencia que el aumento que se dio en el grupo experimental fue mayor al del grupo control.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO.

Como se ha visto anteriormente los datos muestran que hubo un incremento en ambos grupos, pero el que se dio en el grupo experimental fue mayor. Para poder comprobar si el incremento del grupo experimental es significativo y si éste se debió a la aplicación del programa de intervención se realizó un análisis estadístico.

Para esto utilizamos las puntuaciones obtenidas por los alumnos en los criterios de evaluación para medir el nivel de competencia comunicativa al narrar de forma oral en niños de primer año de primaria realizados por el grupo control y experimental utilizando la U de Mann Whitney y la T de Wilcoxon como estadísticos de prueba para muestras independiente.

De esta manera se realizó una comparación de ambos grupos en el pretest y postest para observar las diferencias estadísticamente significativas que pudieran presentar los grupos antes y después de la intervención:

1.- Se aplicó el estadístico U de Mann Whitney para muestras independientes con el que se encontró que el grupo experimental y el grupo control resultaron ser iguales en la primera prueba.

2.- Se aplicó la U de Mann Whitney para el postest en donde se encontró que aunque la diferencia no es significativa, en sentido estricto por que no tiene una probabilidad menor a 0.05, sí se puede afirmar que hay una diferencia sustantiva ya que la probabilidad es muy cercana ($P=0.084$) y la media obtenida para el grupo experimental ($X=11.67$) es notablemente mayor a la del grupo control ($X=9.00$).

3.- Para saber si en cada grupo hubo cambios, se aplicó el estadístico T de Wilcoxon. En el grupo experimental se observó que hubo diferencias estadísticamente significativas antes y después de aplicar la intervención ($X=6.00$ VS $X=11.67$, $P: 0.027$) por lo que se puede afirmar que en este grupo sí hubo un cambio producto de la intervención.

4.- En el caso del grupo control, al aplicar la prueba T de Wilcoxon no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los dos momentos evaluados (pretest $X=6.50$ y postest $X=9.50$ $P: 0.176$) ya que la probabilidad obtenida es mayor a 0.05 aunque sí se observó un incremento en las puntuaciones del postest estas no son producto de la intervención, ya que se puede deber al aprendizaje mínimo de haber realizado la misma prueba dos veces.

ANÁLISIS POR ASPECTOS

A continuación presentamos los resultados por aspectos de cada uno de los criterios que utilizamos durante el pretest y postest de nuestra intervención.

Es importante aclarar que las puntuaciones que se les dieron a los alumnos varían entre 0, 1 y 2 dependiendo del desempeño presentado en cada una de sus narraciones, con respecto a cada criterio que se encuentran en el instrumento para evaluar la competencia comunicativa, diseñado específicamente para esta investigación (ver anexo 2).

COHERENCIA: En este trabajo se entiende por *coherencia* como la forma de relatar de una manera ordenada tener conexión o relación de unas cosas con otras.

En el caso del **grupo control** en el pretest, los alumnos mostraron poca coherencia dentro de sus narraciones, esto fue debido a que se limitaron a mencionar a los personajes y objetos que se encuentran dentro de la imagen sin que existiera alguna palabra o frase que uniera unas ideas con otras.

Nos pudimos percatar que algunos alumnos narraron el cuento de “La caperucita roja”, esto debido a que en la imagen que se les presentó existía un pequeño cuadro que hacía alusión a este cuento por lo que no tomaron en cuenta a los personajes principales.

En el postest se obtuvieron los mismos resultados que en el pretest, es decir se limitaron a mencionar a los personajes de la imagen sin utilizar palabras que unieran frases y así darle algún sentido a las palabras utilizadas.

La diferencia que se observó entre el pretest y postest del **grupo control (1°A)** dentro del rubro de coherencia fue mínima, ya que sólo se obtuvo un punto más en el postest en comparación con la primera prueba pretest 3, Postest 4.

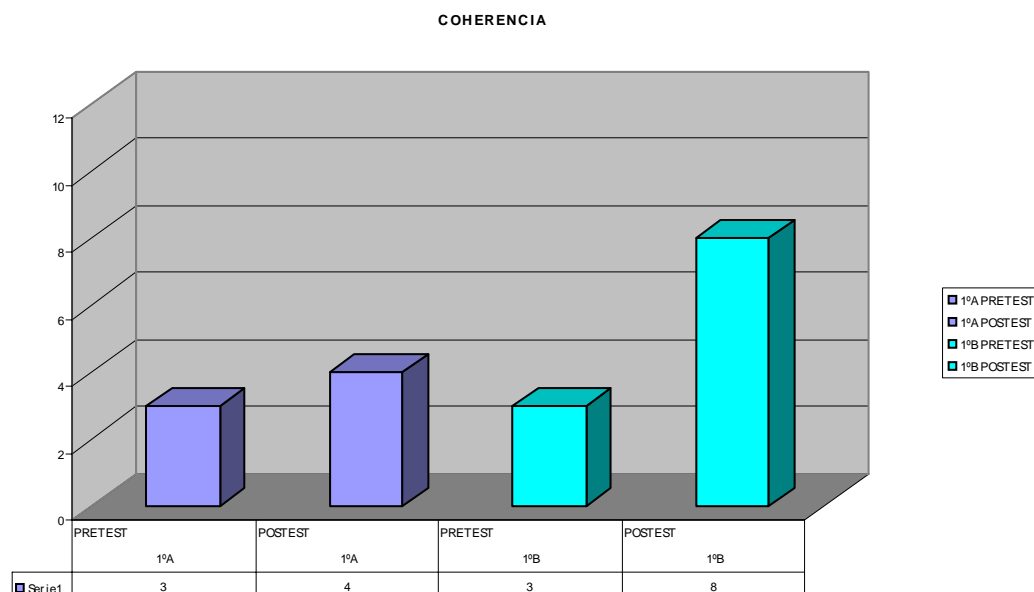
Durante el pretest la mayoría de los alumnos del **grupo experimental (1°B)** no presentaron coherencia dentro de sus narraciones, ya que se limitaron a mencionar a los personajes y objetos que se encontraban dentro de la imagen que se les presentó.

Sólo 3 alumnos presentaron coherencia dentro de su cuento utilizando algunas palabras para que las frases se relacionaran unas con otras.

La mayoría de los alumnos del **grupo experimental (1°B)** durante el postest narraron sus historias con coherencia, ya que utilizaron palabras o frases para unir unas ideas con otras. El menor puntaje en este rubro fue un punto, esto es de suma importancia ya que no existió ningún alumno que no narrara con coherencia.

La diferencia que se observó entre el pretest y el postest fue adecuada ya que según los resultados generales se obtuvieron cinco puntos más en el postest obteniendo 8 en comparación con el pretest 3.

En la siguiente gráfica se puede apreciar los resultados acerca de la coherencia a partir del pretest y postest del grupo control y experimental.



Como se puede apreciar con mucha claridad los dos grupos obtuvieron mejores resultados en la segunda prueba, sin embargo el grupo experimental obtuvo una diferencia mucho mayor que el grupo control.

Aquí se ejemplifica las diferencias obtenidas en ambos grupos presentando dos ejemplos del grupo control y experimental, antes y después de la intervención.

EJEMPLOS ACERCA DE LA COHERENCIA

	PRETEST	POSTEST
SUJETO DEL GRUPO CONTROL 1	Había una casa, un niño Dios, un niño, en su cama, con su osito, entonces con sus fotos, con su fruta, con su ropa.	Hay un, bote de arena, y agua, y aquí hay un barco en el agua, y una niña está jugando con la arena, y unos niños están en el árbol, y a lo lejos esta la casa, en un cuarto están unas flores.
SUJETO DEL GRUPO EXPERIMENTAL 2	Un gato, un niño, peluche, una cama, un ropero, una puerta, una ventana.	<u>Había una vez</u> unos niños, y <u>estaban</u> jugando, y una se cayó al agua, y una niña estaba haciendo pastelitos, y una niña <u>estaba</u> nadando, abajo del agua, y había una niña, había una señora, y <u>colorín colorado este cuento se ha acabado</u> .

Como se puede apreciar en el ejemplo número 1, las narraciones del alumno del grupo control antes y después de la intervención no sufren ningún cambio ya que siguen presentando de una manera descriptiva los elementos presentes.

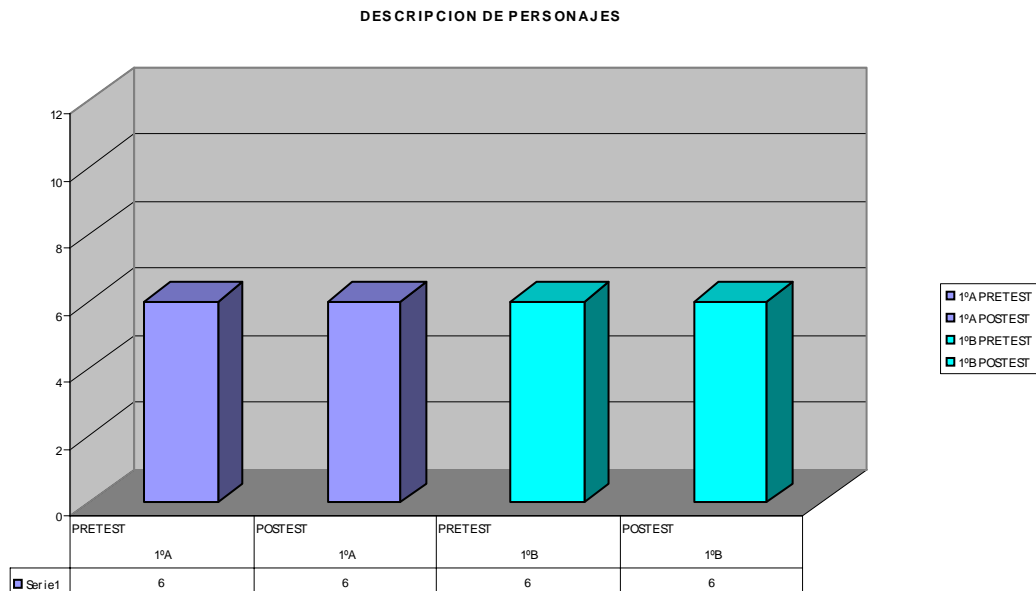
Mientras que en el ejemplo número 2 se observa con claridad que el alumno del grupo experimental mejoró notablemente sus narraciones después de la intervención, ya que en pretest sólo realizó una lista de todos los personajes y elementos que se muestran en la imagen. Mientras que en el Postest utilizó frases como “había una vez” y “colorín colorado este cuento se ha acabado” las cuales indican cuando inicia y termina la narración, también el hecho de que mencione al inicio que había unos niños jugando, hace que la descripción que realiza después de las acciones que llevan a cabo éstos tengan relación con el hecho narrado, es decir, todas las acciones que se describen son de niños jugando. Además se observa una clara diferencia entre ambas producciones porque la primera es una mera descripción de objetos presentes en la lámina, mientras que en la segunda aunque también se da una descripción esta es de las acciones que realizan los sujetos. Por otra parte narrar en tiempo pasado indica que está contando una historia o un hecho que ya pasó. Es por todo esto que se considera una narración coherente de acuerdo con nuestra investigación.

DESCRIPCIÓN DE PERSONAJES. De acuerdo con esta investigación por *descripción de personajes* se entiende que, además de mencionar a los personajes de su historia, también hará una descripción física o emocional de los mismos.

En el pretest todos los alumnos del **grupo control (1°A)** mencionaron a los personajes de su narración pero no hicieron una descripción física o emocional de los mismos. Este mismo resultado se obtuvo en la segunda prueba del mismo grupo. Por tanto no se observó ninguna diferencia entre ambas pruebas pretest 6, postest 6.

En el caso del **grupo experimental (1° B)** se observaron los mismos resultados que el grupo control obteniendo 6 puntos en el pretest y 6 para el postest por lo que no hubo alguna diferencia entre las dos pruebas.

Los resultados que se obtuvieron en descripción de personajes se pueden apreciar en la siguiente gráfica.



Se puede observar que en este criterio los alumnos obtuvieron los mismos resultados aún cuando uno recibió el tratamiento y el otro no.

En el siguiente cuadro se muestran los ejemplos de las narraciones para este criterio uno del grupo control y otro del grupo experimental, antes y después de la intervención.

EJEMPLOS ACERCA DE DESCRIPCION DE PERSONAJES

	PRETEST	POSTEST
<p>SUJETO DEL GRUPO CONTROL</p> <p>1</p>	<p>Un <u>niño</u>, este cobijo, el niño estaba con una mascara, este.</p>	<p>Una vez, una <u>señora</u> estaba arrancando manzanas, y luego, un niño iba cazar, agarró manzanas, y después se fue y entonces una <u>señora</u> estaba jugando en la arena, y <u>otra niña</u> le invitó de su helado, y después <u>una niña</u> se fue al agua y el niño se metió al bote.</p>
<p>SUJETO DEL GRUPO EXPERIMENTAL</p> <p>2</p>	<p>Un <u>gato</u>, <u>un niño</u>, peluche, una cama, un ropero, una puerta, una ventana.</p>	<p>Había una vez unos <u>niños</u>, y estaban jugando, y una se cayó al agua, y una niña estaba haciendo pastelitos, y una niña estaba nadando, abajo del agua, y había una niña, había una <u>señora</u>, y colorín colorado este cuento de ha acabado.</p>

El primer ejemplo muestra como el alumno del grupo control tanto en el pretest como en el postest sólo mencionó a uno de los personajes principales sin realizar una descripción física o emocional del mismo.

Esta misma situación se dio en el caso del alumno del grupo experimental, la posible razón de este caso se explicará en la discusión de resultados.

TIEMPO EN EL QUE SE DESARROLLA LA HISTORIA. Se entiende como la presencia de un indicador que señale el *tiempo en el que se desarrolla la historia*, es decir, si sucede en el pasado presente o futuro incorporando algún concepto que nos indique en que momento se desarrolla la historia. Para este instrumento se tomaron en cuenta los verbos conjugados en pasado y la frase había una vez.

En el pretest cinco de los niños del **grupo control (1°A)** no expresan desde el inicio el tiempo en que se desarrolla la historia pero dan algunos indicadores de el durante la narración. En algunas de sus narraciones se deduce que es en tiempo pasado, incluso hubo algunos alumnos que narraron en presente.

Sólo cuatro de los alumnos del **grupo control (1°A)** en el postest indican el tiempo en el cual se lleva a cabo su historia, sin embargo ésta no es muy clara ni la más adecuada.

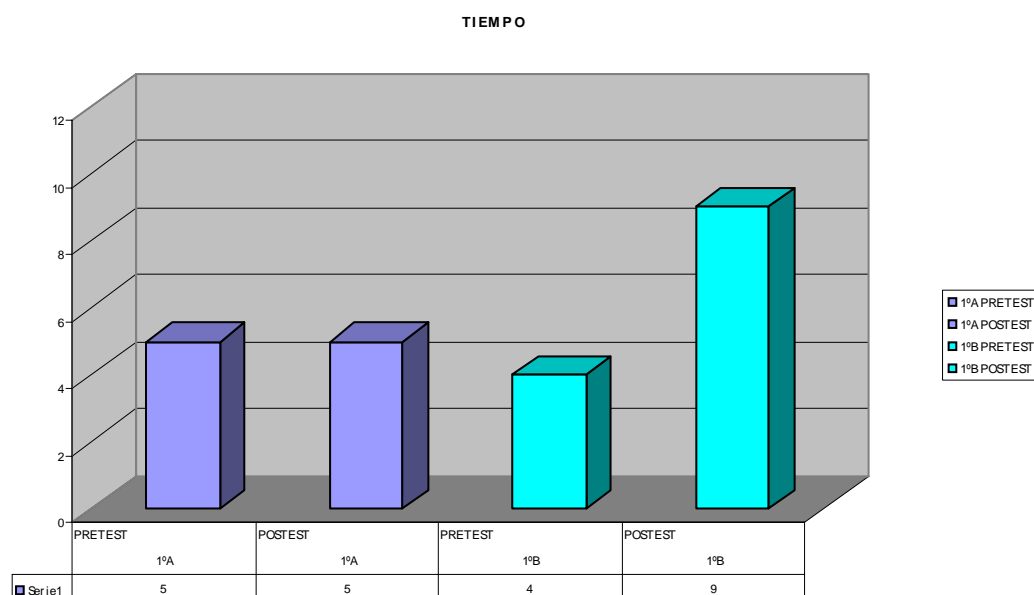
En este caso no hubo ninguna diferencia en cuanto al puntaje obteniendo en el pretest y postest 5.

Dentro de este rubro el **grupo experimental** en el pretest sólo un alumno incorporó al inicio el concepto que nos indica que el relato se desarrollo en el pasado, y dos de los alumnos no expresan desde el inicio el tiempo en que se desarrolla la historia, pero dan algunos indicadores de el durante la narración, y el resto de los alumnos no indicaron en que momento se desarrolla su historia. Nos pudimos dar cuenta que algunos alumnos narraron en presente.

En el posttest todos los alumnos del **grupo experimental (1°B)** presentaron el tiempo en el que se desarrolla su historia, estos presentaron su narración en pasado, sin embargo sólo tres alumnos lo expresan desde el inicio logrando el mayor puntaje dentro de este rubro.

La diferencia que se observó entre el pretest y el posttest fue adecuada, ya que en la última prueba se obtuvieron cinco puntos más que en la primera prueba pretest 4, posttest 9.

En la siguiente gráfica se muestran los resultados obtenidos acerca del Tiempo en que se desarrolla la historia.



Esta gráfica muestra como el grupo experimental tuvo mayor avance en el posttest en comparación con el grupo control, esto se puede atribuir al programa de intervención al que fue sometido.

A continuación presentamos los ejemplos de las principales diferencias de las narraciones de los alumnos del grupo control y experimental, entre el pretest y posttest.

EJEMPLO ACERCA DE TIEMPO

	PRETEST	POSTEST
<p>SUJETO DEL GRUPO CONTROL</p> <p>1</p>	<p><u>Había</u> una casa, un niño Dios, un niño, en su cama, con su osito, entonces con sus fotos, con su fruta, con su ropa.</p>	<p>Hay un, bote de arena, y agua, y aquí hay un barco en el agua y una niña está jugando con la arena, y unos niños están en el árbol, y a lo lejos está la casa, en un cuarto están unas flores.</p>
<p>SUJETO DEL GRUPO EXPERIMENTAL</p> <p>2</p>	<p>Está pasando el niño, y está espantando a la niña, y este tiene e la el conejito, y estaba abierta la puerta, y tenía la libreta ahí y el suetercito, su luz la pared y su ropa, su cobija, y su casita.</p>	<p>Había una vez que, estaban jugando la niña, y su mamá le dijo que se comprara un helado, después su hija, se enojó, y el niño se enojó, se mojó, y la niña le dijo, luego estaban jugando pelotita, y de ahí le dijo la niña, estaba pescando, se fue corriendo para su casa, la niña le dijo mamá me da un, y los patitos estaban haciendo pastelitos, y después estaba jugando el niño con la tierra, el chapulín.</p>

En el primer ejemplo se puede apreciar que el alumno del grupo control no menciona el tiempo en el que se desarrolla su historia y sólo menciona la palabra *había* como indicador por lo que sólo se le dio un punto.

Sin embargo, en la narración del postest se muestra que el alumno no expresa desde el inicio el tiempo en el que se desarrolla su historia ni da indicadores de él durante la narración. Por lo cual su resultado es más bajo que en el pretest.

El segundo ejemplo muestra como la alumna del grupo experimental en el pretest no menciona el tiempo en que desarrolla su historia, puesto que utiliza el verbo *está* en presente y *estaba* y *tenía* en pasado lo cual hace incoherente su relato ya que narra en presente y pasado al mismo tiempo, mientras que en el postest sí menciona el tiempo, ya que inicia diciendo "*había una vez*" frase que nos indica que la historia se desarrolló en un tiempo pasado. Además de incluir verbos conjugados en este tiempo como *enojó*, *dijo*, *fue*, *estaba* y *mojó*. Por lo que se considera como una narración que indica el tiempo en que se desarrolla la historia.

SECUENCIA CRONOLÓGICA. Para esta investigación se considera *secuencia cronológica* cuando el alumno incorporó palabras como *luego*, *después* y *entonces* que indican el orden en como fueron presentándose las acciones al ir transcurriendo la historia.

En el pretest pocos alumnos del **grupo control (1°A)** presentaron la secuencia cronológica de sus narraciones, ya que no indican el antes o el después de cada narración, además hubo alumnos que no mencionaron una sola palabra que indicara este criterio dentro de su historia.

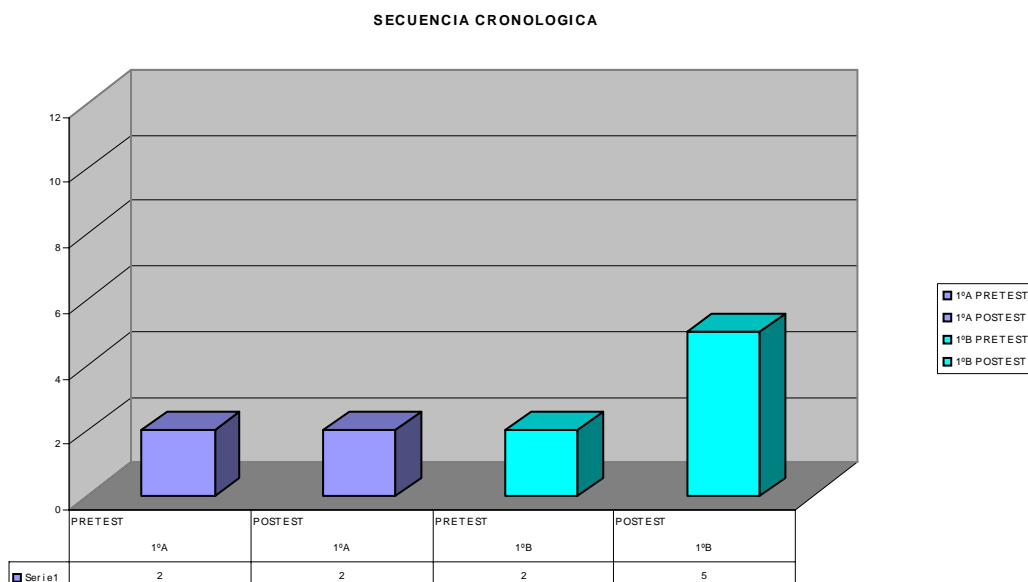
En el postest de este mismo grupo sólo dos de los alumnos presentaron algunos saltos cronológicos de su narración, por lo que obtuvieron un punto esto de acuerdo con nuestros criterios de evaluación (ver anexo 2).

En cuanto al puntaje observado dentro de este rubro, no existe ninguna diferencia, obteniendo un puntaje de 2 en ambas pruebas.

Dentro del pretest sólo dos de los alumnos del **grupo experimental (1°B)** presentaron algunos saltos cronológicos, es decir, que en el transcurso de su narración presentaron algunos indicadores de secuencia como *después*, *entonces* y *luego*, etc.

Para el postest del **grupo experimental (1°B)** solamente dos alumnos lograron tener secuencia cronológica ya que durante sus narraciones incorporaban palabras que indicaban que sucedía antes o después. Sólo uno presentó algunos saltos cronológicos dándonos indicadores de secuencia durante su narración, el resto de los alumnos no presentó ningún indicador de este criterio.

La diferencia que hubo entre el pretest y el postest en lo que se refiere a este rubro fue que se obtuvieron 3 puntos más en el postest en comparación con el pretest ya que para el pretest se obtuvieron 2 puntos y para el postest 5 puntos. En la siguiente gráfica se puede observar los resultados obtenidos sobre secuencia cronológica.



La gráfica anterior muestra la diferencia entre el pretest y postest del grupo control y el grupo experimental, es muy evidente la evolución del grupo experimental atribuible al programa de intervención.

A continuación se presentan los siguientes ejemplos para este criterio.

EJEMPLOS ACERCA DE SECUENCIA CRONOLÓGICA

	PRETEST	POSTEST
<p>SUJETO DEL GRUPO CONTROL</p> <p>1</p>	<p>Había una casa, un niño Dios, un niño, en su cama, con su osito, <u>entonces</u> con sus fotos, con su fruta, con su ropa.</p>	<p>Hay un, bote de arena, y agua, y aquí hay un barco en el agua, y una niña está jugando con la arena, y unos niños están en el árbol, y a lo lejos está la casa, en un cuarto están unas flores.</p>
<p>SUJETO DEL GRUPO EXPERIMENTAL</p> <p>2</p>	<p>Está pasando el niño, y está espantando a la niña, y este tiene e la el conejito, y estaba abierta la puerta, y tenía la libreta ahí y el suetercito, su luz la pared y su ropa, su cobija, y su casita.</p>	<p><u>Había una vez</u> que, estaban jugando la niña, y su mamá le dijo que se comprará un helado, <u>después</u> su hija, se enojó y el niño se enojó, se mojó, y la niña le dijo, <u>luego</u>, estaban jugando pelotita, y de ahí le dijo la niña, estaba pescando, se fue corriendo para su casa, la niña le dijo mamá me da un, y los patitos estaban haciendo pastelitos, y <u>después</u> estaba jugando el niño con la tierra, el chapulín.</p>

La primera narración muestra como el alumno del grupo control en el pretest intenta dar una secuencia cronológica dentro de su historia al incorporar la palabra *entonces*, sin embargo ésta no conecta una idea con la otra debido a que incorpora verbos, por lo tanto no se entiende que sucedió antes y que sucedió después, para este alumno en este criterio el puntaje fue 0.

Para el posttest este mismo alumno no incorpora ni una sola palabra que indique la secuencia cronológica dentro de su narración aparentemente el alumno incorpora verbos conjugados en presente, sin embargo, al analizar su relato nos damos cuenta que sólo realiza una lista de los objetos y personajes que se encuentran en la imagen.

Por otra parte la alumna del grupo experimental en el pretest no indica la secuencia dentro de su narración, a diferencia del posttest en donde si incorpora la frase *había una vez* para indicar el principio del cuento además palabras como *después* en dos ocasiones y *luego*, estas unen dos acciones de los personajes por lo tanto se considera esta narración con secuencia cronológica.

DESENLACE. De acuerdo con nuestra investigación se entiende por *desenlace* cuando es posible identificar un final y desenlace de la historia, logrando darle una solución al nudo de su narración.

En el caso del pretest ninguna de las narraciones del **grupo control (1°A)** contiene una sola idea que indique que el cuento ha llegado a su fin, tampoco

se puede observar alguna idea que nos indique en que terminan sus narraciones.

En el posttest al igual que en el pretest ningún niño del grupo control indica el cierre de su narración en esta segunda prueba.

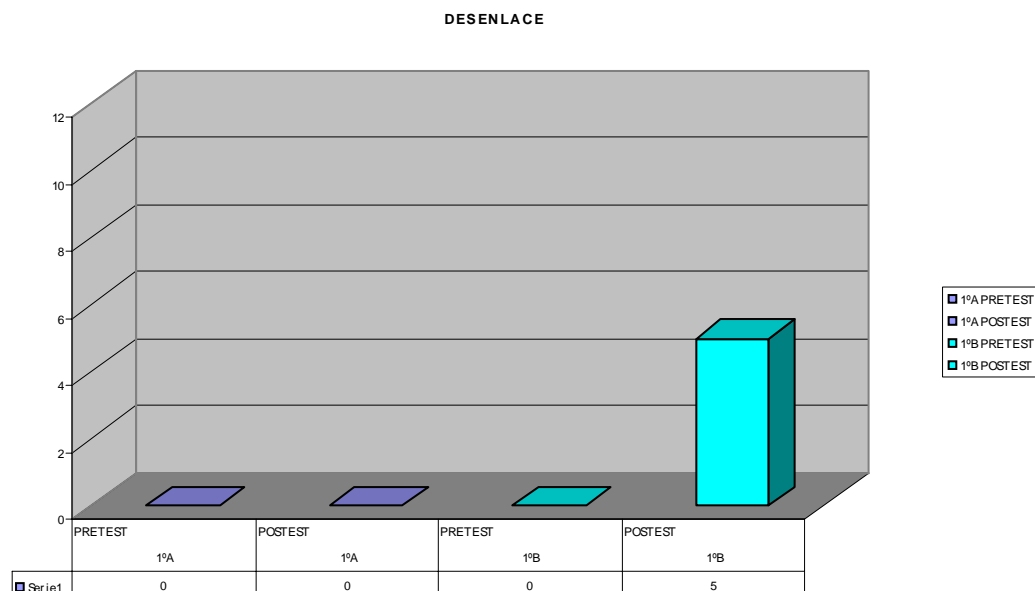
En lo que respecta a este criterio no se observó ninguna diferencia entre el pretest y el posttest ya que se obtuvo el mismo puntaje en las dos pruebas.

En el pretest ninguna de las narraciones de los alumnos del **grupo experimental (1°B)** es posible identificar el final de la historia, ni tampoco se identifica el momento en el cual se da una solución al nudo de su narración.

En el posttest del **grupo experimental (1°B)** la mayoría de los alumnos presentaron un final de la historia pero no un cierre de la narración, es decir no se identifica el momento en el cual se da una solución a sus historias, logrando obtener un punto en cada una de sus narraciones.

La diferencia que existe entre el pretest y posttest fue que sólo se obtuvieron 5 puntos más en el posttest en comparación con el pretest, es decir pretest 0, posttest 5.

En la gráfica siguiente se pueden apreciar los resultados sobre desenlace.



Con la gráfica anterior se puede observar con mayor claridad los resultados obtenidos entre el pretest y posttest del grupo control y experimental.

En el siguiente cuadro se aprecian los ejemplos de desenlace de los alumnos tanto del grupo control como del experimental antes y después de aplicar la intervención.

EJEMPLOS ACERCA DE DESENLACE

	PRETEST	POSTEST
<p>SUJETO DEL GRUPO CONTROL</p> <p>1</p>	<p>Veo una niña, acostada con su conejito, y un señor con una máscara, la niña estaba con un libro en la cama, tenía una casita, chiquitita, y tenía un ropero y tenía una alfombra, y una pared, tenía una una, cabecera, y unas cobijas, y ropa, y tenía un cable, y sus zapatos.</p>	<p>Había una casa con unos niños, hay una niña estaba nadando, una niña estaba haciendo un castillo de arena, estaba otra niña y tenía un helado, habían muchas flores y muchos árboles, había un puente, con agua, había un niño con una niña, con un barco, había un niño, este, con una raqueta.</p>
<p>SUJETO DEL GRUPO EXPERIMENTAL</p> <p>2</p>	<p>Un gato, un niño, peluche, una cama, un ropero, una puerta, una ventana.</p>	<p>Había una vez unos niños, y estaban jugando, y una se cayó al agua, y una niña estaba haciendo pastelitos, y una niña estaba nadando, abajo del agua, y había una niña había, una señora, <u>y colorin colorado este cuento de ha acabado.</u></p>

Como se puede apreciar las narraciones del grupo control tanto del pretest como del postest, no indican un desenlace de la historia ni tampoco expresan alguna frase que sugiera el mismo por lo tanto no se considera un desenlace de la narración.

El segundo ejemplo muestra como la alumna del grupo experimental, al igual que el del grupo control en el pretest, no da algún indicio que sugiera un final o desenlace de su historia, a diferencia del postest en donde la misma alumna menciona la frase *colorín colorado este cuento se ha acabado*, esto es que solamente pudo dar un final pero no logra dar una solución o desenlace de su historia por lo que obtuvo una puntuación de uno solamente.

EXTENSIÓN. De acuerdo con nuestra investigación sólo se contó el número total de palabras empleadas, incluyendo preposiciones y artículos, de acuerdo con las narraciones de los alumnos (ver anexo 2).

En el pretest la mayoría de los alumnos obtuvieron cero o un punto en el criterio de la extensión, es decir, sus cuentos fueron cortos.

Sólo un alumno del **grupo control (1°A)** obtuvo dos puntos, esto quiere decir que su cuento fue de muy buena extensión, sin embargo muchas de las palabras que utilizó fueron repetitivas, es decir, fueron muchas palabras pero pocas ideas.

Casi el total de alumnos del **grupo control (1°A)** del postest obtuvieron un punto en la extensión, es decir, ni muy cortas ni lo suficientemente largas.

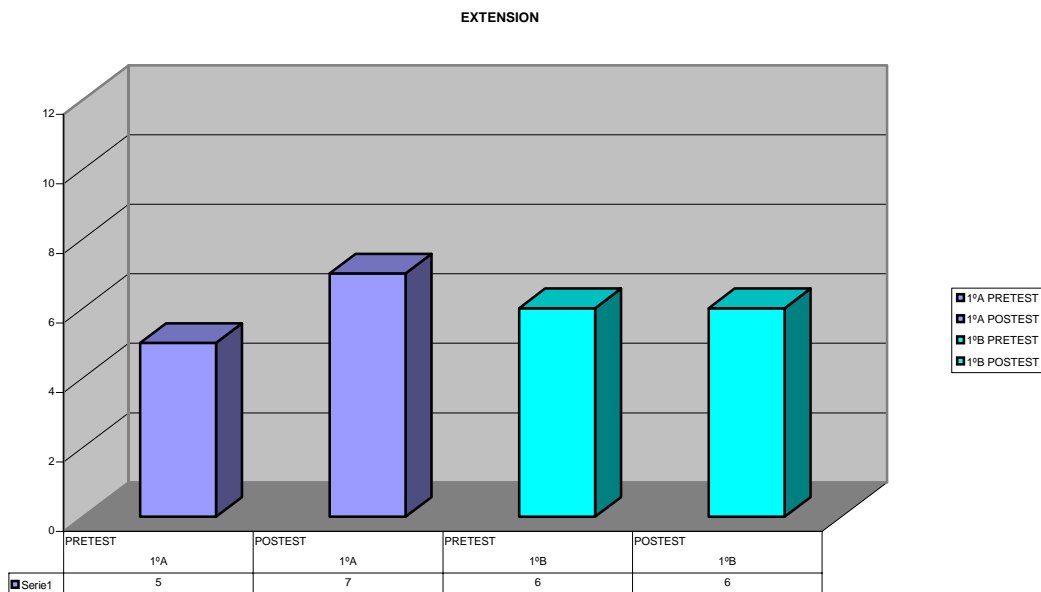
La diferencia que se observó dentro de este rubro fue poca, ya que los resultados nos arrojan que en el postest se obtuvieron dos puntos más que en la prueba del pretest ya que en el pretest se tuvo 5 y en el postest 7.

En el grupo **experimental (1°B)** del pretest la mayoría de los alumnos tuvieron una extensión adecuada dentro de su narración, obteniendo puntajes de uno, dos y un alumnos obtuvo cero.

En el caso del postest todos los alumnos del **grupo experimental (1°B)** obtuvieron un punto en este criterio, es decir, no lograron ni la mínima puntuación ni la máxima por lo que sus narraciones no son las más adecuadas.

Para este rubro no se observó ninguna diferencia entre el pretest y el postest quedando los puntajes de la siguiente manera, pretest 6, postest 6.

En la siguiente gráfica se muestran los resultados sobre extensión.



EJEMPLOS ACERCA DE EXTENCIÓN.

	PRETEST	POSTEST
<p>SUJETO DEL GRUPO CONTROL</p> <p>1</p>	<p>Entró un lobo, la niña, estaba despierta, y la niña se asustó, y luego, luego se puso el libro ahí, y, su changuito se lo comió, y se tapó muy bien, para que no se lo comiera el lobo, y, luego prendió la luz y luego se levantó, y el lobo, el, lobo cerró sus ojos, y se salió, y luego, y luego otra vez se durmió, y otra vez dejó el libro ahí y su changuito se lo comió, y ya apagó la luz, y se puso la ropa de caperucita roja y se salió, y vió al lobo, y se asustó y se metió otra vez en su cuarto, y, se saco la ropa, y otra vez se tapo muy bien como estaba, y otra vez cerro sus ojos.</p> <p>Total de palabras 129 Total de puntos: 2</p>	<p>Un niño iba atrapar algo un niño se había metido al agua, no sabía porque no se había, agarrado aquí y una niña lo salvo al niño, luego su mamá le había cortado una manzana, luego porque el niño este, habría visto algo y era unos patos, y, luego una niña estaba haciendo un castillo y su mamá le compro una gelatina, y luego una pelota estaba aquí, y algo estaba atorado aquí, y la niña esta iba agarrar el palo, y la, niña, agarro este y luego la niña lo jalo y el niño se subió aquí, y luego el niño también vio algo era una pelota se fue por aquí, y el niño y un cachito de flor estaba rota, una niña estaba haciendo un castillo, su mamá le dio un helado, porque le había comprado, y un bote estaba tirado.</p> <p>Total de palabras 160 Total de puntos: 2</p>
<p>SUJETO DEL GRUPO EXPERIMENTAL</p> <p>2</p>	<p>Que el lobo, abrió la puerta, iba con la niña, la quería atrapar, para, el conejo, estaba una foto colgada, estaba una luz, la casita estaba prendida el foco, en la cama ,tenía una niña, en el mueble, una ropa, estaba, en el mueble, donde esta la casita, entonces, dijo el lobo, que la quería llevar, el la ropa de caperucita roja, el se la llevo, el cuento se quedo ahí, en la cama, después le dijo el lobo que <u>la</u> quería llevar a su abuelita, el lobo se cambio, se quito <u>la</u> caperucita roja.</p> <p>Total de palabras 94 Total de puntos: 2</p>	<p>Había una vez una niña, con su hermanita estaba jugando, a, el castillo, para su amiga, unos niños, estaban en el agua, uno subió y el otro, quería atrapar la pelota, pasaron el puente y se le cayó algo, y paso el niño para su casa, Colorín colorado este cuento se ha acabado.</p> <p>En este ejemplo vemos menos palabras y mayor coherencia.</p> <p>Total de palabras 53 Total de puntos: 1</p>

En el primer ejemplo se puede apreciar las narraciones del alumno del grupo control el cual obtuvo la mayor calificación de este grupo tanto en el pretest como en el postest. Sin embargo como veremos en la parte del vocabulario las palabras son repetidas constantemente.

En el segundo ejemplo muestra las narraciones del alumno del grupo experimental, la primera narración es la más extensa tanto del pretest como del postest de este grupo, sin embargo este mismo alumno muestra una mayor coherencia en la narración del postest aun cuando utiliza menos palabras. Este aspecto se retomará en la discusión.

VOCABULARIO. De acuerdo con nuestra investigación sólo se contó el número total de palabras empleadas sin que se repitan.

En el caso del pretest sólo uno de los alumnos obtuvo dos puntos que es el mayor puntaje, el resto de los alumnos del **grupo control (1°A)** obtuvieron cero o un punto. Sin embargo el alumno que obtuvo dos puntos por utilizar el mayor número de palabras distintas no les dio buen uso a estas, pues no utilizó palabras o ideas que le dieran coherencia a su cuento.

En el postest sólo uno de los alumnos obtuvo dos puntos dentro de este rubro, el cual es el mayor puntaje, el resto de los alumnos del **grupo control (1°A)** obtuvieron un punto, esto nos indica que sus narraciones no son adecuadas.

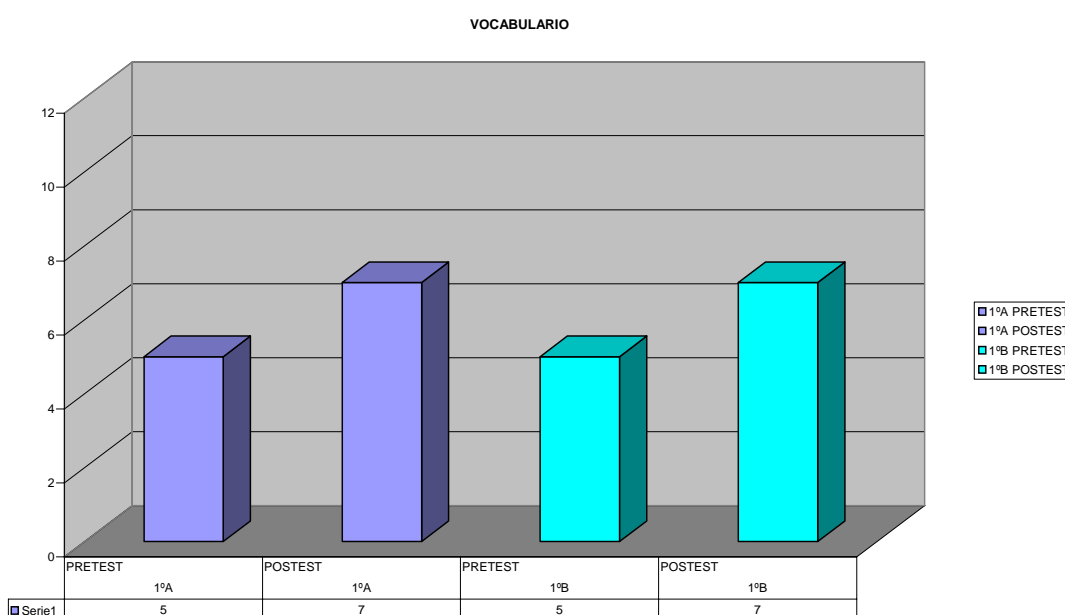
La diferencia que se observó en cuanto a puntaje fue mínima, ya que se obtuvieron a nivel general sólo dos puntos más en el postest en comparación con el pretest 5 y postest 7.

Sólo un alumno del grupo **experimental (1°B)** en el pretest obtuvo dos puntos en este rubro, el resto de los alumnos obtuvieron cero y un punto, ya que en sus narraciones utilizaron las mismas palabras repetidamente.

En el postest sólo uno de los alumnos obtuvo la mayor puntuación dentro de este rubro, el resto de los alumnos del grupo **experimental (1°B)** obtuvieron un punto.

La diferencia entre el pretest y el postest es mínima ya que se obtuvieron cinco puntos en la primera prueba y siete en la segunda por lo que sólo mejoró dos puntos a nivel general, pretest 5, postest 7.

En la siguiente gráfica podemos observar los resultados obtenidos sobre vocabulario.



A continuación se muestran ejemplos de vocabulario en las narraciones de grupo control y experimental tanto del pretest como del postest.

EJEMPLOS ACERCA DE VOCABULARIO

	PRETEST	POSTEST
<p>SUJETO DEL GRUPO CONTROL</p> <p>1</p>	<p>Entró un lobo, la niña estaba despierta, y la niña se asusto, y <u>luego</u>, <u>luego</u> se puso el libro ahí, y su changuito se lo comió, y se tapó muy bien, para que no se lo comiera el lobo, y <u>luego</u> prendió la luz y <u>luego</u> se levanto, y el lobo, el lobo, cerro sus ojos, y se salió, y <u>luego</u>, y <u>luego</u> otra vez se durmió, y otra vez dejo el libro ahí, y su changuito se lo comió, y ya apago la luz, y se puso la ropa de caperucita roja y se salió, y vio el lobo, y se asustó, y se metió otra vez en su cuarto, y se saco la ropa, y otra vez se tapo muy bien como estaba, y, otra vez cerro sus ojos.</p> <p>Total de palabras sin repetir 50 Total de puntos: 2</p>	<p>Un niño iba atrapar algo un niño se había metido al agua, no sabia porque no se había, agarrado aquí y una niña lo salvo al niño, <u>luego</u> su mamá le había cortado una manzana, <u>luego</u> porque el niño este, habría visto algo y era unos patos, y, <u>luego</u> una niña estaba haciendo un castillo y su mamá le compro una gelatina, y <u>luego</u> una pelota estaba aquí, y algo estaba atorado aquí, y la niña esta iba agarrar el palo, y la, niña, agarro este y <u>luego</u> la niña lo jalo y el niño se subió aquí, y <u>luego</u> el niño también vio algo era una pelota se fue por aquí, y el niño y un cachito de flor estaba rota, una niña estaba haciendo un castillo, su mamá le dio un helado, porque le había comprado, y un bote estaba tirado.</p> <p>Total de palabras sin repetir 61 Total de puntos: 2</p>
<p>SUJETO DEL GRUPO EXPERIMENTAL</p> <p>2</p>	<p>Que el lobo, abrió <u>la</u> puerta iba con <u>la</u> niña, la quería atrapar, para, el conejo, estaba una foto colgada, estaba una luz, <u>la</u> casita estaba prendida el foco, en <u>la</u> cama, tenia una niña, en el mueble, una ropa, estaba, en el mueble, donde esta <u>la</u> casita, entonces, dijo el lobo, que <u>la</u> quería llevar, el <u>la</u> ropa de caperucita, roja el se <u>la</u> llevo, el cuento se quedo ahí, en <u>la</u> cama, después le dijo el lobo que <u>la</u> quería llevar a su abuelita, el lobo se cambio se quito <u>la</u> caperucita roja.</p> <p>Total de palabras sin repetir 43 Total de puntos: 2</p>	<p>Había <u>una</u> vez <u>una</u> niña, con su hermanita estaba jugando, a, el castillo, para su amiga, <u>unos</u> niños, estaban en el agua, <u>uno</u> subió y el otro, quería atrapar la pelota, pasaron el puente y se le cayó algo, y paso el niño para su casa, colorín colorado este cuento se ha acabado.</p> <p>En este ejemplo vemos menos palabras y mayor coherencia.</p> <p>Total de palabras sin repetir 37 Total de puntos: 1</p>

Se utilizaron los mismos ejemplos que en el criterio anterior para dar muestra del vocabulario.

Como se puede apreciar, el alumno del grupo control aumentó el número de palabras empleadas en su narración, lo que demuestra que aún sin haber participado en el programa de intervención hubo mejoras en este aspecto. La explicación de estas se retomará en la discusión.

Sin embargo, a pesar de la mejora en su vocabulario y de ser el que obtuvo un mayor puntaje en este criterio de los dos grupos, se observa como emplea repetidamente algunas mismas palabras, lo que hace que su narración no sea del todo coherente y clara, pues no relaciona unas ideas con otras.

El segundo ejemplo muestra la narración del alumno que obtuvo el mayor puntaje del grupo experimental en este criterio. A pesar de ello, este mismo alumno bajó su puntaje en el postest debido a que utilizó menos palabras. Esto pudiera verse como un indicador negativo, sin embargo aunque emplea menos palabras su narración es más coherente y clara y por lo tanto puede ser considerado más eficaz.

También se cree que los resultados en el criterio de vocabulario pueden estar muy relacionados con los obtenidos en los criterios de la extensión y coherencia, es decir, los alumnos dijeron más ideas pero con menos palabras, esto se explicará con más detalle en la discusión.

ENTONACION. Cambios en el tono de voz cuando se narra.

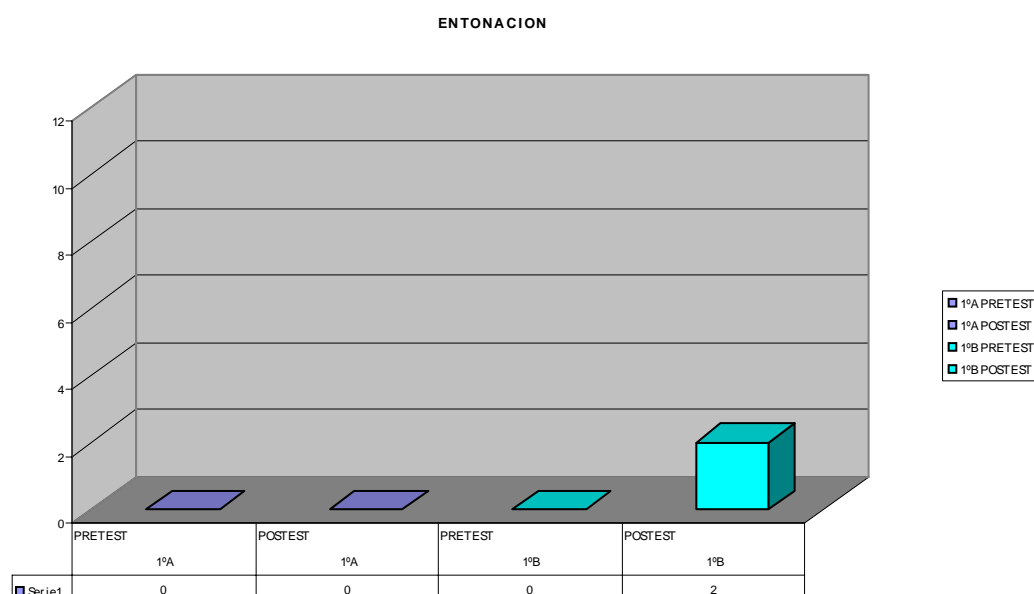
Ninguno de los alumnos del **grupo control (1°A)** del pretest realizaron cambios de entonación dentro de sus narraciones, es decir no utilizaron ni altos ni bajos en su tono de voz para resaltar las distintas emociones de los personajes. En el postest, al igual que en el pretest, este grupo no realizó cambios en su tono de voz que dieran más connotación a los sentimientos de los personajes o distintos momentos de la historia.

La diferencia de puntaje que se observó entre el pretest y el postest fue nula, es decir no hubo ninguna mejora de este rubro para el **grupo control (1°A)** obteniendo en el pretest 0, y en el postest 0.

De acuerdo con el pretest, ninguno de los alumnos del **grupo experimental (1°B)** presentaron cambios en el tono de voz al narrar sus historias, en ningún momento marcaron más los sentimientos de los personajes o los momentos de sus historias.

En el postest sólo dos de los alumnos incorporaron cambios en su tono voz para enfatizar emociones y situaciones de la narración; el resto de los alumnos no incorporaron estos cambios. La diferencia observada entre una prueba y otra es de dos puntos más en la segunda prueba en comparación con la primera por lo que esta diferencia es poca, pretest 0 y postest 2.

En la siguiente gráfica se muestran los resultados de entonación.



La comparación de resultados de los dos grupos nos demuestran que el programa de intervención sí ayudo al grupo experimental, ya que el grupo control no logró ninguna mejoría mientras que el experimental sí. Sin embargo, estas mejoras fueron mínimas por lo que se deben buscar diferentes y mejores actividades.

FLUIDEZ. Se refiere a la riqueza de ideas que presenta el narrador para realizar una historia clara y fácilmente sin interrupciones para buscar palabras. Para realizar le evaluación de éste criterio se utilizaron las grabaciones en audio de las narraciones de los alumnos.

En el pretest sólo dos alumnos del **grupo control (1°A)** no mostraron buena fluidez al realizar sus narraciones, la mayoría de los alumnos realizaron muchas pausas dentro de su narración para unir unas ideas con otras.

Todos los alumnos del **grupo control (1°A)** del Postest lograron buena fluidez dentro de sus narraciones ya que no interrumpieron sus narraciones y no se observaron señales de tartamudez.

Existe una diferencia muy importante entre el pretest y el postest. Ya que los alumnos obtuvieron ocho puntos más en el postest en comparación con el pretest, es decir pretest 4, postest 12.

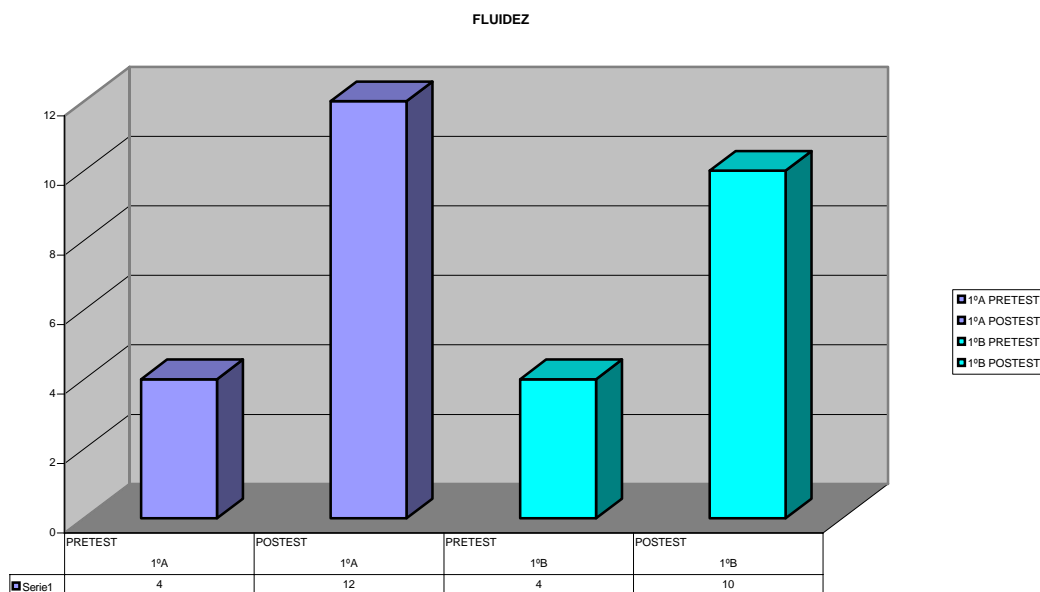
En el del **grupo experimental (1°B)** muy pocos alumnos mostraron una fluidez adecuada dentro de sus narraciones orales.

La mayoría de los alumnos mostraron una fluidez poco adecuada ya que frecuentemente o algunas veces interrumpieron su narración quedándose callados por espacios cortos de tiempo.

En el postest dos de los alumnos tuvieron una fluidez no muy adecuada ya que lograron un punto, el resto de los alumnos lograron la mayor puntuación dentro de este rubro, por lo que se puede decir que la mayoría de los alumnos tuvieron muy buena fluidez al realizar sus narraciones orales y no interrumpieron frecuentemente sus historias.

La diferencia que se observó entre el pretest y postest es de seis puntos, por lo que se puede considerar una diferencia muy relevante, quedando pretest 4, postest 10.

La gráfica que aparece a continuación mostramos los resultados sobre fluidez.



En la gráfica anterior muestra que el programa de intervención si dio resultados en el grupo experimental, sin embargo, por alguna razón el grupo control también presentó una mejora en este rubro, por lo que se debe buscar la causa que pudiera explicar este hecho.

CONFIANZA. Se refiere a que el sujeto debe tener seguridad en sí mismo no mostrar timidez, ser desenvuelto para tratar con la gente.

En el pretest la mayoría de los alumnos del **grupo control (1°A)** mostraron tener confianza, es decir no se les tuvo que insistir para que nos narraran su cuento. Sin embargo, hubo una alumna que, por más que le insistimos, no logramos que nos narrara su cuento, argumentando en un primer momento que no le gustaban los cuentos y después nos dijo que no sabía que era un cuento y que jamás le habían contado uno.

Dentro del postest sólo uno de los alumnos obtuvo un punto dentro del rubro de confianza, el resto de los alumnos del **grupo control (1°A)** obtuvo el máximo puntaje al realizar sus narraciones, pues no se les tuvo que insistir para colaborar con la prueba.

La diferencia observada dentro de este rubro es mínima ya que sólo se obtuvieron dos puntos más en el postest en comparación con el pretest; esto

no significa que los resultados hayan sido malos ya que sólo falta un punto para obtener el mayor puntaje pretest 9, postest 11.

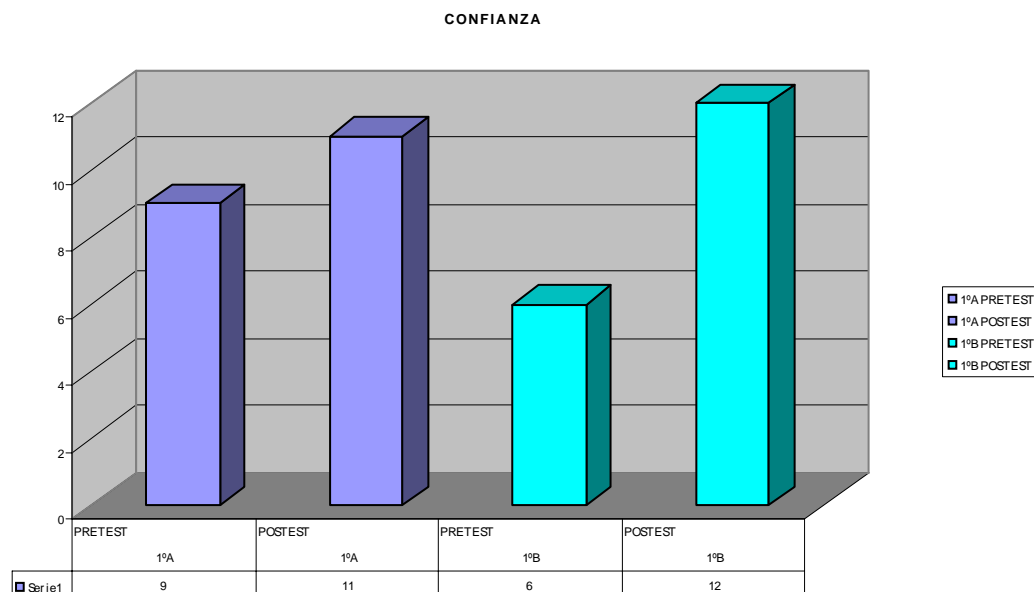
La mayoría de los alumnos del **grupo experimental (1°B)** del pretest obtuvieron cero y un punto, es decir, mostraron señales de timidez al presentar actitudes o gestos que demostraban inseguridad, además de titubear al hablar articulando las palabras y mostrándose indecisos al iniciar su narración.

En uno de los alumnos fue más notoria esta insistencia pues no accedía para que nos narrara una historia. Sin embargo, al final logramos que nos narrara su cuento. Curiosamente es el alumno que obtuvo el mayor puntaje en el pretest.

A ninguno de los alumnos del **grupo experimental (1°B)** en el postest se le tuvo que insistir para que realizaran su narración, ni tampoco mostraron señales de timidez, obteniendo así la máxima puntuación a nivel general.

La diferencia que se observó fue adecuada al obtener doce puntos en el postest logrando seis puntos más que en el pretest donde se obtuvieron 6 puntos.

En la siguiente gráfica mostramos los resultados sobre Confianza.



Esta gráfica hace evidente la mejoría de los alumnos del grupo experimental gracias al programa de intervención, por lo que se puede afirmar que las actividades propuestas fueron las más adecuadas.

DISCUSIÓN

De acuerdo con nuestro trabajo de investigación, el estudio de la competencia comunicativa es de gran importancia ya que nos permite comunicarnos, expresarnos en diferentes situaciones comunicativas.

Pero de acuerdo con Mauriel (1982, citados por Lomas 1999), la competencia comunicativa no sólo implica conocer el código lingüístico, es decir hablar, leer, escribir etc. sino que se debe saber qué decir, a quién, cuándo, cómo decirlo y cuándo callar dependiendo del contexto en el que se da la conversación.

Apoyando esta idea Lomas (1999), nos dice que una vez adquiridas las palabras no basta con decirlas sino hay que ayudar a los alumnos a saber hacer cosas con las palabras y de esta manera mejorar su competencia comunicativa en las diversas situaciones y contextos de comunicación.

En el ámbito escolar se centran más en el estudio de la lecto-escritura (leer, escribir) dejando de lado u olvidando el estudio de la competencia comunicativa de los alumnos, ya que, como nos menciona Cassany (2000), hablar bien o hablar mejor no ha sido una situación muy valorada hasta el momento. Esta situación la pudimos constatar a partir de la revisión de investigaciones realizadas en las tesis de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Universidad Nacional Autónoma de México a nivel Licenciatura, en donde se encuentran muy pocas investigaciones acerca de este tema. Así mismo por experiencia propia pudimos ver que el desarrollo de la competencia comunicativa no es muy trabajado en el ámbito escolar.

Es por ello que la finalidad de esta investigación fue que los niños desarrollaran durante el proceso de escolarización la competencia comunicativa la cual aporta una alternativa más al campo de la psicología educativa respecto a este tema.

Además consideramos que se debe crear conciencia en la importancia de proponer y crear alternativas que puedan los profesores poner en práctica dentro de sus aulas y ahí los alumnos se encuentren con mejores formas para el desarrollo de la competencia comunicativa.

En esta investigación los alumnos del grupo experimental obtuvieron puntuaciones mejorando su desarrollo en la forma de contar un cuento en donde además los niños ya incluían contenidos que antes no mencionaban, es decir, ya su narración de un cuento tenía coherencia, tiempo en que se desarrolla la historia etc; de tal forma que los alumnos lograron comprender los contenidos expuestos por nosotras, y que una vez más damos crédito a las estrategias de aprendizaje que en este caso fue el modelado expuesto por Monereo (2000).

Así mismo se puede apreciar que en los resultados de la intervención tanto del grupo experimental como del control sí hubo diferencia ya que al realizar el análisis se observó que no fue el mismo para los distintos aspectos.

Podemos decir que este programa de intervención que hemos realizado puede aportar algunas soluciones a los problemas de desarrollo de la competencia comunicativa, ya que es una muestra de lo que pueden enriquecer este tipo de investigaciones a la psicología de la educación.

El programa de intervención que se elaboró, sobre el desarrollo de la competencia comunicativa al narrar de forma oral en alumnos de primer año de primaria, permitió que los alumnos desarrollarán más su expresión oral, esto se vio reflejado por su interés, participación y aceptación en las diferentes actividades encomendadas por nosotras.

De esta manera para la aplicación del programa de intervención, se realizaron diez actividades en donde cada una de nosotras teníamos que crear un sistema de ayudas necesario para los alumnos así como promover motivación, estimulación y participación de los mismos.

El proceso de ayudas era precisamente explicar, modelar y mostrar a los alumnos el contenido y la forma en que tienen que realizar una tarea determinada, en este caso era la narración de un cuento.

Cuando hablamos de *modelar* es precisamente que el maestro sirva de modelo de pensamiento, es decir modelado según Monereo (2000), es una estrategia de enseñanza que tiene mayor influencia sobre los alumnos, es una forma de enseñar, explicar y aprender un contenido determinado. Así mismo siguiendo la idea de Monereo (2000), el objetivo de esta estrategia es que los estudiantes adquieran un comportamiento estratégico similar a los expertos, es decir el maestro, que es el experto, enseña y explica verbalmente a la vista de los alumnos el contenido y la forma en que se resuelve una tarea. De esta manera esto sirve de *modelo de actuación* para los alumnos.

Como se decía anteriormente, el sistema del modelado consistió en que al inicio de cada sesión, una de nosotras realizó la narración de un cuento, ejemplificando de qué forma debería realizarse el relato, al terminar la narración otra de nosotras resaltaba los puntos más relevantes de cada sesión. Ya que según Coll (2001) es importante distinguir que no se trata sólo de mostrar los pasos que es preciso seguir, sino también de razonar por qué es preferible efectuar esos pasos y no otros, además explicar a qué variables hay que prestar atención para proceder correctamente.

Debemos aclarar que el modelado no pretende que los alumnos imiten o repitan las actuaciones observadas, sino sirva de ayuda a los alumnos para la construcción de un proceso de enseñanza-aprendizaje frente a una tarea determinada.

Siguiendo con esta sistematización después del modelado, se prosiguió con la práctica guiada en donde se le ofrecieron las ayudas adecuadas a los alumnos,

ya que al pedirles que pasarán al frente de todo el grupo a narrar su historia se resaltaba si dentro de la narración el alumno había tomado en cuenta el contenido de esa sesión y de las sesiones anteriores, por ejemplo en la sesión número dos, a los alumnos que realizaron su relato en esa actividad, se les indicó si habían tomado en cuenta el tiempo y la secuencia cronológica además de indicar si la historia era coherente y tenía descripción de personajes, ya que como nos menciona Coll (2001). En estas situaciones el profesor guía directa o indirectamente pero de una manera reflexiva la práctica del alumno.

De esta manera el objetivo último es que el alumno de forma gradual vaya interiorizando un que hacer reflexivo, estratégico, que le permita analizar en cada caso las condiciones relevantes para resolver las diferentes actividades a las que se enfrente.

Dentro de la práctica guiada, se utilizaron las hojas de pensamiento en donde los alumnos se apoyaron visualmente para recordar por medio de estas imágenes lo que debía contener una narración, de acuerdo con Coll (2001), las hojas de pensamiento se han visto muy útiles en el momento de favorecer una práctica reflexiva, dado que supone un andamiaje que va siendo retirado a medida que el alumno interioriza el proceso de pensamiento y que es capaz de atender de forma autónoma las condiciones cambiantes de las tareas.

Esta misma sistematización sugiere llevar a cabo la práctica independiente, por lo tanto en cada una de las sesiones realizamos dinámicas grupales dividiendo a los alumnos en parejas, tríos o equipos para que, de esta manera, pudieran llevar a cabo de una forma individual sus narraciones tomando en cuenta las reflexiones del modelado y la práctica guiada. Según Coll (2001), en este último bloque se agrupan aquellos métodos que tienen como objetivo proporcionar al alumno ocasiones de práctica variada para que de esta forma progresivamente más independiente, se vea en la necesidad de ajustar las estrategias aprendidas en situaciones diferentes cada vez más complejas y alejadas de las situaciones de aprendizaje originales.

En cuanto a los aspectos trabajados en el programa, pudimos observar que en los que hubo un mayor avance fueron coherencia, tiempo en que se desarrolla la historia, fluidez y confianza.

Creemos que estos avances se deben principalmente a las actividades que se aplicaron para estos criterios, es decir la forma en que aplicamos la estrategia de enseñanza sí influyó en los alumnos.

Durante el transcurso de la intervención, nos dimos cuenta que los seis alumnos del grupo experimental que fueron detectados como con dificultades en la competencia comunicativa, no fueron los únicos, puesto que al desarrollar las primeras sesiones existieron algunos otros que demostraron no tener suficientemente desarrollada ésta competencia, sin embargo en las últimas sesiones estos alumnos lograron tener una mayor participación, lo que nos indica que el programa también fue benéfico para ellos.

Podemos decir que el papel que jugamos nosotras como instructoras en la aplicación del programa fue de gran importancia, ya que se creó un sistema de ayudas necesario para promover la adquisición de un contenido al mismo tiempo que desarrollo la competencia comunicativa.

Al mismo tiempo propiciamos la participación de los alumnos de forma individual, por parejas, tríos o equipos logrando así un mejor desempeño en todas las dinámicas grupales, aplaudimos a los alumnos cuando la participación de los mismos fue positiva tomando en cuenta los aciertos que obtenía cada alumno al realizar su narración, por otra parte se evitó el favoritismo y la descalificación a determinados alumnos. De esta manera se logró una actitud positiva para optimizar la confianza de cada alumno. De tal forma los alumnos se mostraron interesados, motivados cuando se trabajaba con ellos para realizar las actividades del programa.

Por lo anterior podemos sugerir a quién pretenda implementar actividades de expresión oral en el aula que tenga siempre presente el crear un ambiente de confianza y aceptación que permita al alumno adoptar una actitud positiva ante los contenidos de aprendizaje.

En los criterios de descripción de personajes y extensión se observó que los resultados fueron positivos pero no óptimos ya que se esperaban resultados más altos.

En cuanto a la descripción de personajes, los resultados que se obtuvieron creemos que pudieron deberse al que el modelado que se realizó respecto a este criterio no fue el adecuado, ya que no se hizo una diferenciación entre descripción y mención de personajes ya que en el primero se debe hacer una descripción física o emocional de los personajes y el segundo se refiere a nombrar a los personajes que participaron en la narración. Cuando se abordó el tema la instructora sólo retomó el mencionar a los personajes y no el describirlos. Esto por una parte nos hace pensar que es necesario reestructurar las actividades donde se abordó dicho aspecto haciendo hincapié en trabajar la parte de descripción de personajes.

También consideramos que, para mejorar los resultados en cuanto a descripción de personajes, podrían emplearse otro tipo de ilustraciones que contengan imágenes con distintos personajes y al mismo tiempo estas tendrían diferentes características físicas, por ejemplo pedir que nos describan cómo son sus ojos, de qué color es su cabello, cómo es su complexión etc. Para la descripción emocional les preguntaríamos cómo creen que sea su personaje (alegre, triste, enojado, etc.).

Sin embargo lo más importante es recalcar que si el modelado no se realiza correctamente los resultados no serán los esperados.

En cuanto a los resultados de extensión, consideramos que pueden deberse a que los alumnos hicieron una narración con más ideas y menos palabras, es decir fue una narración más coherente. De esta manera aunque los puntajes del grupo experimental en este criterio no sólo no aumentaron, sino que hasta

disminuyeron, no se debe considerar como un aspecto negativo en la investigación porque, aun que los alumnos emplearon menos palabras, no quiere decir que sus narraciones hayan descendido en cuanto a la calidad general de las mismas, ya que con menos palabras fueron más coherentes y claros. De ésta manera creemos que no necesariamente los puntajes altos en este rubro son sinónimo de buenas narraciones, consideramos que no es necesario que un cuento sea muy extenso para ser coherente.

En el caso del criterio de desenlace, se observó que muy pocos alumnos lograron tener un cierre de la narración, quedándose sólo con mencionar el final. Con esto nos referimos a que la mayoría de los alumnos del grupo experimental incorporó frases que de una u otra manera indicaban que la historia había terminado, como es el caso de *colorín colorado este cuento se acabó*. Sin embargo al realizar la evaluación del postest nos dimos cuenta que el incluir dicha frase no necesariamente indica que haya un desenlace, por que en todas las narraciones se cuenta una serie de acciones o hechos que se suceden pero sin dar una solución a los mismos. Creemos que pueden mejorar los resultados en este aspecto si se buscara la mejor forma de modelar la diferencia entre desenlace y final de una historia. De manera que los alumnos de primer año de primaria puedan comprender estos dos aspectos.

En el caso del grupo control, hubo una situación que nos llamó la atención, esto debido a que en el criterio de fluidez mejoraron los resultados incluso más que los del grupo experimental. Creemos que esto se debe a la edad que los niños hayan alcanzado hasta el momento o por los conocimientos previos que han adquirido durante sus clases, mientras que se explicaba el programa de intervención al grupo experimental.

Por otra parte durante las diez sesiones en las que se llevó a cabo la intervención, existen situaciones que nos llamaron la atención debido a que no fueron contempladas con anterioridad y además tuvimos que solucionar en el momento, entre ellas se encuentran:

- La participación de los alumnos.
- La inasistencia de los mismos.
- Mobiliario.
- Tiempo en cuanto a la duración de la actividad.
- Materiales.
- Tipo de actividad.
- Calendario escolar.

Dentro de la participación destaca lo que sucedió durante la primera sesión, ya que uno de los alumnos no quiso trabajar en parejas, por lo que se le tuvo que proporcionar un cuento para que trabajara individualmente. Sin embargo, sí trabajo la práctica independiente, es decir, al final de la sesión aceptó pasar al frente de todo el grupo a contar su cuento. Esta situación se solucionó debido a que el material didáctico que se preparó era suficiente, de lo contrario el alumno no habría participado.

Otra de las situaciones que nos inquietó fue la inasistencia de dos de los alumnos que fueron contemplados para formar parte de nuestra muestra, esto debido a que no adquirirían el contenido de nuestro programa de intervención. Sin embargo, esta situación se contempló antes de la intervención para lo cual se realizaron tarjetas de pensar, las cuales en cada sesión se colocaron sobre el pizarrón para que los alumnos recordaran lo que se trabajó en sesiones anteriores ya que cada tarjeta tenía una imagen o dibujo representando cada uno de los contenidos. Por tanto si un alumno faltó en una de las sesiones, estos los revisó en sesiones posteriores.

También nos dimos cuenta que en las actividades donde los alumnos tenían que realizar un dibujo previo a narrar su historia no querían participar algunos de ellos debido a que no habían terminado su dibujo, ya que para ellos lo más importante era terminar su dibujo que la historia. Creemos que la solución a esta situación sería darles un determinado tiempo para realizar su dibujo, al término de este se les recogería y se le entregaría cuando inicie su relato al frente de todo el grupo o en la práctica independiente para que el alumno se centre más en su narración que en el dibujo. Con esto se está intentando seguir el criterio de oralidad expuesto por Del Río (1998) el cual menciona que durante las actividades de lengua oral en muchas ocasiones lo primero que se le pide al alumno es que escriba o que pinte y no se centra en la oralidad.

Dentro los materiales que utilizamos, creemos que son de mucha importancia ya que estos nos permitieron realizar adecuadamente las actividades que se les explicó a los alumnos. Dichos materiales que teníamos contemplados para la aplicación de las diez sesiones fueron: cuentos, recortes de varios dibujos, un dado, un cuento en casete, un vídeo de mariposas, tarjetas de pensar, T.V. grabadora, videocasetera, etc. Estos materiales se utilizaron conforme a la actividad ya planteada, excepto las hojas de pensar las cuales en cada sesión se colocaban en el pizarrón, con el fin de que los niños recordaran lo que ya habían visto anteriormente. Lo que se sugiere en este caso es la utilización de cuentos en donde el narrador realice notoriamente los cambios de entonación para que así les quede más claro a los alumnos el objetivo de la actividad.

En cuanto al mobiliario dentro del salón de clases, era incómodo, ya que se encontraban bancas desocupadas, estantes y cajas donde los niños guardaban sus libros. Esto en algún momento nos ocasionó un conflicto en el momento de la actividad, ya que los niños tenían que colocar sus recortes seleccionados en las paredes para después contar su cuento. Afortunadamente se logró llevar a cabo la actividad a pesar de que los niños estuvieron muy juntos e inquietos. Es importante aclarar que, si se van a realizar programas como este, es necesario tomar en cuenta el tipo de mobiliario que se encuentre en el salón de clases.

Podemos decir también que nuestro programa de intervención presentó limitaciones en cuanto a la suspensión de clases, inasistencia de la profesora o por eventos cívicos de la misma escuela (festividades, simulacros, entre otros). Esto no se puede controlar pero se sugiere se tome en cuenta o se tenga presente para no atrasar dicha investigación.

Al realizar la evaluación final se tuvieron que llevar a cabo ajustes en los criterios para asignar puntajes, por ejemplo, en el caso de coherencia se cambió el rubro de “Algunas de las ideas no tienen relación con el hecho narrado”, por el rubro que dijera “No mantiene la coherencia durante toda la narración pero da algunos indicadores de ella dentro de su relato.” Este cambio se debió a que creemos que todas las ideas que el alumno da en su relato son válidas, por lo tanto todas tienen relación y significado para él, sin embargo no siempre integra frases que indique la coherencia durante toda su narración.

Otro cambio que sufrió el instrumento de evaluación fue en el criterio de desenlace, ya que se integró la frase “final del relato” en cada uno de los rubros para evaluar este criterio, ya que la mayoría de los alumnos sólo dieron el final de su narración y no un desenlace de la misma. Esto debido a que no se realizó el modelado adecuado, por lo que se propone buscar la mejor forma de ejemplificar a los alumnos la diferencia entre un final y un desenlace de la historia.

Por tal motivo es importante señalar la necesidad de reestructurar este instrumento, realizando las adecuaciones correspondientes en beneficio de los alumnos para el mejor desarrollo de la competencia comunicativa.

Finalmente una de las situaciones más importantes para nuestra investigación fue el caso de Miriam, una niña que participó en la práctica guiada contando su sueño a todo el grupo, a ella le tocó la carita triste, cuando se encontraba narrando su sueño acerca de cuando sus padres se divorciaron se le quebró la voz y estuvo a punto de llorar, por un momento creímos que nos habíamos equivocado en la actividad y no debimos hacer que los niños recordaran cosas tristes, sin embargo creemos que los alumnos deben aprender a controlar este tipo de situaciones ya que forman parte de la competencia comunicativa, al respecto Del Río (1998) nos menciona que para que las actividades sean efectivas y empleen la competencia comunicativa de los alumnos, se deben incorporar algunos criterios entre los cuales se encuentra el de funcionalidad, el cual este propone que las actividades deben tener significado y función de la vida real y cotidiana del alumno, además exige adaptar las actividades a las edades, necesidades y entorno cultural del alumno.

De esta manera el caso de Miriam evidencia que las actividades propuestas en este programa son interesantes y significativas para los alumnos por lo tanto se sugiere desarrollar más este tipo de actividades donde los niños expresen sus ideas, sentimientos y experiencias.

CONCLUSIONES

Con lo expuesto anteriormente podemos concluir que sí es posible mejorar el desarrollo de la competencia comunicativa al narrar de forma oral en niños de primer año de primaria a través de un programa de intervención, de esta forma, al lograr superar las dificultades que limitan la competencia comunicativa en niños de este nivel educativo se facilitará el proceso de enseñanza - aprendizaje permitiendo que el profesor realice su labor educativa de una manera eficaz.

Cassany (2000), menciona que una de las causas por las que los maestros dedican menor tiempo al desarrollo del lenguaje oral en el aula, es por la creencia de que como los niños ya saben hablar cuando entran a la escuela, ya no es necesario dedicar mucho tiempo al desarrollo del lenguaje oral. Este trabajo permite confirmar la falsedad de esta idea, puesto que cuando se analizan las narraciones producidas por los niños durante el pretest se evidencia que el hecho de que hablen no garantiza que sean capaces de manejar de forma competente ciertos géneros orales ya que ninguno de los niños realizaron una narración propiamente dicha desde un inicio, haciendo sólo descripciones de lo contenido en el dibujo presentados. Es así que planteamos la necesidad crear propuestas encaminadas no sólo a desarrollar el lenguaje oral de los alumnos, sino también de promover en los maestros una reflexión que les permita desechar creencias erróneas y darse cuenta de la importancia de trabajar el lenguaje oral en el aula. Si no se trabaja también con los convencimientos de los maestros, entonces podrán existir muchas propuestas, pero estas no serán llevadas al aula porque el maestro seguirá considerando que no son tan necesarias.

Esta investigación también demuestra que es posible fomentar desde los primeros años de escolarización la competencia comunicativa. A pesar de ser niños pequeños se observaron mejoras en su nivel de elaboración de narraciones.

Esta investigación nos permitió darnos cuenta de que la enseñanza del lenguaje oral es compleja y deben en ella tomarse en cuenta muchos factores. Uno de ellos es conocer las características del género oral que se trabaja. Este punto es ampliamente reconocido cuando se trabaja con el lenguaje escrito, al enseñar a escribir un cuento, siempre se enseñan las características que debe tener este. Pero en el lenguaje oral no sucede lo mismo, cuando se trabaja en el aula se le pide a los alumnos que expongan, discutan, dialoguen, pero sin antes explicar cuáles son las características que deben tener estas formas de expresión. Nuestro trabajo muestra la necesidad de considerar este elemento en las propuestas que se planteen. Si nosotras no hubiéramos realizado un análisis de las características que debe tener una buena narración y de los elementos que debe cuidar el narrador no se hubiera tenido claro qué enseñar en el programa, qué evaluar y cómo favorecer este aprendizaje en los alumnos.

Otro de los factores que hay que tomar en cuenta en la enseñanza de competencia comunicativa es la metodología que se emplea. Uno de los

problemas que se presentan en la enseñanza del lenguaje oral en el aula es la falta de propuestas metodológicas serias que vayan mucho más allá de sólo pedir a los estudiantes que hablen. Una de las aportaciones de este trabajo se encuentra en la propuesta que se hace para desarrollar la competencia comunicativa en el aula por medio del modelado. Este proporcionó sistematización al programa.

Sobre el modelado, el cual consiste en ejemplificar la estrategia y ejecutarla a la vista de los alumnos con el fin de que adquieran un comportamiento estratégico similar al de los expertos, llegamos a la conclusión que es una propuesta metodológica que permite favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa. Este es un punto importante a resaltar porque generalmente se propone para desarrollar otro tipo de habilidades como la comprensión lectora y la escritura de textos. Sin embargo, nosotras no encontramos ejemplos de propuestas que lo emplearan para el lenguaje oral. Por eso consideramos que es una aportación de nuestro trabajo el comprobar que este modelo también puede ser empleado en esta modalidad de lenguaje.

También sobre el modelado nos pudimos dar cuenta que es una propuesta que es útil para trabajar con niños pequeños. En la mayoría de los programas que lo retoman se emplea con alumnos mayores. Esta investigación demuestra que con ciertas adaptaciones, como por ejemplo poner hojas de pensar con dibujos, el modelado puede ser utilizado de manera efectiva con niños de corta edad.

El segundo aspecto en el modelo metodológico empleado es la práctica guiada, que consiste en guiar al alumno directa o indirectamente de manera reflexiva, logrando que el alumno tome sus decisiones, planifique y regule su actuación en las diferentes actividades a las que se enfrente.

Y por último la práctica independiente es el tercer aspecto, en el cual a los alumnos se les debe retirar las ayudas progresivamente logrando que realice su actividad individualmente y de esta forma ponga en práctica lo que haya aprendido con el fin de llegar a la autonomía de su conocimiento.

La propuesta metodológica presentada en este trabajo es la principal diferencia entre nuestro proyecto y los proyectos que están dedicados al estudio de la competencia comunicativa que se revisaron. Nos pudimos dar cuenta que en muchas investigaciones sólo se pone a hablar a los alumnos sin interesarse por el que adquiriera algún conocimiento. Creemos que si en éstas se incluyeran en primera instancia las características del género oral que se trabaja y en segunda una propuesta metodológica de enseñanza sus investigaciones podrían rendir mejores resultados.

Al llevar a cabo esta investigación nos vimos en la necesidad de interactuar no sólo con alumnos de 6 y 7 años de edad sino que también con personas adultas como el director, los profesores y personal administrativo de la escuela. Durante estas interacciones nos dimos cuenta de cómo se confirma lo mencionado por Lomas (1997), cuando dice que el desarrollo de la competencia comunicativa es un proceso constante y continuo que no termina.

Nosotras a pesar de ser personas jóvenes que han terminado una carrera tuvimos que aprender a comunicarnos en este nuevo contexto con el cual no habíamos tenido contacto antes.

Con el programa de intervención realizado se encontraron los siguientes logros por parte de los alumnos:

- ❖ Adquirieron algunos conocimientos necesarios para realizar la narración de un cuento.

A este respecto es importante mencionar que reconocemos que la enseñanza de la narración con este grupo no está terminada. Cuando se analizan las producciones orales que se dieron en el postes, es evidente que haya muchos aspectos que es necesario seguir trabajando para que los alumnos realmente logren comunicaran un acontecimiento ya sea real o fingido, logrando narrar de forma coherente, ordenada y clara la historia de un hecho, integrando los criterios de coherencia, descripción de personajes, tiempo en que se desarrolla la historia, secuencia cronológica, desenlace, extensión, vocabulario, entonación, fluidez y confianza.

Esto reafirma la idea de que el desarrollar la competencia comunicativa es un proceso complejo, que debe ser trabajado constantemente en el aula.

- ❖ Dialogaron con sus compañeros.

En cuanto a las conversaciones de los alumnos, la diferencia observada entre las primeras sesiones y las últimas nos arrojaron que los alumnos tuvieron mayor participación al hablar entre ellos y sus diálogos fueron más largos y claros. Cabe mencionar que sus conversaciones fueron sobre las actividades realizadas.

Esto nos permite resaltar la importancia del criterio de oralidad expuesto por Del Río (1998). Esta investigación demuestra que crear situaciones que permitan que el estudiante se comunique de manera constante favorece el desarrollo su competencia comunicativa. Creemos que toda propuesta encaminada a favorecer el lenguaje oral en el aula debe tener como una de sus bases este criterio.

- ❖ Alcanzaron una mayor participación oral.

Siguiendo con la idea del punto anterior, el criterio de oralidad trabajado en nuestro programa favoreció la disposición de los alumnos para expresarse. Durante las primeras sesiones fue necesario elegir al azar a niños que participaran en la práctica guiada, sin embargo, al realizar las últimas sesiones de programa, ya no fue necesario, puesto que los alumnos pedían el turno para contar su historia, incluso, hubo alumnos que querían pasar al frente del salón más de una vez. Logrando con lo anterior un mejor desarrollo en su competencia comunicativa.

Por otra parte pensamos que los profesores de los distintos niveles educativos deben actualizarse acerca de las estrategias que existen y de esta forma permiten al alumno adquirir los conocimientos de una manera agradable y eficaz durante su proceso de aprendizaje. Esto es de suma importancia ya que las estrategias de aprendizaje implican seleccionar y analizar las formas de enseñanza teniendo como finalidad principal conseguir que el alumno llegue a la autonomía de su aprendizaje, es decir, sea capaz de comprender el contenido y la forma de seguir aprendiendo él mismo.

La presente investigación se realizó con alumnos de primer año de primaria, sin embargo es importante aclarar que programas de éste tipo se deben seguir desarrollando no sólo en éste grado escolar, sino también, en los distintos niveles de escolarización básica, media y superior, logrando que el alumno en realidad desarrolló satisfactoriamente la competencia comunicativa.

Para lograr lo anterior se proponen dos formas de trabajar la competencia comunicativa dentro de aula; una de ellas es la expuesta dentro de éste trabajo utilizando las mismas características y subgéneros de la narración, el modelado como estrategia de enseñanza y la forma de evaluación. En este caso se tiene que adaptar al nivel de escolarización en el que se encuentren los alumnos, por ejemplo; para ésta investigación dentro del rubro de descripción de personajes, el alumno de primer año de primaria obtuvo el mayor puntaje si realizaba una descripción ya sea física o emocional de alguno de ellos. Adaptando éste criterio a un grado más alto de escolarización se le exigirá al alumno, que no sólo describa de una forma sino de ambas, tanto física como emocional, incluso, no sólo a uno de sus personajes sino a todos.

Otra de las formas de trabajar la competencia comunicativa es utilizando otros géneros orales, estrategias, formas de evaluación, actividades etc. incluso se puede trabajar la competencia comunicativa en otras materias del programa escolar ya que consideramos que no es exclusiva de la materia de español, pudiéndose adaptar a otros contenidos y niveles educativos.

El programa de intervención presentó algunas limitaciones, una de ellas fue el tiempo de cada sesión puesto que se destinó una hora para cada actividad y en algunos casos este tiempo no fue suficiente, por lo tanto, sugerimos que el trabajo con el lenguaje oral en el aula sea una práctica constante de los maestros de los distintos niveles educativos.

Otro aspecto que consideramos que deben tomarse en cuenta cuando se desarrollan propuestas como esta es considerar el tiempo que es necesario destinar al presentar el tema, al organizar el mobiliario, al organizar al grupo para trabajar las actividades en equipo, al pegar láminas u otros materiales en el pizarrón, etc. Si se toman en cuenta todos los detalles que implican llevar a cabo cierta actividad nos daremos cuenta que una hora resulta ser insuficiente para obtener resultados positivos.

Otra limitación fue el número de sesiones ya que consideramos que resultan ser insuficientes para reforzar los contenidos de cada actividad. Por tanto es importante sugerir que en futuras investigaciones se dediquen más sesiones

para lograr los objetivos previstos. Si ésta investigación con sólo diez sesiones logró resultados positivos en los alumnos, es fácil imaginar que resultados tendrán futuras investigaciones que incluyan mayor número de sesiones y destinando mayor tiempo en cada una de ellas.

Con lo anterior podemos concluir que ésta investigación fue enriquecedora para nosotras ya que pudimos trabajar con los alumnos de una manera cercana logrando con ello adquirir experiencia en el trato con alumnos de este nivel educativo, además la forma de enseñanza que realizamos ya que consideramos que ésta no fue tradicional sino diferente a la de la mayoría de los profesores de educación básica, logrando con esto poner en práctica lo aprendido hasta el momento en nuestra carrera.

BIBLIOGRAFIA

- Belinchon, C. José M. Angel R. (1998), *Psicología del lenguaje, Investigación y Teoría*. Valladolid. Esp. Ed. Trotta.
- Beltrán, J. (1998), *Procesos y estrategias de aprendizaje*. Madrid. Ed. Síntesis.
- Berkoy, B. (1999), *Psicolingüística*. España. Ed. Mc Graw Hill.
- Bronckar, J. (1980), *Teoría del lenguaje*. Barcelona. Ed. Herder.
- Bruner, J. (1995), *El habla del niño*. Barcelona Ed. Paidós.
- Cassany, (2000), *Enseñar lengua*, Barcelona, Ed. Grao.
- Cantú, (2002), *Comunicación oral y escrita*. México. Ed. Compañía editorial Continental.
- Cerna, M. (1990), *Didáctica de lectura – escritura*, México, Ed. Oasis.
- Coll C., Palacios C., Marchesi A. (2001), *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid. Ed. Alianza.
- Colomer, T. (1999), *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. España. Ed. Síntesis educación.
- Cuervo, Dieguez. (2001), *Mejorar la expresión oral*. Madrid. Ed. Marcea.
- Del Río, M. (1998), *Psicología de la lengua oral, un enfoque comunicativo*. Barcelona. Ed. Horsori.
- Dursch, F. (1994), *Diccionario de Psicología*. Ed. Herder.
- Fisher, (1978), *El lenguaje. La necesidad del arte*. Barcelona Ed. Península.
- Garton, A. Pratt, Ch. (1991), *Aprendizaje y proceso de alfabetización*. España. Ed. Paidós.
- Gilbert, D. (1985), *Diccionario de la educación y de la investigación Educativa*. Ed. Oikos – Tau
- Hernández, S. Fernández, C, Baptista, L. (2003), *Metodología de la investigación*. México. Ed. Graw Hill.
- Ong, W. (1996), *Oralidad y escritura*. Londres. Ed. Fondo de cultura.
- Jerome, G. (2000), *Hablar y escribir Para aprender*. Ed. Síntesis.

Lomas, C. (1997), *Ciencias de lenguaje competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Ed. Paidós

Lomas, C. Andrés Osuro (1998), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona. Ed. Paidós.

Lomas, C. (1999), *Como enseñar a hacer cosas con las palabras, Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona. Ed. Paidós.

Lomas, C. Cassany (2000), *Enseñar lengua*, Barcelona, Ed. Grao,

Martínez, A. Calvo, R. (1996), *Técnicas para evaluar la competencia curricular*. Madrid. Ed. Escuela española S. A.

Monereo, C. (2000), *Estrategias de enseñanza aprendizaje*. Barcelona Ed. GRAO

Monereo, F. (2000), *Estrategias de aprendizaje*. Madrid. Ed. Visor.

Nunan, D. (1996), *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Madrid, Ed. Cambridge University Press

Paredes, A. (1993), *Manual de técnicas Narrativas, "las Voces del relato"* México. Ed. Grijalbo.

Recanses, M. (1989), *Como estimular la expresión oral en clase*. Barcelona. Ed. CEAC.

Reyzabal, M. (1993), *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid. Ed. La Muralla.

Roca, P. (1978), *El lenguaje*. Barcelona Ed. Teide.

SEP (1993), *Plan y Programas de Estudio de Educación Básica*.

Tenorio, B. (1991), *Redacción conceptos y ejercicios*. México. Ed. Mc. Graw Hill.

Triadó, C. Forns, M. (1992), *La evaluación del lenguaje, una aproximación evolutiva*. España. Ed. Anthropos.

Vigas, M. (2000), *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid. Ed. Sisteas.

Wilbur, M. (1979), *Lenguaje y realidad*. México. Ed. Lengua y estudios literarios.

La Narración, Disponible en:

<http://www.memo.com.co/fenonino/aprenda/castellano/castellano5.htm>1

ANEXOS

ANEXO 1

ENTREVISTA AL PROFESOR

Al iniciar la entrevista se le explicó al profesor que en sus respuestas no incluya a los alumnos con problemas de articulación o pronunciación; por ejemplo cuando en lugar de pronunciar la /r/ pronuncian la /l/.

Posteriormente se le hicieron las siguientes preguntas:

1.- ¿Cuáles de sus alumnos no tienen coherencia al participar oralmente y expresar sus ideas, pues no relacionan unas ideas con otras?

2.- ¿Quiénes de sus alumnos utilizan el menor número de palabras al expresar sus ideas oralmente e incluso contestan con monosílabos?

3.- ¿Cuáles de sus alumnos no expresan con fluidez sus ideas quedándose frecuentemente callados por espacios cortos de tiempo?

4.- ¿A cuáles de sus alumnos es necesario insistirles para que participen oralmente en clase?

5.- ¿Quiénes de sus alumnos muestran señales de timidez o tartamudean constantemente al expresar sus ideas?

6.- ¿Quiénes de sus alumnos al pedirles que participen oralmente se quedan completamente callados?

7.- ¿Quiénes de sus alumnos no manejan un vocabulario de acuerdo a su edad?

ANEXO 2

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE LA NARRACIÓN ORAL

Este instrumento tiene como propósito evaluar el nivel de competencia comunicativa al narrar un cuento de forma oral. Dicho instrumento fue realizado por nosotras debido a que no encontramos uno que nos permita evaluar este aspecto.

Este mismo fue jueceado por profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, realizamos correcciones a partir de las observaciones realizadas por ellos.

Posteriormente fue piloteado a 5 niños de primero y 5 niños de segundo año de primaria, esto para obtener mayor confiabilidad y validez del mismo y realizar así las correcciones pertinentes, quedando como versión final la que se muestra a continuación:

INSTRUCCIONES:

1. Se aplicará de manera individual mostrando al niño una imagen pidiéndole que narre un cuento sobre la misma.
2. Las narraciones se graban en audio cassett
3. Se transcriben para su análisis con base en los siguientes criterios:

COHERENCIA.

El relato debe tener conexión o relación de unas cosas con otras, de modo que constituyan un conjunto con unidad y sin contradicciones.

Para su calificación se revisará si el niño menciona una o dos palabras que relacionen dos o más ideas, dando las siguientes puntuaciones:

- 0 Narra empleando ideas que no tienen relación unas con otras o describe sólo la imagen
- 1 No mantiene la coherencia durante toda la narración pero da algunos indicadores de ella dentro de su relato.
- 2 Mantiene la coherencia durante toda la narración.

Ejemplo:

El niño no pudo jugar por que puede romper una ventana, su mamá lo va a regañar y puede tirar la ropa. También romper la manguera y se va a llenar de agua y se va hacer un charco ya. (1 punto).

DESCRIPCIÓN DE PERSONAJES.

En las narraciones hay generalmente uno más personajes importantes; entre ellos está el protagonista, personaje principal de la historia. Los demás son secundarios. Casi siempre son seres creados por el autor y por medio de ellos expresa sus ideas.

Para evaluar este aspecto se revisará que se mencionen los personajes y se asignarán puntajes con base en el siguiente criterio

0. No menciona a los personajes principales que participan en la narración.
1. Menciona sólo algunos de los personajes pero no los describe.
2. Menciona a los personajes y los describe.

Ejemplos:

Había una vez una plantita roja que quería ser más grande pero estaba muy chiquitita y no le echaban agua pero un día se marchito y ya no pudo crecer tan grande como ella quería. (2 puntos).

Su mamá la mando a lavar calcetines por eso no pudo jugar fútbol, barrio y después le hecho agua a las plantas y por eso no pudo ir a jugar en la calle con su bicicleta ya. (0 puntos).

TIEMPO EN QUE SE DESARROLLA LA HISTORIA

Esto no quiere decir que siempre hemos de relatar en una línea temporal (antes – ahora - después) ya que podemos efectuar saltos temporales, es decir, si se narra una historia en tiempo futuro se pueden incorporar fragmentos de lo que sucedió en el pasado para que el relato quede más claro.

Para este instrumento debe haber algún concepto que nos indique en que momento se está desarrollando la historia y se asignaran los siguientes puntajes:

0. No menciona el tiempo en que se desarrolla el hecho narrado.
1. No expresa desde el inicio el tiempo en que se desarrolla la historia, pero da algunos indicadores de él durante la narración.
2. Expresa desde el inicio el tiempo en que se desarrollará la historia y da indicadores de él durante la narración.

Ejemplo:

Había una vez un niño que salió al patio a jugar fútbol pero se detuvo y se quedó viendo al balón. (0 puntos)

SECUENCIA CRONOLÓGICA.

Esta debe tener un orden o sucesión de tiempo es decir la narración mantendrá una continuidad del tiempo en que se desarrolla determinada historia. Dentro de esta investigación se tomaran en cuenta conceptos como luego, después y entonces como indicadores de secuencia cronológica.

0. No indica la secuencia cronológica del suceso.
1. Presenta sólo algunos saltos cronológicos en la secuencia de la narración.
2. Mantiene la secuencia cronológica durante toda la narración.

Ejemplo:

Había una vez una plantita roja que quería ser más grande pero estaba muy chiquitita y no le echaban agua pero un día se marchito y ya no pudo crecer tan grande como ella quería. (1 puntos).

DESENLACE.

Es el momento en el cuál se le da una solución al nudo o enredo de una narración.

0. No es posible identificar un final o desenlace de la historia.
1. Es posible identificar un final o desenlace de la historia.
2. Es posible identificar un final y desenlace de la historia y éste tiene relación con los demás momentos de la historia.

Ejemplo:

Su mamá la mando a lavar calcetines por eso no pudo jugar fútbol, barrio y después le hecho agua a las plantas y por eso no pudo ir a jugar en la calle con su bicicleta ya. (1 puntos).

EXTENSIÓN

Se contará el número total de palabras empleadas incluyendo preposiciones y artículos.

0. De 0 a 30 palabras.
1. De 31 a 90 palabras.
2. De 90 a más palabras adelante.

VOCABULARIO.

Se contará el número de palabras sin que se repitan.

0. De 0 a 20 palabras diferentes
1. De 20 a 40 palabras diferentes.
2. De 40 en adelante palabras diferentes.

ENTONACIÓN.

Cambios en el tono de la voz cuando se narra, estos cambios pueden hacerse de manera intencional u ocurrir a causa de una emoción, la entonación debe ser marcada para darle más sentimiento a la historia.

0. No realiza cambios en la entonación.
1. Algunas veces realiza cambios de entonación cuando se requiere.
2. Siempre que se requiere realiza cambios de entonación al narrar.

FLUIDEZ.

Se refiere a la riqueza de ideas que el narrador presenta para realizar una historia desarrollándola clara y fácilmente sin interrupciones para buscar palabras.

0. Frecuentemente interrumpe su narración quedándose callado por espacios cortos de tiempo.
1. Algunas veces interrumpe su narración quedándose callado por espacios cortos de tiempo.
2. Nunca interrumpe su narración quedándose callado por espacios cortos de tiempo.

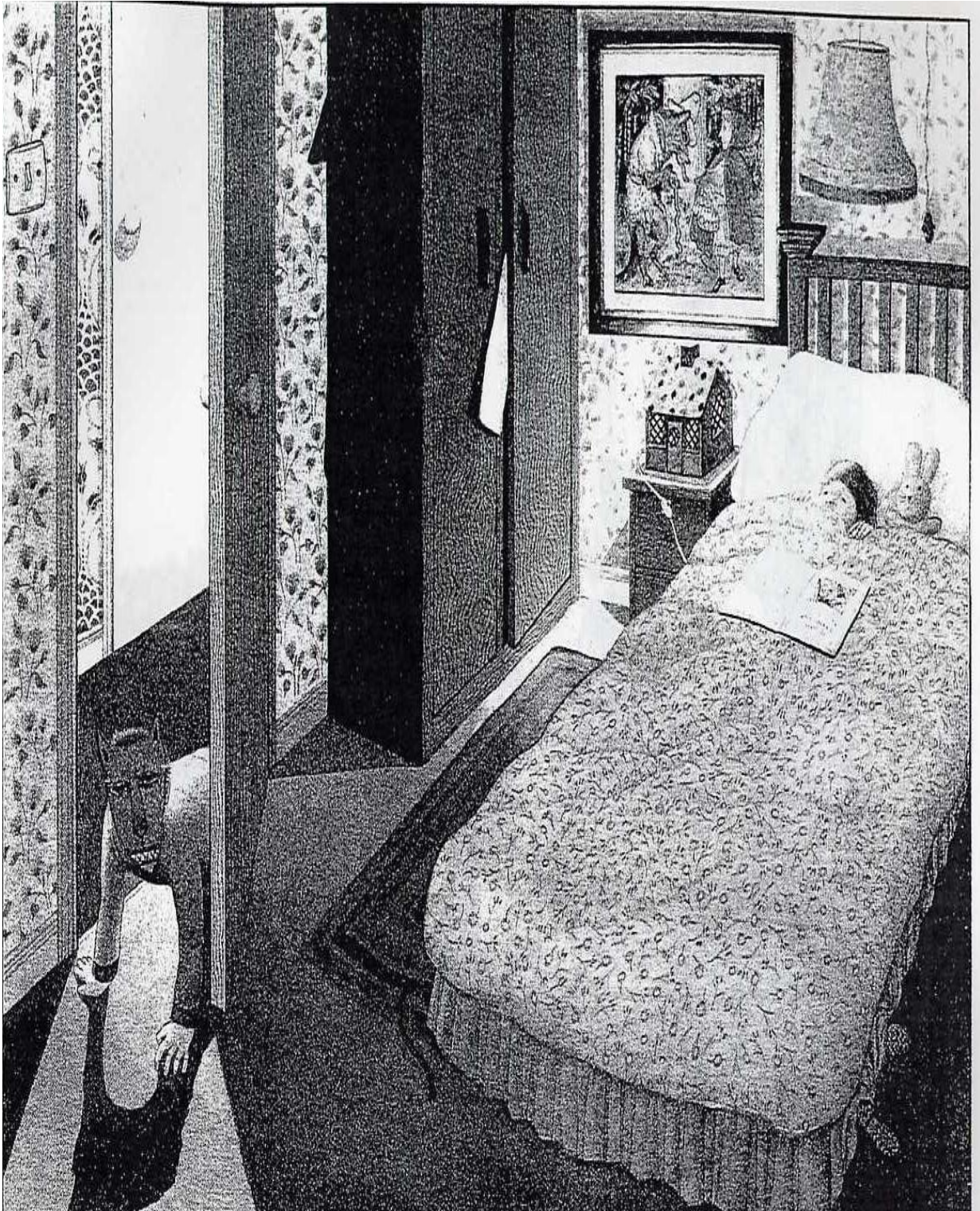
CONFIANZA.

Se refiere a que el narrador debe tener seguridad en sí mismo, es decir, no mostrar timidez, ser desenvuelto para tratar con la gente y tener decisión para emprender y narrar su historia.

0. Es necesario insistir para que inicie su narración.
1. Muestra señales de timidez, titubea o tartamudea constantemente.
2. No muestra señales de timidez, no es necesario insistir para que inicie, ni titubea o tartamudea.

ANEXO 3

IMÁGEN DEL PRETEST



ANEXO 4

IMÁGEN DEL POSTEST



ANEXO 5

HOJA DE REGISTRO

No. alumno / Criterios	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Coherencia											
Personajes											
Tiempo											
Cronología											
Cierre											
Extensión											
Vocabulario											
Entonación											
Volumen											
Fluidez											
Confianza											
Total											

ANEXO 6

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA AL NARRAR DE FORMA ORAL EN NIÑOS DE PRIMER AÑO DE PRIMARIA

SESION Nº 1

NARREMOS UN CUENTO

TEMA: Narración de un cuento en equipo.

MATERIALES: Cuentos diversos sin texto

OBJETIVO: Que los niños inventen y narren un cuento incorporando descripción de personajes de forma coherente.

CONTENIDOS:

- Descripción de personajes
- Coherencia

ACTIVIDADES:

- 1.- Se les explicará a los alumnos que la actividad tratará de elaborar un cuento en parejas.
- 2.- **MODELADO:** La instructora ejemplifico esta actividad con el cuento: " Camila va al Medico" haciendo énfasis en la presentación de personajes y la coherencia de la historia.
- 3.- Se dividió al grupo en parejas.
- 4.- A cada pareja se le repartió un cuento sin texto.
- 5.- Cada pareja tuvo que inventar su propia historia, los personajes, el tiempo, el lugar, la acción y el motivo de la acción.
- 6.- Al terminar de inventar su historia cada pareja eligió a alguno de los participantes para que pase al frente de todo el grupo a contar su cuento.
- 7.- **PRÁCTICA GUIADA:** Se pasó al alumno al frente para que narrará la historia cuando el alumno se encontró narrando su historia se realizo algunas interrupciones para mostrar si se presentan los personajes o no y si la historia tiene coherencia.
- 8.- **PRÁCTICA INDEPENDIENTE:** Se separaron a los alumnos para que individualmente inventarán su cuento diferente al que narraron en parejas.
- 9.- Se rolaron a las parejas para que cada alumno narre su historia a su compañero.

SESION Nº 2

UNA HISTORIA INCOMPLETA

TEMA: Narración de una historia incompleta

MATERIAL: cuento "El ¿Por qué?"

OBJETIVO: Acabar una historia con coherencia incorporando tiempo en el que se desarrolla la historia y secuencia cronológica.

CONTENIDOS:

- Tiempo en el que se desarrolla la historia
- Secuencia cronológica

ACTIVIDADES:

- 1.- Se les explicó a los alumnos que la actividad trato de narrar la segunda parte del cuento "El ¿por qué?" inventada por ellos mismos
- 2.- Se les pidió a todo el grupo que formarán un círculo alrededor del salón
- 3.- Se les narró la mitad del cuento "El ¿por qué?"

4.- **MODELADO:** Esta actividad se ejemplificó narrando la segunda parte de este cuento haciendo énfasis en el tiempo en el que se desarrolla la historia y la secuencia cronológica.

5.- Se les pidió a los niños que realizarán un dibujo en el cual inventarán la segunda parte del cuento "El ¿por qué?", éste tuvo que ser diferente al narrado por nosotras.

6.- **PRÁCTICA GUIADA:** Se pidió uno o varios voluntarios que narrara su final para señalar si se esta tomando en cuenta el mismo tiempo en el que comenzó la historia y la misma secuencia cronológica.

7.- **PRÁCTICA INDEPENDIENTE:** Posteriormente se formaron parejas, de esta manera cada niño narró la otra mitad del cuento a su compañero.

SESION Nº 3

ESCUCHA E INVENTA

TEMA: Narración del final de un cuento

MATERIAL:

- Grabadora
- Cassettes de cuentos grabados: Pedro y el lobo, el cascanueces, la nube que no podía llover.
- hojas
- plumones

OBJETIVO: Que el niño escuche y se exprese oralmente de manera espontánea incorporando desenlace y extensión.

CONTENIDOS:

- Desenlace.
- Extensión.

ACTIVIDADES:

- 1.- Se les explicará a los alumnos que la actividad se tratará de escuchar el cuento que ellos elijan entre Pedro y el lobo, el cascanueces, etc. Y que inventen y narren un final diferente al que escucharon.
- 2.- Para esta actividad se les pedirá a los alumnos que entre todos elijan el cuento que más les interese escuchar, (Pedro y el lobo, el cascanueces, la nube que no podía llover).
- 3.- Posteriormente se les pidió que en sus lugares cierren los ojos y que escuchen con atención el cuento grabado.
- 4.- **MODELADO:** La forma de ejemplificar esta actividad será narrando el final del cuento que ellos hayan elegido recalcando la forma de cerrar la narración y la extensión, es decir, cuantas palabras utilizan.
- 5.- Después de escuchar la grabación se les pedirá a los niños que individualmente dibujen un final diferente al del cuento original.
- 6.- Cuando hayan terminado su dibujo de manera individual se les pedirá que se reúnan en parejas.
- 7.- **PRÁCTICA GUIADA:** Cuando dos o tres parejas hayan terminado su narración se les pedirá que pasen al frente del grupo al narrar su final de la historia, al final se harán observaciones en cuanto al cierre de la narración y cuantas palabras utilizaron.
- 8.- **PRÁCTICA INDEPENDIENTE:** Posteriormente se rolarán las parejas para que narren su cuento a otros compañeros.

SESION Nº 4

EL SUEÑO QUE RECUERDO

TEMA: Narración de un sueño

MATERIALES: Recortes de diversos rostros.
Colores

OBJETIVO: Que los niños narren el sueño que más recuerden tomando en cuenta entonación y vocabulario.

CONTENIDOS:

- Entonación
- Vocabulario

ACTIVIDADES:

1.- Se les explicará a los alumnos que la actividad se tratará de narrar el sueño que más les haya impresionado, éste podrá ser alegre, triste o de miedo.

2.- Antes de ejemplificar la actividad se les mostrarán a los alumnos tres imágenes con diferentes expresiones de caritas para que ellos elijan la que más les guste y de esta forma modelar la actividad narrando el sueño relativo a esta imagen.

3.- **MODELADO:** La actividad se ejemplificará contando el sueño basándonos en la imagen de la carita con la expresión que los alumnos hayan elegido ya sea alegre, desagradable o de miedo, haciendo énfasis en la entonación y vocabulario.

4.- Se dividirá al grupo por tríos, a cada trío se les repartirán tres imágenes las cuales contendrán una carita alegre, otra una carita de gesto desagradable y la última de una carita espantada.

5.- Entre ellos se sortearán las imágenes y las iluminarán.

6.- Al alumno que le toque el rostro de la carita alegre contará el sueño que más le haya gustado.

7.- El alumno que tenga la carita triste contará el sueño que menos le haya gustado.

8.- El alumno que tenga la carita espantada contará el sueño que más miedo le haya causado.

9.- Al final cada trío elegirá el sueño que más le haya gustado o impactado para contarlo a todo el grupo.

10.- **PRÁCTICA GUIADA:** Los dos o tres primeros alumnos que pasen a contar su sueño se les harán comentarios acerca de su entonación y vocabulario.

11.- **PRÁCTICA INDEPENDIENTE:** Se rolarán a los tríos para que narren y escuchen los sueños de otros compañeros.

SESION Nº 5

QUÉ QUIERES DECIRME HOY.

TEMA: Narración de lo que hiciste el fin de semana.

MATERIALES: Sillas
Grabadora
Casete de música infantil

OBJETIVO: Propiciar que el niño exprese libremente ideas y experiencias personales tomando en cuenta su fluidez y confianza.

CONTENIDOS

- Fluidez
- Confianza.

ACTIVIDADES:

1.- Se les explicará a los alumnos que la actividad se tratará de narrar lo que hicieron el fin de semana.

2.- **MODELADO:** Antes de comenzar la actividad se ejemplificará contando lo que realizamos el fin de semana haciendo notar nuestra fluidez y confianza.

3.- El grupo se dividirá en dos equipos de nueve personas.

4.-El equipo no. 1 realizará la actividad mientras que el equipo no. 2 se colocarán alrededor del salón y sus integrantes dibujarán lo que realizaron el fin de semana, al concluir la actividad el equipo no. 1 dibujará mientras que el equipo no. 2 realizará la actividad.

5.-El equipo que se encuentre participando en ese momento se colocará alrededor de ocho sillas, los alumnos caminarán alrededor de ellas mientras la música suene, cuando la música pare los nueve alumnos buscarán sentarse, el alumno que no lo consiga narrará al equipo lo que realizó el fin de semana. Y así sucesivamente hasta agotar todas las sillas (ya que se irán retirando una a una al terminar cada narración).

6.-**PRÁCTICA GUIADA:** A las dos o tres primeras personas de cada grupo que les toque narrar lo que hicieron el fin de semana se les realizarán comentarios acerca de su fluidez y confianza.

7.-**PRÁCTICA INDEPENDIENTE:** Al finalizar esta actividad se formarán parejas para que cada alumno narre lo que hizo el fin de semana a su compañero y platique lo que le gustaría hacer en el próximo.

SESION Nº 6

SOPA DE PERSONAJES.

TEMA: Narración de una historia que incluya personajes de diversos cuentos.

MATERIALES: Recortes de personajes de diversos cuentos conocidos como son:

- La bella y la bestia
- El hombre araña
- La cenicienta
- La bella durmiente
- Blanca nieves y los siete enanos

OBJETIVO: Que el niño invente y narre un cuento incluyendo varios personajes de diferentes cuentos tomando en cuenta coherencia y descripción de los personajes.

CONTENIDOS:

- Coherencia
- Descripción de personajes.

ACTIVIDADES:

1.- Se explicará a los alumnos que la actividad consistirá en inventar y narrar un cuento que incluya cinco personajes de diversos cuentos.

2.- **MODELADO:** Esta actividad se ejemplificará al principio tomando cinco recortes de personajes al azar para después narrar una historia breve señalando en que momento presentamos los personajes además de mostrar que a pesar de no ser los mismos de la historia original si tiene coherencia.

3.- El grupo se dividirá en cuatro partes según el número de alumnos, a los cuales se les dará el material correspondiente y se les asignará una pared del salón para que puedan desarrollar la dinámica.

4.- Se le presentarán a los alumnos recortes de personajes de diversos cuentos de los cuales cada niño tomará cinco de ellos y los pegará con diurex en el pizarrón o alguna de las paredes del salón.

5.-Al terminar cada niño improvisará e inventará un cuento utilizando los recortes que haya elegido.

6.-**PRÁCTICA GUIADA:** Se pasará con cada uno de los equipos y tomando como ejemplo a los dos primeros niños para dar a notar si se están presentando los personajes y si la historia tiene coherencia o no.

7.-**PRÁCTICA INDEPENDIENTE:** Todos los alumnos pasarán al frente de cada equipo para narrar su propio cuento por lo que tendrán la oportunidad de practicar.

SESION Nº 7

DIME QUÉ VES

TEMA: Narración de una historia sobre de un documental

MATERIALES: Televisión
Video cassettera
Documental en video cassette
Hojas blancas
Marcadores
Colores

OBJETIVO: Que el niño narre una historia de lo que observe incorporando tiempo en el que se desarrolla la historia y la secuencia cronológica.

CONTENIDOS:

- Tiempo en el que se desarrolla la historia
- Secuencia cronológica

ACTIVIDADES:

- 1.- Se explicará a los alumnos que la actividad consiste en narrar una historia a partir de un documental.
- 2.- Durante esta actividad el niño observará un documental.
- 3.- **MODELADO:** Les mostraremos un dibujo que hicimos con anterioridad y les narraremos una breve historia sobre algún personaje del documental haciendo hincapié en el tiempo en el que se desarrolla la historia y la secuencia cronológica.
- 4.- Los alumnos realizarán un dibujo individualmente de lo que más les haya agradado (fauna, flora, paisajes, etc.) e invitarán una historia sobre su personaje favorito.
- 5.- Cuando los niños hayan terminado de realizar su dibujo se les pedirá que conformen tríos y comenten lo que más les haya agrado del mismo además de narrar su historia a sus compañeros.
- 6.- **PRÁCTICA GUIADA:** Cuando la primera persona de cada trío haya terminado se les pedirá que pase al frente del salón para que narre su historia haciendo reflexionar al grupo si se están tomando en cuenta el tiempo en el que se desarrolla la historia y la secuencia cronológica.
- 7.- **PRÁCTICA INDEPENDIENTE:** Se conformarán parejas para que cada niño narre su historia a su compañero.

SESION Nº 8

MI PROGRAMA FAVORITO

TEMA: Narración de mi programa favorito.

MATERIALES: Hojas blancas
Plumones
Colores

OBJETIVO: Que el niño narre un capítulo de su programa favorito incluyendo desenlace y extensión.

CONTENIDOS:

- Desenlace
- Extensión

ACTIVIDADES:

1.- Se explicará a los alumnos que la actividad consiste en narrar un capítulo de su programa favorito.

2.- **MODELADO:** Este se realizará al comenzar la sesión para que a los alumnos les quede más claro de lo que se va a tratar la actividad.

Se describirá algún personaje de algún programa de televisión, cuando todos los alumnos hayan descubierto de quien se trata narraremos un capítulo de este programa demostrando en que momento y de que forma cerramos la narración y la extensión de la misma.

3.- **PRÁCTICA GUIADA:** Se les pedirá a tres o cuatro alumnos que nos ayuden a ejemplificar esta dinámica primero describiendo a su personaje y posteriormente narrando su programa favorito para hacer observaciones acerca del desenlace y la extensión.

4.-Se dividirá el grupo en tríos.

5.-**PRACTICA INDEPENDIENTE:** cuando los alumnos se encuentren en tríos cada uno de ellos y por turnos describirán el principal personaje de su programa favorito de televisión sin decir de quién se trata.

6.- Cuando sus compañeros descubran de quién se trata el que está describiendo narrará el capítulo que más le haya agradado o sorprendido.

SESION Nº 9

MIS VACACIONES.

TEMA: Narración de lo que hice en mis últimas vacaciones

MATERIALES: Hojas blancas
Plumones
Colores

OBJETIVO: Que el niño desarrolle la capacidad de narrar una historia de su propia experiencia incluyendo entonación y vocabulario.

CONTENIDOS:

- Entonación
- Vocabulario

ACTIVIDADES:

1.- Se explicará a los alumnos que la actividad consiste en narrar lo que hicieron en sus últimas vacaciones.

2.- **MODELADO:** Les mostraremos a los alumnos un dibujo que hayamos hecho con anterioridad y les narraremos lo que hicimos en nuestras últimas vacaciones intentando hacer que los alumnos reflexionen acerca de nuestra entonación y vocabulario.

3.- Se indicará a los niños que deben dibujar lo que hicieron en sus últimas vacaciones individualmente.

4.- Se les indicará a los alumnos que deben formar parejas.

5.- Al terminar cada uno de ellos narrará a su compañero lo que hizo en sus últimas vacaciones.

6.- **PRÁCTICA GUIADA:** Se les pedirá a tres o cuatro alumnos que narren sus últimas vacaciones haciendo notar su entonación y vocabulario.

7.- **PRÁCTICA INDEPENDIENTE:** Cada uno de los alumnos podrá reflexionar la importancia de la entonación y vocabulario cuando realice su narración a su compañero.

8.- Cuando las parejas hayan terminado de realizar sus narraciones se rolaran las parejas para que la actividad obtenga mejores resultados.

SESION Nº 10

EL DADO.

TEMA: Narración de experiencias propias.

MATERIAL: Un dado de esponja de 30 X 30 cm.

Una cartulina

Plumones

Dibujos

9 Dados

OBJETIVO: Que el niño narre una historia de su propia experiencia tomando en cuenta fluidez y confianza.

CONTENIDOS:

- Fluidez
- Confianza

ACTIVIDADES:

1.- Se explicará a los alumnos que la actividad se tratará de narrar experiencias propias.

2.- **MODELADO:** Esta actividad se ejemplificará tirando el dado primero que los alumnos y narrando la historia que corresponda al número que caiga con la cara hacia arriba, tratando de mostrar y señalar nuestra confianza y fluidez al narrar.

3.- Todos los alumnos formarán un círculo alrededor del salón

4.- El juego comienza al tirar el dado una vez por alumno, al quedar el dado sin movimiento indicará un número, dicho número se relacionará con una cartulina que estará pegada en el pizarrón.

5.- La cartulina indicará que tipo de experiencia, acontecimiento o evento de su vida cotidiana narrará el niño con un enunciado para cada número del dado cada enunciado estará acompañado por un dibujo con la intención de que los alumnos comprendan mejor los enunciados.

Los enunciados serán los siguientes:

- a) Narra una historia alegre
- b) Narra una historia desagradable
- c) Narra una historia espantosa
- d) Narra unas vacaciones divertidas.
- e) Narra un fin de semana
- f) Narra un cuento

6.- **PRÁCTICA GUIADA:** Durante la actividad se elegirán niños al azar mostrando su confianza y su fluidez.

7.- **PRÁCTICA INDEPENDIENTE:** Posteriormente se formarán parejas y se les dará un dado pequeño para que realicen la misma actividad y le narren su historia a su compañero.