



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

**FORTALECIMIENTO DE LA ORALIDAD EN ESTUDIANTES DE BÁSICA
PRIMARIA**

LEDY DAYANA NAVARRETE ARÉVALO

FRANCY YINETH GORDILLO LARA

ANA LUCÍA CAÑÓN MORENO

Docente Asesor

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS DE AQUINO
VICERRECTORÍA DE LA UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LIC. EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES Y LENGUA
CASTELLANA
BOGOTÁ
2021

Tabla de contenido

Fortalecimiento de la oralidad en estudiantes de básica primaria: Aspectos generales.....	4
Descripción del problema.....	4
Formulación del problema	5
Objetivo General	5
Objetivos Específicos.....	5
Capítulo I: Oralidad en la escuela, mirada desde la experiencia	6
1.1 Justificación.....	6
1.2 Introducción	9
Capítulo II: Fundamentación Teórica	11
2.1 Historia de la oralidad	11
2.1.1 Oralidad del lenguaje.....	11
2.1.2 El descubrimiento moderno de culturas orales primarias.....	12
2.2 Desarrollo de la oralidad en el niño	14
2.3 Determinantes y variables de la oralidad	17
2.3.1 La oralidad, una revisión a elementos genéticos, biológicos y neurales	18
2.3.2 Elementos ambientales que inciden en la adquisición y desarrollo del lenguaje	22
2.4. Dimensiones de la oralidad y métodos para la investigación.....	27
2.4.1 Dimensiones de la oralidad.....	27
2.4.2 Desarrollo del significado de la palabra	29
2.4.3 El desarrollo de los conceptos y los métodos para su investigación: Luria, 1984. Conferencia IV	30
2.5 Alteraciones de la oralidad.....	36
2.5.1 Falencias respecto al mensaje.....	39
2.5.2 Falencias de tipo lingüístico	40
2.5.3 Falencias relacionadas con mecanismos psicológicos.....	43
2.6 Dificultades de la lengua oral en la enseñanza.....	46
2.6.1 Dificultades Lingüísticas de la expresión oral.....	46
Capítulo III: Propuesta.....	48
3.1 Primera fase: El juego (grado primero).....	48

3.2 Segunda fase: La música (grado primero).....	49
3.3 Tercera fase: Teatro-títeres (grado segundo)	51
3.4 Cuarta fase: La oratoria (grado segundo).....	52
Conclusiones	54
Referencias.....	55
Anexo: Una mezcla de entretenimiento, ritmo y diversión para mejorar la oralidad	59

Fortalecimiento de la oralidad en estudiantes de básica primaria: Aspectos generales

Descripción del problema

Esta propuesta investigativa surge durante la experiencia adquirida en los años de nuestro quehacer docente en las diferentes instituciones en las que hemos trabajado. Allí se nos ha hecho evidente que en los grados iniciales como: primero, segundo y tercero de primaria, los niños se caracterizan por su dedicación, compromiso y responsabilidad en cada uno de los trabajos que realizan; sin embargo, se evidencian también, dificultades en el desarrollo de la comunicación oral, que se manifiestan en el temor por expresar sus ideas, sentimientos y el no atreverse a decir lo que piensan por temor a equivocarse. Por estas razones, es importante cualificar las habilidades comunicativas orales de los escolares de estos grados y así lograr que puedan vivenciar y trascender en esta etapa – que se considera una edad pertinente- las dificultades arriba planteadas.

Por tanto, el presente trabajo investigativo se refiere a los niños de las primeras etapas escolares, quienes reflejan en sus relaciones sociales momentos de inseguridad. Se necesita de mucho ánimo, mucha motivación y afecto de parte de las personas que los rodean: padres, docentes y compañeros. En esta etapa de su vida, es fundamental ayudarle al niño a mejorar el uso de la lengua oral, pues en gran parte de sus actividades diarias necesita de esta competencia para fortalecer los vínculos sociales con los demás. Adicionalmente, se requiere que la escuela sea un facilitador para que el niño pueda exteriorizar sin temor, todos sus pensamientos, sentimientos y vivencias.

Así mismo, es fundamental fortalecer el intercambio de acciones y reacciones verbales y no verbales en los estudiantes, optimizar el uso de la lengua en la interacción, orientado a las relaciones sociales y al intercambio de ideas. Es importante mencionar los procesos que presentan los niños al no fortalecer sus conocimientos previos para construir nuevos aprendizajes en la interacción con el otro, se ve entonces la necesidad de armonizar el proceso integralmente y profundizar en las habilidades propias de la oralidad.

De esta manera, la investigación pretende transformar o mejorar algunas habilidades comunicativas en los niños, Ong (1994) afirma: *La oralidad aquí tratada es esencialmente la oralidad primaria, la de personas que desconocen por completo la escritura (p. 15) y apela a*

“los seres humanos de las culturas orales primarias, aquellas que no conocen la escritura en ninguna forma (p.18). Como puede verse, el autor alude a una oralidad pura que para nuestro momento histórico es difícil de convalidar. Ya que actualmente la oralidad es un eje fundamental, para que se consoliden los procesos de escritura y lectura en el transcurso de la escolaridad. Aquí es necesario recordar la importancia que tiene la participación permanente de entes sociales inmersos en la institución, como los padres de familia de quienes se debe buscar total compromiso y acompañamiento constante en el proceso de formación de los hijos; el docente, quien gracias al desempeño que ejerce a nivel de oralidad es el orientador de dichos procesos y por último el compromiso e interés de los estudiantes en su formación.

Formulación del problema

¿Qué variables, determinantes y dimensiones de la oralidad permiten desarrollar competencias comunicativas orales en los niños de los primeros ciclos de básica primaria?

Objetivo General

Dar a conocer de manera teórica las determinantes, variables y dimensiones de la oralidad y proponer el desarrollo de competencias orales en niños de los primeros ciclos de básica primaria.

Objetivos Específicos

- Identificar los principales factores que afectan el proceso de oralidad en los estudiantes de los primeros ciclos de la básica primaria.
- Fundamentar desde una revisión teórica la oralidad y el proceso oral en el niño, así como sus dimensiones y alteraciones.
- Ofrecer propuestas para desarrollar competencias orales en los grados iniciales de la enseñanza básica primaria.

Capítulo I: Oralidad en la escuela, mirada desde la experiencia

1.1 Justificación

A través del tiempo y con nuestra experiencia como docentes de aula en diferentes instituciones, hemos podido evidenciar que el desarrollo de la oralidad en la escuela es un proceso frágil al que no se le ha dado la suficiente importancia, lo que ha impedido fortalecer las competencias comunicativas. Entre las razones de este hecho, se halla la presión que se da en algunos establecimientos educativos para obtener altos niveles en las pruebas de Estado, asunto que genera que los docentes enfoquen su trabajo exclusivamente en procesos relacionados con la escritura y la comprensión lectora, sobre todo en esta última y dejen así de lado la oralidad y sus procesos, cuando visto está que tampoco con estos esfuerzos se logran (ni mínimamente) los resultados deseados.

Por lo anterior expuesto, se considera justificable proponer que la escuela se imponga como tarea prioritaria avanzar en el proceso de comunicación oral del estudiante, pues es allí, donde él empieza a manejar sus habilidades sociales y a construir su propio mundo, a través de las relaciones interpersonales con sus pares, dando sus primeros pasos consolidados en el desarrollo de las competencias comunicativas.

Generalmente, los niños y las niñas en los primeros ciclos de educación básica presentan un uso de su lengua oral que implica dialogar entre ellos, hacer comentarios mientras juegan, responder ajustándose a lo cuestionado, formular preguntas que tienen sentido y que buscan realmente obtener información. Preguntan, por ejemplo, por el significado de palabras que dentro de un relato pueden generarles interés, indagan por detalles, hacen comentarios. En ocasiones incluso su vocabulario es amplio, lo que permite que se expresen con frases correctas, reconozcan la representación semántica, a veces parcial, del significado que tienen los anuncios publicitarios.

De igual manera, es importante que los docentes de básica primaria implementemos herramientas didácticas con el fin de contribuir al desarrollo de la lengua oral de los niños y las niñas, ya que esto permitiría una mejor interacción y comunicación, al momento de dirigirse a sus compañeros, docentes y familiares. Se hace necesario pensar en fortalecer el campo pedagógico y buscar una variedad de estrategias que permita al estudiante motivarse en

diferentes ámbitos escolares, y desde donde los docentes puedan transformar sus prácticas en el aula para mejorar el uso y aplicación de herramientas.

Es importante conocer en esta etapa que los niños y las niñas empiezan a emplear el lenguaje en su propio pensamiento para conocer el mundo, lo reconocen como su contexto inmediato y se constituyen como parte de él. A partir de la teoría de Piaget sobre las funciones del lenguaje hablado en los niños a esta edad, se reconocen dos categorías: la primera, referida al lenguaje no comunicativo o egocéntrico, (lenguaje interior en Vigotsky) que permite utilizarlo con o sin presencia de alguien y su fin esencial, no es comunicativa, este lo puede hacer por repetición o ecolalia, por monólogo o monólogo colectivo, la primera de estas categorías corresponde al periodo más primitivo; la segunda, enfocada al lenguaje comunicativo o socializado, en la que los sujetos emisor y receptor transmiten una información de acuerdo al contexto en el que se encuentren, este puede ser de información adaptada, crítica, de órdenes, preguntas y contestaciones (Carranza , Brito, & Serrano, 1984). Por otro lado, Erickson (1963) en su teoría del desarrollo psicosocial, expresa que los niños en esta edad muestran un interés especial por el funcionamiento de las cosas e intentan hacer muchas actividades por sí solos, poniendo en práctica los conocimientos y habilidades que han aprendido, aquí, la escuela juega un papel trascendental en la estimulación efectiva que proporcione al niño.

La vida social, cultural y la vida académica transcurren, en el terreno del lenguaje. A través de la lengua oral construimos una voz para hacer parte de esa larga conversación con los demás y consigo mismo, de la que participaremos a lo largo de la vida. Las culturas que se desenvuelven a partir de la oralidad realizan un procesamiento de significados que responden de manera exclusiva al momento en el cual se genera el intercambio comunicativo, en términos de Varela (2006) *las palabras solo adquieren su significado en su siempre presente ambiente real* (p.350) con lo cual para estas culturas resultan trascendentales las interacciones comunicativas como eje para el establecimiento de su desarrollo social y cuas intencionalidades se establecen en el marco del apoyo generado a través del lenguaje no verbal. Al hablar de oralidad como elemento relevante dentro de los procesos culturales, es necesario reconocer adicional a la expresión oral, el conjunto de elementos no verbales asociados y que dan sentido al proceso comunicativo.

En el espacio de la cultura escrita nos vinculamos con el patrimonio cultural de la humanidad, nos relacionamos con la literatura, con las tradiciones, con los registros de otras

épocas. Por estas razones, la lengua hace parte de las prácticas culturales, que son complejas y se sitúan en los contextos específicos de espacio y tiempo. Las primeras y privilegiadas prácticas de lenguaje a las que ingresa el niño tienen que ver con la oralidad. Desde que nacemos nos vinculamos a interacciones con los adultos, mediadas por el lenguaje oral, gestual, de señas. En esos espacios comenzamos a construir nuestra voz para participar de la vida social mucho antes de llegar a la escuela, hasta el punto de que en muchos casos se piensa que cuando los niños llegan a las aulas ya saben hablar, aunque sabemos que los modos de habla formal se aprenden allí, pues implican procesos de reflexión y de control discursivo, así como de reconocer las condiciones de la situación concreta de enunciación. Esto se logra diseñando en las aulas situaciones intencionales, estructuradas y sistemáticas para construir esos elementos.

De otra parte, pero no menos importante, está la relevancia que tienen los procesos del lenguaje oral como un mecanismo para la consolidación de la estructura personal. Lo que en psicología se define como el *yo* y que se refiere a la construcción de una identidad propia es altamente influenciado por la reexperimentación de acontecimientos a través de la narrativa de los mismos. Se sabe que la relación existente entre nuestra memoria autobiográfica, es decir la acumulación de los recuerdos de situaciones experimentadas por nosotros mismos y el *yo*, es de carácter simbiótico y dinámico; se ha planteado, entonces, el rol del lenguaje oral como mecanismo que permite el origen y desarrollo de la memoria autobiográfica (Santamaría & Montoya, 2014). Lo expresado anteriormente revela las implicaciones que a nivel personal y social tiene el adecuado desarrollo del lenguaje oral para una persona y la importancia de su fortalecimiento desde etapas iniciales con el fin de aportar a su desarrollo personal y socioafectivo desde la construcción de su propia identidad, tarea que puede ayudar a adelantar la escuela.

Como se ha mencionado ya, no se trata solamente de implicaciones a nivel cognitivo o del área comunicacional, al contrario, es necesario resaltar las implicaciones que a nivel social tiene el desarrollo de la oralidad: al ser evidente en la participación, la expresión de ideas, de opiniones y el bienestar social, el fortalecimiento de la oralidad se constituye en una de las vías de adaptación y mantenimiento de los estudiantes en su contexto educativo, familiar, en las relaciones con sus pares y en su vinculación a diferentes esferas colectivas. A través del apoyo a los componentes de la oralidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las primeras edades, se está dando vía al desarrollo de procesos de mayor complejidad tanto cognitiva como

de vinculación con el contexto. Como docentes de básica primaria tenemos la responsabilidad de hacer uso de diferentes herramientas pedagógicas, como base principal para el desarrollo, crecimiento significativo de una comunicación asertiva entre los educandos y educadores: Para ello también es necesario impartir ayuda, tolerancia y más aún generar la confianza necesaria para que el estudiante pueda entrar en ese rol de socialización de manera tranquila, sin temores y con la posibilidad de fortalecer aspectos desde las áreas personales, afectivas y sociales que le permiten una adecuada proyección en todas sus dimensiones.

Mucho se habla, conoce e investiga sobre la escritura, lectura y comprensión, pero no tantos trabajos se han encontrado sobre oralidad. Esta competencia tan importante como necesaria en nuestras aulas de clase sigue siendo un poco olvidada, no solo en los procesos de formación, sino también en los currículos escolares. Así mismo, en los documentos base planteados desde el Ministerio de Educación Nacional, se enuncian propósitos de cómo alcanzar la competencia comunicativa, a través de los procesos de hablar, escuchar, leer y escribir, pero como ya se ha expuesto, en realidad, la escuela solo enfatiza en los dos últimos, sin tener en cuenta, que gracias a la interacción social es que podemos acceder al conocimiento y que allí, es donde se debe posibilitar el desarrollo de destrezas orales para que pueda haber una amplia construcción del conocimiento.

1.2 Introducción

Este proyecto de grado teórico o monografía tiene como objetivo dar a conocer los ítems más relevantes que se deben tener en cuenta para fortalecer la oralidad en los estudiantes de los primeros ciclos de básica primaria. Se tomó como referente la experiencia adquirida en docencia de aula en dos instituciones educativas, una de carácter público y la otra, privado; también se atendieron los referentes teóricos en torno a la oralidad, al igual que los lineamientos y estándares curriculares y los derechos básicos de aprendizaje de lengua castellana emitidos por el Ministerio de Educación Nacional.

El progreso de la lengua oral en los niños en sus primeras etapas escolares es fundamental, ya que el ser humano en la etapa inicial se encuentra en un tránsito en el que adquiere los soportes afectivos, cognitivos e intelectuales de una persona íntegra, orientándose a la definición de un futuro con éxitos o fracasos individuales; así mismo, el niño antes de iniciar su etapa escolar, ya cuenta con unas herramientas útiles para desarrollar su lenguaje oral, gracias

a las interacciones sociales que se dan en su contexto inmediato; incluso, si retrocedemos en el tiempo nos damos cuenta de que el niño antes de nacer, puede apropiarse de procedimientos para significar a través del lenguaje en el vientre de su madre.

Como resultado de este trabajo de investigación se ha definido organizar el documento en siete ítems importantes en los que se aportan conceptos fundamentales. En primer lugar se hace referencia al tema central del desarrollo de la lengua oral en las primeras edades infantiles, así mismo se encuentra el problema tomado desde la experiencia docente en grados primero y segundo, encontrando en los niños dificultades en la comunicación oral al interior del aula de clase, conllevándolos a no socializar adecuadamente, sentir temor al participar o dar su opinión, razón por la cual se plantea una pregunta problema.

En segundo lugar, se presenta la justificación, en la cual se expone y se concede la importancia a la lengua oral en las primeras edades, con el fin de mejorar su proceso de comunicación interactuando de forma positiva, adquiriendo en su proceso de enseñanza/aprendizaje espacios y experiencias significativas, permitiendo mejorar las maneras de socializar entre los estudiantes.

En la tercera parte, se formulan tres objetivos los cuales van encaminados a seguir un proceso continuo y de transformación; en la cuarta, el documento explica los diferentes ítems más importantes en esta trayectoria como: conceptos, aportes, significados e ideas de todo lo que encierra la oralidad como eje central de la educación en las primeras etapas escolares, de la misma manera se refleja la manifestación primaria de la comunicación entre los hombres, tomando como referencia a algunos autores que fueron sobresalientes en la lingüística moderna como de Saussure, (1945) al destacar algunas características importantes en el proceso comunicativo del ser humano.

Al final del trabajo se expone una propuesta para desarrollar competencias orales que permitan enriquecer, no solamente los procesos formativos del educando sino también, que aporten de manera significativa a los maestros fortaleciendo las metodologías y procesos de comunicación en cualquier contexto en el que se encuentren.

Capítulo II: Fundamentación Teórica

2.1 Historia de la oralidad

Ong (1912-2003), fue un educador, académico, sacerdote jesuita, profesor de filología inglesa, historiador cultural y religioso, lingüista, y filósofo. Su mayor interés se basa en la transición de la oralidad a la escritura, lo cual argumenta, tiene una influencia en la cultura y la conciencia humana. Ong (1987), aborda el tema del libro *Oralidad y escritura*. Estos temas, asegura, generan más reflexiones sobre la condición humana, tantos que es imposible consignarlos todos en una obra como la que pretende. Por ello Ong (1987) aborda simultáneamente la oralidad y el conocimiento de la escritura a través de la *comparación entre culturas orales y las caligráficas*. Cobra relevancia estudiar la historia de la oralidad primaria, concebida como la que forma parte de las culturas para las cuales la escritura es totalmente desconocida.

Es necesario pensar en la oralidad no solo como lenguaje, sino también como pensamiento, comunicación y relación con el sonido. *Donde quiera que haya seres humanos, tendrán un lenguaje, y en cada caso uno que existe básicamente como hablado y oído en el mundo del sonido* (Siertsema, 1955 citado por Ong, 1987, p. 16). Aquí la escritura se entiende como la posibilidad de extender la potencialidad del lenguaje. *Leer* significa convertirlo en sonidos, en voz alta o en la imaginación. La escritura nunca puede prescindir de la oralidad. Por lo anterior, los aportes de Ong (1987) son importantes en la trascendencia de la oralidad, dando lugar a que se especifique la relación entre las dimensiones, alteraciones y dificultades que se han estudiado a través de los aportes de este autor y así llegar a unas propuestas pedagógicas para los estudiantes en edades tempranas, como es el caso de los grados primero y segundo de primaria. A continuación se muestran los aportes de Ong (1987) con respecto a la oralidad.

2.1.1 Oralidad del lenguaje

Para conocer la historia de la oralidad es necesario destacar que esta ha sido la manifestación primaria de comunicación entre los hombres, pues en las décadas pasadas, las personas más cultas habían despertado nuevamente al carácter oral del lenguaje, sin embargo, los

historiadores culturales han ahondado más y más en la prehistoria, es decir, la existencia humana antes de que la escritura hiciera posible que la forma verbal quedase plasmada; también el padre de la lingüística moderna, de Saussure (1945), concibió la escritura como una clase de complemento para el habla oral, no como transformadora de la articulación. Otro aporte importante y que apoya la primacía de la oralidad sobre la escritura la hace el inglés Sweet (1899), quien insistió en que las palabras se componen no de letras, sino de unidades funcionales de sonidos o fonemas. Aun así, los seres humanos se comunican de innumerables maneras, valiéndose de todos sus sentidos: el tacto, el gusto, el olfato, y particularmente la vista, además del oído (Ong 1967b, pp 1-9). *Donde quiera que haya seres humanos tendrán un lenguaje, y en cada caso uno que existe básicamente como hablado y oído en el mundo del sonido* (Siertsena, 1955, citado por Ong, 1987), no obstante, la gesticulación sustituta del habla depende de sistemas orales del mismo, por lo que el lenguaje es tan oral que en las miles de lenguas existentes y habladas por el hombre a través de su historia, sólo unas cuantas han llegado en absoluto a la escritura.

En la actualidad, se considera que todos los textos escritos guardan una relación que puede ser directa o indirecta con el campo del sonido como mecanismo para la transmisión de mensajes, como ocurre en el caso de la lectura. En este sentido puede entenderse a la escritura como un sistema secundario en la medida que depende de la lengua hablada para su producción, es decir, no se puede hablar de escritura sin oralidad. Puede pensarse que la gran sabiduría y los conocimientos propios de los seres humanos que no tuvieron contacto con los escritos, surgieron del entrenamiento diario a partir de repetir a diario lo que se escucha de parte de los discípulos. Como ejemplo puede mencionarse la cultura de la antigua Grecia quienes elaboraban de manera detallada el arte de la *retórica* o *arte de hablar*, referido a los discursos para llevar a cabo de manera pública. Mediante la comprensión de esta afirmación, Ong (1967) menciona que la escritura no actúa como un reductor de la oralidad, sino que por el contrario, la intensificó al posibilitar su organización y principios.

2.1.2 El descubrimiento moderno de culturas orales primarias

Se habla de una escritura recta que hace alusión a palabras de verdad, en la que muchos coleccionistas de varias épocas han seguido reuniendo en textos, lo dicho por la tradición oral; otros decidieron tomar estas expresiones no directamente del habla, sino de otros textos. Un

ejemplo de ello se encuentra en la cuestión homérica, denominada como una serie de incógnitas planteada en torno a las dos obras de Homero: La Ilíada y La Odisea, sus componentes y rasgos de estilo, formato y apariencia actuales y los descubrimientos de Parry (1987) sobre estas epopeyas. *El filósofo italiano de la historia Giambattista Vico (1668-1744), creyó que no había existido ningún Homero, sino que las epopeyas homéricas de algún modo representaban las creaciones de todo un pueblo* (Ong, 1987, p. 27). Interrogantes que se dieron en el siglo XIX, cuando se discutieron desde sus orígenes, hasta la forma en la que se escribieron dichas obras, tanto así que se insinuó y formuló en algún momento que Homero no sabía escribir. Se han tenido varias visiones de lo que en realidad son los poemas Homéricos; pero desde la antigüedad hasta el presente, La Ilíada y La Odisea comúnmente han sido considerados como los poemas más inspirados, más puros y más ejemplares de la herencia occidental; sin embargo, Wood, diplomático y arqueólogo inglés, citado por Ong (1987), expresó con respecto a las poesías de Homero que debido a la incapacidad de Homero para la lectura, el desarrollo de sus trabajos fue dado gracias a su capacidad memorística, lo cual posteriormente es apoyado por Parry (1987).

Parry (1987) a través de un profundo estudio a la obra de Homero, afirma que los rasgos característicos de su obra tienen una relación con la economía que le fue impuesta debido a estar sujeto a la oralidad para su composición. De otra parte, los griegos de la época de Homero, manifestaban un valor especial por lo intelectual y daban gran relevancia al pensamiento, por lo cual la transmisión oral y la repetición se convirtieron en los elementos de transmisión del conocimiento por excelencia para garantizar su permanencia y en consecuencia el mantenimiento de la sabiduría. Luego de este proceso de uso de la oralidad para la conservación del conocimiento, surge en la época de Platón la interiorización de la escritura y por tanto un nuevo modo para almacenar y transmitir el conocimiento, pasando de las tareas mnemotécnicas al uso de la escritura.

Los estudios desarrollados por Parry (1987) fueron modificados por investigaciones posteriores. Las innovaciones más significativas fueron las de Lord (1960) y Havelock (1963). El primero amplió y complementó la obra de Parry al reseñar largos trabajos de campo y grabaciones extensas de los relatos orales de cantantes y prolongadas entrevistas con ellos. Havelock (1963) por su parte, extendió descubrimientos acerca de la oralidad en la narración épica oral.

2.2 Desarrollo de la oralidad en el niño

Es necesario hablar del lenguaje, con este nació la necesidad imprescindible de una comunicación estrecha; desde las primeras etapas el lenguaje ha estado ligado a los gestos y los sonidos inarticulados dependían de la situación práctica, acciones, gestos y de la entonación con que era pronunciado. El nacimiento del lenguaje llevó a que, progresivamente fuera apareciendo todo un sistema de códigos que designaba objetos y acciones, luego este sistema de códigos comenzó a diferenciar las características de los objetos y de las acciones y sus relaciones. El elemento fundamental del lenguaje es la palabra, ésta designa las cosas, acciones y relaciones, dicho de otra manera, codifica nuestra experiencia, pero algo que se debe tener claro, es que la palabra como célula del lenguaje no sólo tiene raíces afectivas, si fuese así, no se diferenciaría del lenguaje de los animales.

En las primeras etapas del desarrollo del lenguaje, la palabra tiene en el niño un carácter *simpráxico* (Luria, 1979), se puede pensar que en la prehistoria del hombre, la palabra recibía su significación solamente de la situación de la actividad práctica concreta; el camino de la emancipación de la palabra del contexto *simpráxico* es el paso del lenguaje a un sistema *semántico*, es decir, como a un sistema de signos que están entrelazados unos con otros por un significado, y que forman un sistema de códigos que pueden ser comprendidos incluso cuando no se conozca la situación. El desarrollo histórico social del lenguaje, como el de todos los procesos psíquicos, tiene lugar en el proceso del trabajo, de la actividad social; el desarrollo del lenguaje en la ontogénesis (desarrollo) del niño no transcurre dentro del proceso del trabajo, sino en el proceso de asimilación de la experiencia general de la humanidad y de la comunicación con los adultos.

Cuando el niño es pequeño comienza con sonidos, estos se realizan de formas repetitivas y prolongadas, los sonidos iniciales son la expresión de estados, no es el lenguaje del niño porque no hay designación de objetos. Las primeras palabras del niño pequeño no nacen de sus sonidos iniciales, sino de aquellos sonidos del lenguaje del adulto al que escucha. Este es un proceso de asimilación de los sonidos del lenguaje, es el proceso más importante de la formación del habla. Bruno (2019), citando a Luria (1984), explica la manera como se lleva a cabo el proceso de aparición de la primera palabra, la cual está vinculada tanto a las acciones del niño

como a la interacción con los adultos, en este caso, *las primeras palabras del niño están dirigidas al objeto y lo designan* (p.27); inicialmente estas palabras tienen un carácter simpráxico, es decir, se enlazadas directamente con la práctica, lo cual indica que *si un niño juega con un caballito y dice tpru y tpru puede significar caballo, trineo, siéntate, vamos, según la situación, la entonación y los gestos que la acompañan* (p. 27). La siguiente etapa constituye una separación de la acción, brindándole autonomía. Se vincula por tanto con un objeto convirtiéndose en sustantivo. Posteriormente la palabra se desliga de su contexto práxico para dar paso al rol comunicativo (Bruno, 2019).

La principal función de la palabra es su papel dinámico (que algunos autores llaman función denotativa o referencial de la palabra); la enorme ganancia del hombre que domina el lenguaje desarrollado, consiste en que su mundo se duplica, antes solo tenía que ver con las cosas que veía directamente y podía manipular, ahora con ayuda del lenguaje designa objetos y se relaciona con ellos de forma mental aún, en ausencia de las cosas, pero la estructura semántica de la palabra es mucho más complicada, es bien sabido que muchas palabras no tienen uno sino varios significados y designan objetos distintos; todo esto muestra que el fenómeno de la multisignificación de las palabras, es mucho más amplio de lo que puede parecer. Una segunda función importante de la palabra es *categorial o conceptual* llamada así por Vygotsky (1987), la palabra no sólo reemplaza a la cosa, sino que la analiza, introduce a esta cosa en un sistema de complejos enlaces y relaciones, es decir, un significado categorial. El segundo componente fundamental de la palabra es su significado, que nosotros comprendemos como la función de separación de determinados rasgos del objeto, su generalización y la y la introducción del objeto es un determinado sistema de categorías. Aquí la palabra se convierte en la base de la generalización y con ello en instrumento de conocimiento y medio de comunicación. En la ontogénesis del niño, el significado de la palabra se desarrolla, cambia su estructura. Vygotsky (1987) realizó esta investigación sobre el hecho de que el significado de las palabras se desarrolla tanto en lo relativo, como en el sistema de procesos psíquicos que están en su base, el significado de la palabra cambia a medida que el niño se desarrolla, cambian sus estructuras y el sistema; no solo semántica sino psicológicamente determinando la estructura de su conciencia.

La diferencia entre *significado* y *sentido* fue introducida por Vygotsky (1987) algunas décadas atrás. Por significado se entiende, el sistema de relaciones que han formado objetivamente el proceso histórico, generalizaciones que se encuentran en cada palabra, igual

para todas las personas y el *sentido*, se integra por los vínculos originados con el momento y la situación dada; el sentido aporta los elementos subjetivos al significado a partir de su contexto.

Se ha expresado que la palabra tiene un significado inmediato – la referencia objetual- y un significado realizado. En el niño de 3, 4-5 años está ya formada suficientemente la referencia objetual de la palabra; es posible seguir el desarrollo de la referencia objetual de la palabra en este periodo temprano, analizando la manera como comprende el niño las palabras y cómo las utiliza, es decir, analizando el lenguaje pasivo y activo del niño. Así mismo, Koltsova (1970), realizó una investigación que consistía en estudiar qué condiciones eran necesarias para que el niño comprendiera el significado de la palabra y lo relacionara con el objeto o la acción necesarios, los datos obtenidos mostraron:

- En las primeras etapas de la vida el niño asimila la referencia objetual de la palabra cuando se encuentra en una determinada posición, por ejemplo, acostado o si la palabra es dicha por un sujeto determinado, (la mamá o papá...) si se acompaña de un objeto determinado, i se pronuncia con una entonación determinada. Con estas condiciones el niño dirigía la mirada hacia el objeto y trataba de alcanzarlo. Si una condición faltaba lo anterior ya dicho no se desarrollaba. (experimento en niños de 6-7 meses).
- En la siguiente etapa de desarrollo, la posición en la que se encuentra el niño ya no es esencial para la conservación de la referencia objetual de la palabra. Pero el hecho de quién en concreto pronuncia la palabra, con qué voz la dice y con qué gesto la acompaña, continúa teniendo una importancia decisiva.
- En las siguientes etapas del desarrollo el hecho de quién pronuncia la palabra deja de tener influencia decisiva, pero el niño conserva la referencia objetual de la palabra sólo en el caso de que la palabra se acompañe del gesto indicador o si está incluida de una situación práctica determinada.
- Sólo aproximadamente, hacia la segunda mitad o hacia el final del segundo año de vida, la palabra se emancipa completamente de estas condiciones accesorias y adquiere su referencia objetual referente (Koltsova, 1970).

Entonces, el niño comienza a reaccionar selectivamente al objeto nombrado independientemente si lo acompaña o no, gestos, indicadores, acciones, también es sabido que el desarrollo del lenguaje activo se retrasa un poco en comparación con el pasivo: el niño comienza a comprender el lenguaje antes que utilizar las palabras; finalmente se puede entonces concluir que la referencia objetual exacta de la palabra, por más sencilla que parezca a primera vista, es el producto de un largo desarrollo. En las primeras etapas del desarrollo, la palabra está enlazada con la situación, gesto, la mímica, la entonación y sólo con estas condiciones adquiere referencia objetual.

2.3 Determinantes y variables de la oralidad

Al ser la oralidad uno de los elementos primarios de la interacción humana, recobra gran importancia analizar e identificar aquellos dispositivos propios o del entorno que la posibilitan y que se convierten en mediadores para su ejercicio. La oralidad, cuyos fines no se limitan en la emisión de palabras, sino que se extiende a la articulación de las mismas con las intenciones de quien las emite, a través de aspectos como la prosodia, los gestos e incluso el mismo silencio, componen una sinfonía a través de la cual el pensamiento se expresa y se da cabida a la vivencia social. Ha sido por tanto la oralidad el cimiento de la historia al ser el primer instrumento de transmisión de conocimiento y al permitir perpetuar saberes ancestrales desde tiempos remotos hasta nuestros días. Pero ¿Qué hace que esta aparentemente facultad innata pueda expresarse de una u otra manera? ¿Qué lleva a que los niños y las niñas en el aula de clase con ritmos similares, incluso entornos parecidos, presenten discrepancias en sus procesos de oralidad? Son estos los interrogantes que a través de este apartado buscan resolverse teniendo en cuenta variables que van desde factores genéticos, biológicos o neurales, hasta los asociados al aprendizaje, la estimulación y la influencia del entorno socio cultural.

Mencionado lo anterior se encuentra entonces un acercamiento preliminar a la concepción de la oralidad y sus elementos subyacentes como un complementario, como la interacción entre unos y otros, por tanto una dinámica en la cual la oralidad aparece como el producto de dicha interacción. Asimismo, se hace necesario establecer que la oralidad implica de manera ineludible las tareas de comprensión del lenguaje, por lo cual se reconoce el proceso como un mutualismo entre la producción y la comprensión para la efectividad en el uso

ecológico del mismo. Con el fin de comprender los aspectos intervinientes o como se han denominado: *determinantes y variables* en el desarrollo del lenguaje y la expresión oral, se exponen a continuación en dos grandes grupos: el primero vinculado con los rasgos biológicos, genéticos o neurales que participan en la elaboración del proceso de la expresión oral; en segundo lugar se hace mención de aquellos factores ambientales vinculados a la cultura, la estimulación o la participación social como moldeadores o modeladores del mismo proceso.

2.3.1 La oralidad, una revisión a elementos genéticos, biológicos y neurales

Hablar de la manera como la oralidad surge dentro de los procesos de desarrollo del ser humano, implica que se tomen en consideración los aportes que desde elementos como la genética se han brindado para su comprensión. Si bien, no se habla de la existencia de un gen o conjunto de genes responsables del lenguaje o de que exista una relación de heredabilidad directa con relación a los procesos de la oralidad, sí es posible mencionar que han existido algunos estudios en los cuales se ha llegado a establecer alguna vinculación entre patrones genéticos y la adquisición del lenguaje. Benítez (2007), citando a Newmeyer (1997), menciona que las tesis que se han establecido con respecto al innatismo del lenguaje, consideran que el conocimiento del lenguaje por parte de un adulto, se debe caracterizar de manera independiente a la manera como lo utiliza y a los patrones sociales, cognitivos y comunicativos que regulan esa utilización (Benítez, 2007), no obstante estas afirmaciones han tenido contrargumentos en los cuales se expresa que el lenguaje no está genéticamente codificado, sino que existe una habilidad genéticamente codificada para su aprendizaje.

Con relación a las investigaciones que han logrado establecer algún vínculo entre factores genéticos y los procesos de desarrollo o adquisición del lenguaje, Sanjuán et al (2010), hacen mención de la importancia de los estudios con gemelos monocigotos, debido a la mayor concordancia genética, lo cual estaría asociado a un mayor grado de heredabilidad. Los autores mencionan un metaanálisis en el cual se toman como referencia diez investigaciones con gemelos monocigotos, encontrando que existe una media de 80% en el nivel de heredabilidad al analizar las diferencias de la rapidez de la adquisición de lenguaje. Este tipo de estudios permite evidenciar que, aunque con ciertos grados de variabilidad, existe una vinculación genética que facilitaría o predispondría el desarrollo del lenguaje, convirtiendo este aspecto en uno de los elementos determinantes para el proceso.

De otra parte, tras consolidar resultados de diversas investigaciones con genes específicos que al parecer intervienen de manera significativa en los procesos lingüísticos, se concluye que las diferencias en la capacidad como se adquiere o desarrolla el lenguaje implican un componente heredable. Asimismo, en casos específicos, se han reportado alteraciones a nivel de lenguaje vinculadas a la existencia de mutaciones en el gen FOXP2, cuya expresión se hace presente en la regulación de la coordinación motora que propicia la emisión de sonidos, lo cual es esencial para el aprendizaje del habla. Sin embargo, teniendo en cuenta que las alteraciones del lenguaje tienen múltiples formas de expresión, la alteración de este gen no describiría la totalidad de alteraciones existentes a nivel de lenguaje, ya que la mayoría involucra la interacción de varios genes y las alteraciones no se manifiestan a través de un único fenotipo (Sanjuán, et al, 2010).

Teniendo en cuenta la existencia de la vinculación genética a los patrones de aprendizaje del lenguaje, se considera necesario en el ámbito escolar establecer un nivel mínimo de conocimiento de la historia familiar respecto de alteraciones del lenguaje en los casos en los cuales se presume alguna dificultad con el fin de generar intervenciones de apoyo académico y terapéutico que sean requeridas de manera oportuna para así proveer al estudiante las herramientas o los apoyos necesarios para el desarrollo de su proceso lingüístico, facilitándole de esa manera una interacción efectiva con su medio social dada la relevancia del lenguaje en la construcción de identidad y tejido social.

Biológicamente, también se han llevado a cabo varios experimentos e investigaciones con el fin de determinar la exclusividad del lenguaje como característica propia del ser humano. En este sentido, Gleason (2010) recopila en su revisión acerca del desarrollo del lenguaje, los análisis derivados de experiencias en las cuales, a través de diferentes formas de entrenamiento, se intentó entrenar a primates no humanos en el desarrollo de lenguaje oral. En varios de los experimentos se relatan procesos leves de acercamiento al lenguaje oral por parte de los simios, aunque haciendo énfasis en la existencia de dificultades para la producción de los sonidos, lo cual sería atribuible a que los sistemas y órganos propios del lenguaje en los humanos, requieren en los otros primates un nivel mucho más elevado de coordinación al estar diseñados para funciones primarias como respirar y tragar. Con una visión más optimista, se describe un estudio longitudinal en el cual una especie diferente de primate, un chimpancé pigmeo, ha mostrado comprensión de elementos complejos del lenguaje humano, incluyendo elementos sintácticos

que hacen que su vinculación lingüística sea comparada a un niño de dos o tres años. Sin embargo, las evidencias no permiten establecer si existe un continuo como sucede en el desarrollo del lenguaje de los humanos (Gleason, 2010).

Con base en lo anterior se infiere la existencia de unos mecanismos biológicos propios a cada especie para el desarrollo de sistemas comunicativos y que, pese a la implementación de acciones de entrenamiento, la presencia de los dispositivos biológicos impide que otras especies de primates que, aunque con carga genética en común puedan desarrollar procesos lingüísticos de alto nivel dada la complejidad que estos representan. Con base en los aportes de los estudios de sistemas comunicativos de otras especies, es posible identificar como elemento vinculado a la adquisición y desarrollo del lenguaje oral, la capacidad de la coordinación de órganos implicados en la producción del lenguaje como una función secundaria o compleja, a diferencia de la función primaria correspondiente a la respiración y a la deglución. En síntesis, se requiere un nivel elevado de coordinación fisiológica para la articulación y emisión de los sonidos del habla.

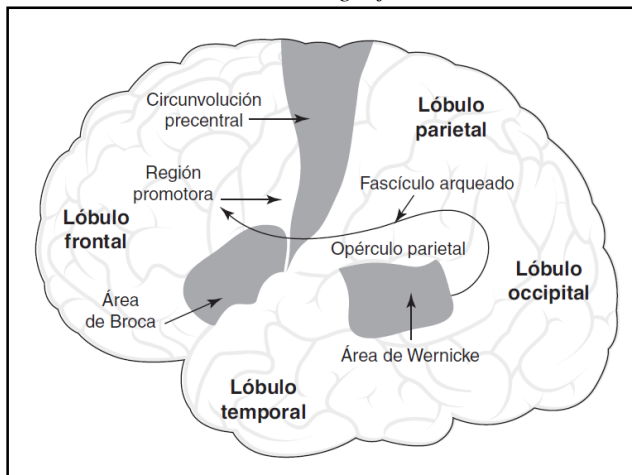
De otra parte, a partir de la mirada de la neurociencia, se ha hecho gran aporte desde la comprensión de las bases neurales a la adquisición y consolidación del lenguaje, constituyendo otro de los elementos determinantes para su desarrollo. Al respecto, Cabrejo (2020), menciona los aportes realizados por Broca al identificar el hemisferio izquierdo del cerebro como el área directamente implicada en las facultades propias de la producción del lenguaje al identificar lo que se conoce como afasia de Broca y que incluye falencias para la articulación de los movimientos que posibilitan el habla; por su parte los mecanismos de comprensión que permiten hacer uso de la oralidad de manera coherente y con procesos semánticos adecuados, derivan de un área cerebral localizada también en el hemisferio izquierdo y conocida como área de Wernicke (Cabrejo, 2020)

Si bien la identificación de estas áreas proviene del estudio de lesiones cerebrales adquiridas, ha permitido avances de gran valor en el entendimiento de los factores asociados a la producción y comprensión del lenguaje oral. La estructura neurológica, provee entonces la facultad del lenguaje, con lo cual se infiere desde la postura de Cabrejo (2020) que todo infante llega al mundo con un equipamiento neural que le posibilita el aprendizaje de cualquier lengua natural. No obstante, la organización cerebral de los niños no es definitiva al momento de nacer, sino que atraviesa a lo largo de la infancia por procesos de consolidación, por lo cual se establece que en el caso de que un niño presente una lesión en el hemisferio dominante para el lenguaje, el

hemisferio no lingüístico está en capacidad de adquirir la función gracias a los procesos de plasticidad neuronal (Gleason, 2010). Contrario a lo que ocurre en el caso de los adultos que al tener áreas especializadas en su cerebro, hacen que la rehabilitación frente a lesiones específicas que afecten el lenguaje sea más compleja.

Figura 1

Ubicación de las áreas del lenguaje – Gleason, 2010



Nota. Áreas del lenguaje en el hemisferio izquierdo. El área de Broca, al pie de la franja motriz, está implicada en la programación del habla para su producción. El área de Wernicke, junto al córtex auditivo, está implicada en la comprensión del lenguaje que oímos. El fascículo arqueado es un conjunto de fibras subcorticales que conecta las áreas de Broca y Wernicke. Para repetir una palabra que oímos (por ejemplo, gato), la procesamos primero en el área de Wernicke y después enviamos una representación de la misma, a través del fascículo arqueado, al área de Broca, donde se organiza su forma hablada. Una lesión del fascículo arqueado da lugar a una afasia de conducción, que se caracteriza por una incapacidad para repetir palabras. Tomado de Gleason (2010)

Constituye por tanto un factor esencial atendiendo a la organización cerebral, que la estimulación y exposición a los procesos que favorecen la adquisición del lenguaje se lleve a cabo de manera efectiva durante los primeros años de vida para aprovechar la ventaja que la estructuración cerebral presenta en esta etapa de la vida. Puede por tanto, considerarse que el tiempo en el cual se da la adquisición de los procesos de lenguaje representa una variable significativa pensando en el desarrollo efectivo de las funciones lingüísticas, lo cual lleva a vincular de manera prioritaria a la escuela como escenario posibilitador del fortalecimiento de los patrones neurales dispuestos durante la infancia.

Otro de los elementos de orden neural que se ha involucrado como mecanismo facilitador del lenguaje, está dado por las neuronas espejo, las cuales se caracterizan por generar una activación cuando una persona participa en una actividad u observa a una persona participando en la misma o escucha sonidos asociados. Debido a este comportamiento de las neuronas, varios investigadores las han vinculado a las capacidades de imitación y de la interpretación de las acciones realizadas por otros, lo cual es un requisito para el desarrollo del lenguaje (Aboitiz, 2012). En términos de Yorio (2010), *el sistema de neuronas espejo de los humanos sirve también de base para la integración de información abstracta, las capacidades de la cognición social y para el procesamiento del lenguaje* (Yorio, 2010, p.37). Se tiene por tanto que la presencia de las redes de neuronas espejo, constituyen un elemento que determina de manera importante la manera como el lenguaje humano se despliega, tanto así que los déficits de estos circuitos han sido ampliamente asociados a condiciones como el autismo, espectro en el cual una de las principales afectaciones está relacionada con la posibilidad de la comunicación social desde el lenguaje oral.

Hasta este punto, se ha hecho mención de varios de los aspectos que pueden considerarse determinantes dentro de los procesos de adquisición del lenguaje y por tanto de la capacidad de oralidad con fines comunicativos. Desde factores genéticos, biológicos y neurales, se han hecho grandes aportaciones que permiten si no tener una postura única y definitiva respecto a la manera como se produce el lenguaje, sí una integración de elementos que se constituyen como esenciales y que en suma como las piezas de un rompecabezas, dan vía al surgimiento de la oralidad teniendo en cuenta que algunos aportan a los aspectos articulatorios, otros a los mecanismos de comprensión y otros a la experiencia del lenguaje en la relación con el otro.

2.3.2 Elementos ambientales que inciden en la adquisición y desarrollo del lenguaje

El lenguaje no solo tiene una finalidad de interacción y comunicación, sino que también puede decirse, surge de la interacción y la comunicación. La estructuración genética, biológica y neural previamente descrita, dota al ser humano de facultades que permiten la adquisición del lenguaje, pero es vital analizar la influencia que tiene el contexto, la cultura, la estimulación externa para el favorecimiento de su desarrollo. La necesidad de este análisis aparece debido a la evidente existencia de diferencias en el desempeño de las habilidades lingüísticas y como tal de

la oralidad entre niños que presuntamente no tienen alteraciones funcionales o estructurales de orden anatómico o genético ni antecedentes familiares que puedan justificar la existencia de falencias en esta área de la comunicación.

Con respecto al contexto en el cual crecen los niños y la influencia de éste en los procesos de adquisición del lenguaje, se ha pensado incluso que no solamente se involucran aspectos propiamente lingüísticos, sino que incluso factores de orden emocional constituyen diferenciadores entre los procesos de unos y otros niños. Shum (1988), ya mencionaba la incidencia de la afectividad como elemento que permite la organización de las experiencias de los niños y se refiere al lenguaje como una de esas experiencias, en las cuales a través de la afectividad y la emoción se lleva a cabo una vinculación activa por parte de los niños involucrándolos en la comunicación y en el medio social.

Para demostrar la incidencia del entorno afectivo en los procesos del desarrollo lingüístico, se desarrolló una investigación en la cual se compararon niños de familias adecuadas en cuanto a cubrimiento de necesidades básicas y estabilidad socioafectiva, con niños institucionalizados, quienes cuentan con cubrimiento de necesidades básicas, pero provenientes de entornos familiares carenciados y con afectaciones en su desarrollo socioemocional, en edades entre los 2 y 3 años. Además, como rasgos característicos de la interacción en la institución en desventaja con las familias estables, se mencionan: a) hay escasa estimulación sensorio-perceptiva por parte de los cuidadores. b) Bajas posibilidades de estimular la motricidad. c) Debido a la cantidad de niños, las respuestas de los cuidadores a las demandas de los niños son limitadas. d) Existe rotación permanente de cuidadores. e) El intercambio emocional entre el cuidador y el niño es de escasa calidad. Estas variables, entre otras afectaciones, producen un deterioro en las áreas expresiva y comunicativa en rasgos como el vocabulario, la estructura del lenguaje, el razonamiento abstracto y concreto Shum (1988).

El estudio incluyó análisis de patrones sintácticos y semánticos en los cuales los niños que se encontraban en su entorno familiar presentaron siempre un mayor desempeño en cuanto a uso y contenido. Asimismo, las tareas encaminadas a mostrar el área pragmática del lenguaje mostraron un inferior desarrollo de este aspecto en los niños pertenecientes al entorno institucional. Teniendo en cuenta que ninguno de los niños institucionalizados presentaba ninguna alteración orgánica, se atribuye el déficit en su desarrollo global del lenguaje a la falta de interacción personalizada, interacciones que no responden a las exigencias del desarrollo

intelectual del niño y carencia de la expresión afectiva de los adultos en su interacción con los niños (Shum, 1988). Atendiendo a los hallazgos de este estudio, puede indicarse la relevancia del factor afectivo y la interacción socioemocional como una de las variables que inciden en los procesos de adquisición lingüística, comunicación y por tanto socialización de los niños.

La identificación de otros factores determinantes en los procesos de lenguaje se ha dado a partir del análisis de sus alteraciones o afectaciones. Auza y Peñaloza (2019), a través de una investigación intentaron describir los factores familiares asociados a la presencia del trastorno de lenguaje mediante la descripción de variables que tuvieron diferencias significativas entre los niños con y sin trastorno del lenguaje, tomando para su estudio 636 niños y sus familias, todos hablantes nativos de español. Las tres variables que tuvieron mayor asociación con las condiciones de lenguaje fueron: el sexo, el tiempo en el preescolar y los años de escolarización de la madre.

Frente a la primera variable, se cuenta un 8% de niños con alteraciones de lenguaje frente a un 6% de niñas, implicando además que la posibilidad aumenta cuando el padre del niño tuvo antecedentes de dificultades lingüísticas. Con relación al tiempo de permanencia en el preescolar, proporcional a las edades de los niños, se halló un mejor desarrollo del lenguaje a más permanencia por las dinámicas académicas y de interacción que potencian su desarrollo. Finalmente, con relación a la escolaridad materna, se encontró una correlación en la cual menor años de escolarización, constituye un factor de riesgo para el desarrollo del lenguaje de los niños. Se cree que una madre con mayor escolaridad tiene mejor conocimiento de los procesos lingüísticos, genera un mejor ambiente de interacción en el hogar y estimula habilidades de sensibilidad ante el surgimiento de dificultades en el desarrollo (Auza & Peñaloza, 2019).

Desde esta perspectiva, se encuentra que aspectos como la escolaridad parental pueden significar un factor protector o de riesgo para el desarrollo óptimo de las habilidades lingüísticas durante los primeros años, con lo cual desde el contexto escolar es posible incluir acciones de acompañamiento para las familias con el fin de garantizar que estas constituyan un apoyo al desarrollo adecuado del lenguaje mediante la implementación de estrategias desde el hogar. Asimismo, al reconocerse el valor de la interacción propia del entorno preescolar, se hace de vital relevancia apoyar estos procesos formativos, no solo como escenarios de instrucción formal del habla, sino principalmente para el ejercicio del uso de esta en entornos de interacción e intercambio social con pares.

Como elemento complementario a los aspectos ambientales y del contexto ya descritos, se encuentra la experiencia directa de los niños como mecanismo fundamental para la exploración y desarrollo de sus posibilidades lingüísticas. Digistani y Perriconi (2015), mencionan la relación del desarrollo del lenguaje con el nivel de inteligencia en general, aspectos psíquicos y de pensamiento particular. Igualmente atribuyen importancia al entorno social y de interacción como elementos esenciales para el desarrollo lingüístico. Mencionan la imposibilidad de desligar el lenguaje del mundo perceptible, dando por tanto a la relación y experiencia con el medio una especial relevancia. Los signos, significantes y significados del lenguaje provienen del encuentro del niño con su entorno, inicialmente en los procesos auditivos: las voces, la música, las onomatopeyas, incluyendo también los aspectos gestuales, propios de los sistemas de comunicación.

La experiencia desde el momento del nacimiento genera las posibilidades motrices y sensoriales que posibilitan las construcciones que le permitirán su accionar en el mundo y sus significados, razón por la cual el juego es altamente impactante en estos procesos de desarrollo durante los dos primeros años de vida. La experiencia conlleva la construcción de imágenes que incrementan el pensamiento de los niños, la comunicación gestual apoya la comprensión de situaciones, la oralidad, el lenguaje interior y posteriormente el uso adecuado de la lengua de origen (Digistani & Perriconi, 2015). Por tanto, la generación de espacios y experiencias significativas son otro elemento de valor para estimular patrones prerrequisito (construcción de significados, significantes, percepción de la realidad), para el ejercicio de la oralidad y su abordaje desde los contextos primarios, especialmente el hogar como escenario prioritario del desarrollo inicial de los infantes y principal proveedor de los ejercicios de interacción que determinarán en gran medida su desempeño futuro.

En la misma línea de reconocimiento de la familia como variable en el desarrollo de los procesos comunicativos a partir de la oralidad, Ramírez (2014), recopila una serie de estudios y aportes teóricos que dan gran relevancia a la interacción primaria entre los adultos y niños al interior de la familia como ejes para el favorecimiento de procesos de comunicación oral. La autora, citando a Garton (1994), menciona que es necesario tener en cuenta la dependencia cultural y las convenciones sociales de cada entorno, de las cuales se origina el tipo y nivel de contacto social existente entre los integrantes de la familia. Dicho esto, se entiende que las limitaciones con relación al contacto y la vinculación entre los adultos y los niños podrían

conformar un mecanismo de privación de los factores emocionales, de interacción y juego que se han mencionado como ejes estructuradores de la experiencia lingüística.

Se señala en consecuencia que las posibilidades de la interacción entre el adulto y el niño, no se restringen a establecer el hábito de la comunicación y el ejercicio de roles sociales, sino que además aportan a la comprensión y desarrollo de las relaciones semántico-sintácticas, convirtiendo esta interacción en el motor del aprendizaje lingüístico. Se destaca también en este sentido la interacción con los docentes, aunque como falencia se halla que se trata de una comunicación en la cual por lo general el docente hace preguntas o establece directrices y el estudiante responde. Aparece entonces como factor de apoyo la comunicación entre pares, que de manera independiente al escenario: familia, barrio o escuela, permite que los niños puedan intercambiar los roles dentro de los procesos comunicativos, generando un aprendizaje mutuo y una exploración más natural de los procesos de comunicación oral (Ramírez, 2014).

Este factor se relaciona con la mención que se hacía referente al tiempo de permanencia en el preescolar donde además de la instrucción formal, los niños cuentan con espacios óptimos para la interacción con otros niños de su edad y por tanto para el enriquecimiento de su oralidad. La relación entre pares favorece de manera específica componentes de la oralidad como el vocabulario, número total de palabras y número diferente de palabras, gramática en cuanto a significado y longitud de la frase (McGregor, 2000, citado por Ramírez, 2014, p. 88). Se considera por tanto que la interacción adulto-niño y niño-niño, resulta un factor de vital relevancia para generar mecanismos de potenciación y estimulación de las habilidades lingüísticas. Proveer contextos de estimulación del lenguaje oral es por tanto una de las responsabilidades de los diferentes entornos familiares y educativos con el fin de si no garantizar, si por lo menos procurar desarrollos adecuados a nivel lingüístico y sus consecuentes efectos en los aspectos comunicativos y sociales.

A lo largo de este apartado se ha evidenciado que el desarrollo de los patrones que posibilitan la oralidad no son únicos ni excluyentes, sino que sugieren una perspectiva holística en la cual elementos propios de la biología predisponen las facultades de los niños y las niñas para que a partir de factores contextuales y ambientales, se propicien los escenarios o espacios idóneos que permitan la adquisición y desarrollo funcional del lenguaje y sus tareas comunicativas. Es por tanto fundamental al momento de la implementación de acciones tendientes a abordar su estimulación, tener en cuenta la preexistencia de situaciones orgánicas o

funcionales de base, así como la exploración del contexto para procurar acciones que consideren las situaciones particulares de cada niño y que busquen contribuir a los entornos primarios procurando que se transformen en protectores y potenciadores de las posibilidades del lenguaje oral y su uso en las acciones comunicativas y sociales.

2.4. Dimensiones de la oralidad y métodos para la investigación

2.4.1 Dimensiones de la oralidad

2.4.1.1 Dimensión individual y otra social o colectiva

Son las mismas que conviven y pugnan en el ser humano. Utilizamos la lengua oral para informar, para aprender, para dar órdenes, para suplicar, para prometer, para maldecir, para pensar, para querer, para engañar..., hasta para soñar (Blecua, 1984, p. 4). En el plano personal, el lenguaje es un componente básico de las funciones cognitivas, el medio que permite a las personas regular su conducta, organizar y planificar sus acciones, construir y expresar su visión de la realidad y acceder al conocimiento acumulado culturalmente.

Como parte del desarrollo individual, el lenguaje se piensa desde las ideas de Piaget y Vygotsky quienes respectivamente denominaron a este rasgo lenguaje egocéntrico y lenguaje interiorizado. En la misma línea se presentan, los aportes de Halliday (1973), acerca de la función ideacional que evoluciona desde el modelo regulador y personal del lenguaje infantil. En lo social, la lengua hablada es nuestro principal instrumento de comunicación: hablando establecemos relaciones, y las rompemos cuando *dejamos de hablarnos*; hablando hacemos negocios, creamos afectos, expresamos opiniones y pensamientos, participamos en la vida pública, etc., con lo cual aquella se impregna de unos valores de interacción y de afectividad que sitúan en primer término los componentes pragmático, estratégico y socio discursivo, es decir, la función interaccional procedente de los modelos instrumental, interaccionar y heurístico de Halliday (1973). Al proyectar al hablante en su discurso, identificándolo como individuo y como miembro de un grupo social, uno de los rasgos más destacados de la oralidad es, en consecuencia, su carácter expresivo (Abascal, 2002).

2.4.1.2 Dimensión técnica y dimensión humanística.

Núñez (2011), menciona que la dimensión técnica hace referencia al manejo de estrategias para dominar la palabra, para convencer y, sobre todo, para vender al pertenecer a una sociedad consumista. De otra parte, la dimensión humanística *involucra la oralidad contemporánea con la retórica y la oratoria grecolatinas como programa de educación para que el ciudadano de la polis pueda ejercer la palabra, participar en la vida pública y mejorar íntegramente a través del estudio y la imitación de los clásicos como modelos textuales y hasta vitales* (p.138). Estas dos dimensiones implican las tecnologías de la información y la comunicación al introducir cambios a nivel técnico, de inmediatez o fidelidad en la reproducción, además de ser profundos en la medida que posibilitan alterar las maneras de percepción de la realidad, el pensamiento, el acceso a la información, el ocio y la educación.

2.4.1.3 La dimensión lingüística o lingüístico-discursiva

En la misma propuesta, Núñez (2011), expone una dimensión centrada en los rasgos retóricos, enunciativos y lingüísticos de la lengua oral además de su funcionamiento la clasificación de sus textos. La autora presenta el texto oral *como un hecho comunicativo que se produce en un espacio y un tiempo, que resulta de la interacción de dos o más hablantes y que integra lo verbal y lo no verbal en una situación socialmente definida* (p.138). Por su parte, el discurso oral define, regula y analiza los textos orales. Como elementos enriquecedores al estudio de la lengua, han aparecido disciplinas como la fonética, el análisis del discurso, la pragmática o el interaccionismo simbólico.

2.4.1.4 La dimensión pedagógica

Corresponde al escenario escolar y a otros contextos en los cuales la palabra hablada cobra relevancia como elemento mediador entre quienes enseñan y aprenden. La oralidad transversaliza el sistema educativo, el ambiente, los contenidos y la comprobación de los mismos. Asimismo se constituye como una construcción social al aportar significados y valores en torno a lo socialmente aceptado (Núñez, 2011).

2.4.1.5 La dimensión curricular

Se vincula a la dimensión pedagógica en tanto los elementos normativos presentan las destrezas orales como un bloque específico de objetivos y contenidos orientados a la posibilidad del establecimiento de la interacción y la mediación. Dichas normativas son derivadas del Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (Núñez, 2011).

2.4.1.6 La dimensión cultural o antropológica

La oralidad se concibe desde esta dimensión como base de elaboraciones éticas y estéticas en comunidades que hayan o no adoptado la escritura, per que han conservado como parte de su identidad lo que Ostria (2001), citado por Núñez (2011) llama *oralidad ficticia* en la cual la oralidad es transmitida a través de escritos y la literatura es empleada para reflejar los procesos discursivos de la oralidad. Esta dimensión integra elementos socioculturales, psicolingüísticos, lingüísticos y discursivos.

2.4.2 Desarrollo del significado de la palabra

El niño de 3, 3-5 años sabe perfectamente que es *gatito, taza, gallito, pez, ventana* y nunca confunde una cosa con la otra. Durante una serie de generaciones los psicólogos consideraron que la palabra es simplemente un signo que reemplaza el objeto, que la principal función de la palabra consiste en la designación de las cosas.

Como demostró Vygotski (1987) en cada etapa del desarrollo del niño la palabra, aun conservando la misma referencia objetar, adquiere nuevas estructuras semánticas, cambia y enriquece el sistema de enlaces y de generalizaciones que están encerradas en ella, es decir, el significado de la palabra se desarrolla. Es indudable que el significado de esta palabra cambia sustancialmente a medida que transcurre el desarrollo del niño.

En las etapas tempranas la palabra *tienda* designa un cierto lugar de donde le traen el pan fresco y crujiente, confites o alfajores. Para el niño de edad escolar temprana *tienda* designa el lugar a donde se va a comprar productos diversos, a donde a veces lo mandan a hacer compras. Esta tienda se encuentra en la esquina de la casa o cruzando la calle.

2.4.3 El desarrollo de los conceptos y los métodos para su investigación: Luria, 1984. Conferencia IV

Los siguientes métodos son actuales y permiten valorar objetivamente cuál es el sistema de enlaces que está presente en la palabra, en distintos casos, y ante todo valorar la estructura semántica y sistémica de la conciencia de la oralidad en cada etapa del desarrollo del niño.

Estos métodos permiten que los docentes de básica primaria levanten un diagnóstico con el fin de caracterizar los procesos de lengua castellana en el niño con más exactitud en el lenguaje oral, se pretende distinguir los diferentes casos entre los cuales se pueda identificar el desarrollo del niño en relación con la utilización de la palabra y así llevar a cabo los diferentes ejemplos que presenta cada método. Así, el educador puede beneficiarse de la comprensión del proceso escolar, social e interpersonal de sus estudiantes y de la manera en que estos interactúan con las personas que se encuentran a su alrededor (Luria, 1984).

Con esto queremos decir, que los métodos aportan al docente en su gran mayoría, para reconocer los principales factores ya sean positivos o negativos, dentro de los procesos orales y así acudir a los mismos haciéndolos útiles de forma significativa, implementándolos en nuestro quehacer docente, cada uno ajustándolo al ámbito escolar o a las necesidades de los estudiantes (Luria, 1984).

2.4.3.1 Método de determinación del concepto

Este método es el procedimiento más sencillo para elucidar cuáles son los sistemas de enlaces que se encuentran tras la palabra en cada etapa del desarrollo del niño. Consiste en preguntar al niño que determine el significado de una palabra ¿qué es perro? ¿qué es un árbol? Este método puede dar resultados muy importantes. Muestra que algunos sujetos no determinan los conceptos, sino que mencionan situaciones concretas; un niño de preescolar siempre dará una característica concreta de un perro o de un árbol. (Luria, 1984)

2.4.3.2 Método de comparación y diferenciación

Este método es antiguo y conocido en psicología como el de la determinación de los conceptos. Se ha utilizado durante muchos años y en muchos “test” los datos que se obtienen con la ayuda de este método son extraordinariamente valiosos e informativos. Consiste en que al sujeto se le dicen dos palabras que nombran determinados objetos y se le pide que diga qué hay

en común entre los dos objetos designados. A veces esta designación es sustituida por dibujos, pero no cambia la esencia de la prueba.

En el caso de los adultos; podrán separar fácilmente el rasgo común necesario. Ejemplo, comparando “vaca” y “caballo”, dirán que los dos son animales. El método tiene tres casos o tareas y en cada uno va aumentando la complejidad. Esta complejidad consiste ante todo en la selección correcta de las palabras (objetos) que deben ser comparados. En el primer caso, se dan al sujeto dos palabras que pertenecen evidentemente a la misma categoría. Por ejemplo, se le pregunta ¿qué hay de común entre un perro y un gato? o entre “el león y el tigre” entre “bicicleta y la motocicleta” etc. Naturalmente en todos estos casos su respuesta es categorial: el perro y el gato son animales domésticos, el león y el tigre son animales salvajes, la bicicleta y la motocicleta son medios de transporte.

En el segundo caso. Se le propone al sujeto decir lo que hay en común entre los dos objetos cuyo aspecto común es difícil de encontrar. Por ejemplo, si preguntan qué hay de común entre un león y un perro, entre una coneja y un pez, entre un lápiz y una máquina de escribir. Es necesario hacer determinados esfuerzos para abstraer qué rasgo concreto las diferencias y agruparlos en una categoría. Por ejemplo, decir que el león y el perro son animales, que la coneja y el pez son seres vivos que el lápiz y la máquina de escribir son útiles para escribir.

El tercer caso es aún más complejo. Se trata de la comparación y diferenciación de objetos en condiciones conflictivas: se le mencionan al sujeto objetos, en los cuales las diferencias son más patentes que el parecido y que resultan más difíciles de relacionar. Por ejemplo, se pregunta; qué hay en común entre un jinete y un caballo. Pero esta respuesta es la reproducción de una situación real inmediata. La respuesta inmediata es decir que tanto el jinete como el caballo son seres vivos. De esta forma en el método de comparación y diferenciación se pueden incluir pruebas de diferente complejidad y esta dependerá de la dificultad de abstraerse de los rasgos diferenciales o de la interacción inmediata de las cosas, de la dificultad para incluir los objetos en una categoría determinada (Luria, 1984).

¿Qué datos reales se pueden obtener con la ayuda de este método?

Los psicólogos ya hace mucho tiempo saben que los niños pequeños, de edad preescolar y en los que comienzan la escuela, predominan en forma absoluta las operaciones real-inmediatas. De acuerdo a lo anterior se descubrió un hecho un hecho paradójico; cuando se

pregunta qué hay de común entre dos objetos los preescolares y niños escolares, ambos por lo general señalan su diferencia; Es decir que la capacidad de diferenciación madura antes que la operación de generalización o la operación de descubrimiento del parecido. Por ello el segundo y tercer tipo o caso de esta prueba no es perceptible de inmediato, resulten difíciles para ellos.

En los escolares jóvenes aparece ya la operación de generalización, que toma la forma de separación de los rasgos comunes; pero aún se esconde todavía la comparación inmediata de los objetos o la introducción de ambos.

2.4.3.3 Método de la clasificación

Es quizá uno de los métodos más productivos para penetrar en la estructura interna del significado de la palabra sea la de la prueba de la clasificación interna. Tiene una gran importancia técnica y diagnóstica; es el desarrollo del método anterior (comparación y diferenciación). Se utilizan tres variantes fundamentales:

La primera y más sencilla forma del método de clasificación se llama habitualmente prueba del “cuarto excluido” consiste en lo siguiente: al sujeto se le dan cuatro objetos o cuatro dibujos de objetos y se le pide que elija entre ellos, tres que puedan ser unidos en un mismo concepto (es decir que puedan ser nombrados por una sola y misma palabra) y excluir el cuarto, que no entra en esa categoría. Se espera que el sujeto a quien se presentan, por ejemplo, los dibujos de una sierra, un hacha, una pala y un leño, elija los tres primeros como pertenecientes a la categoría “instrumentos” y deje de lado el último que entra en la categoría “materiales”. Esta resolución indicará la presencia, en el sujeto, de pensamiento “categorial” (Luria, 1984).

La primera variante y la más sencilla; al sujeto se le dan tres objetos idénticos por su forma y que pertenecen a una determinada categoría, al tiempo que el restante es diferente por la forma, por el color y, además, no pertenece a la categoría dada. Por ejemplo, se dan cuatro dibujos; tres de ellos frutas de forma redonda, el cuarto puede ser una mesa, una ventana o un paraguas. Naturalmente resolver esta tarea es muy fácil. Sin embargo, se puede resolver de forma categorial (tres dibujos son de forma redonda y el cuarto no lo es). La segunda variante de este método “cuarto excluido” es más compleja. Al sujeto se le dan tres objetos que se relacionan con una misma categoría pero que son diferentes por su apariencia (forma, color o tamaño) y el cuarto puede ser parecido a uno de los tres anteriores (por la forma color o tamaño) pero se relaciona con otra categoría. Por ejemplo, al sujeto se le dan dibujos de un nabo, una zanahoria y

un tomate (todos son hortalizas, pero diferentes por formas) y el cuarto es un balón (parecido por forma al tomate, pero es de otra categoría). En este caso el sujeto debe abstraerse del rasgo externo y unir tres objetos por su pertenencia a una categoría general (Luria, 1984).

Finalmente puede ser aplicada la tercera variante de este método que puede ser llamada “conflictiva”. Al sujeto se le dan tres objetos que pertenecen a la misma categoría y que pueden ser designados por una palabra (por ejemplo, instrumentos: una sierra, un hacha y una pala) y el cuarto objeto pertenece a otra categoría que, por ejemplo es un material pero entra en una situación común con estos instrumentos (por ejemplo un leño). Para que el sujeto pueda separar los tres objetos que pueden ser designados por una palabra y dejar de lado el cuarto sobrante debe superar la situación concreta inmediata de interacción de los tres objetos, de otra forma su clasificación puede tener un carácter no categorial sino “situacional”. Esto puede ocurrir si el sujeto agrupa el leño, la sierra y el hacha. Si en el sujeto predominan las formas sensoriales o real- concretas de generalización, puede reunir objetos por rasgos concretos comunes: color, forma, tamaño o por la pertenencia de esos objetos a una situación real-concreto común. Por todo lo anterior los resultados que se obtienen en diferentes sujetos pueden ser muy diferentes (Luria, 1984).

En los preescolares y en los escolares jóvenes predomina la agrupación de los objetos según rasgos concretos o por su pertenencia a una situación concreta común (unen los objetos por color, forma, o el tamaño) sin embargo si se les pide otra resolución lo harán, excepto los preescolares. El escolar joven capta la resolución pero se devuelve o traslada nuevamente al principio real – concreto. Al contrario, el escolar de mayor edad podrá dominar la clasificación según el principio categorial y aún en los experimentos conflictivos le es posible superar la impresión inmediata o la situación real- concreta. A causa de toda esta variedad de soluciones el método el “cuarto excluido” tiene una gran importancia diagnóstica. Es característico que el niño con retraso mental no está en condiciones de abstraerse ni de los rasgos sensoriales ni de los rasgos reales concretos de los objetos y por lo general reúne objetos que tienen parecido por el color o por la forma (Luria, 1984).

El método descrito ha dado resultados muy interesantes en la investigación de características de pensamiento de personas que viven en distintas formaciones socio-económicas y que en distinto grado dominan los hábitos escolares. En una serie de investigaciones se demostró que las personas que viven en condiciones de práctica socio-económica relativamente

elemental y en el analfabetismo, utilizan predominantemente la clasificación de objetos por su inclusión en situaciones real- concretas. Aunque relativamente estos sujetos fácilmente pueden comprender la otra forma categorial. Sólo con la alfabetización, el paso a formas más complejas de producción, dominan estos sujetos la forma categorial de generalización de los objetos (Luria, 1984).

En el caso de la clasificación categorial surgen en los sujetos una jerarquía de conceptos, conceptos que según la expresión de Vigotsky (1987) tienen una determinada “longitud” (desde lo más elemental hasta lo más complejo) y una determinada “amplitud” (porque en el sistema de concepto pueden entrar no sólo aquellos objetos que interactúan en forma inmediata sino aquellos que nunca se tienen en la experiencia propia).

2.4.3.4 Método de la formación de conceptos artificiales

Este método permite estudiar el proceso de formación de los conceptos. Fue propuesto en su tiempo por N. Ach y luego fue modificado y utilizado por Vigotsky (1987) y su discípulo Sajarov. Este método dio por primera vez, la posibilidad no sólo de describir los enlaces semánticos que están contenidos en la palabra, sino también estudiar detenidamente los procesos psíquicos que están tras la palabra en las etapas consecutivas del desarrollo, y la “estrategia” de la actividad psíquica como resultado de la formación del concepto. El método propuesto por Vigotsky (1987) estaba dirigido a librarse en cuanto fuera posible de la experiencia personal del niño y a colocarlo en tales condiciones en que le fuera imprescindible utilizar del modo más autónomo posible las formas de clasificación a él accesibles. Junto con ello, el método estaba dirigido a estudiar la dinámica de la formación consecutiva del concepto, a través del análisis de aquellos “procedimientos” que son utilizados por los sujetos para la resolución de la tarea propuesta (Luria, 1984).

El método consiste en lo siguiente:

Ante el sujeto se disponía una serie de figuras geométricas de distinto color, forma y tamaño. Entre estas figuras había por ejemplo, unas de base triangular, pequeñas y chatas de color rojo, otras verdes, pequeños cubos amarillos, cilindros pequeños, cuerpos piramidales de color verde, rojo azul etc. Todos estos cuerpos geométricos estaban designados con palabras artificiales y el sujeto que tomaba en sus manos uno de ellos podía ver en su base una palabra artificial, por ejemplo, “ras” o “mor”, “pac”, entre otras. Lo central de esta prueba es que la

palabra artificial dada designa un concepto nuevo, anteriormente no existente en la experiencia del sujeto, que incluye la combinación de algunos rasgos (por ejemplo, pequeño y chato, pequeño y alto, grande y chato, grande y alto, etc). Es fácil ver que en estas condiciones el sujeto no puede utilizar conceptos ya existentes, sino que debe formar un nuevo concepto. Al comienzo del experimento se le dice al sujeto que cada “palabra” tiene un significado dado (si es un niño se le dice que son palabras de idioma extranjero) y que debe determinar qué cosa precisamente designa cada palabra, escogiendo algunos objetos. Al sujeto que toma una figura por ejemplo “ras” y que todavía no pudo determinar su significado, se le propone que tome una segunda, una tercera ya que tienen diferente nombre (Luria, 1984).

Naturalmente, el sujeto va encontrando figuras tanto con palabras similares como diferentes y comienza a formular hipótesis sobre qué designan las palabras. Es decir, el sujeto realizará diferentes clasificaciones para determinar sus significados. Una cuidadosa toma de esta prueba permitió efectuar el análisis de cómo progresivamente y considerando la nueva información recibida, elabora el sujeto conceptos artificiales, cuáles son los pasos que cumple, qué estrategia sigue, etc. Es un experimento muy trabajoso de realizar y prolongado, pero dio una información muy rica.

Los sujetos normales crean una serie de hipótesis consecutivas, comparan las hipótesis con los hechos reales, desechan las hipótesis falsas y las remplazan por otras nuevas, etc. Los investigadores pudieron ver cómo, ante sus ojos, se forma un nuevo concepto. En los sujetos en los que predomina el sistema de conceptos jerárquicamente organizados, la formación de este concepto abstracto podía ser seguida con toda precisión y las operaciones lógicas del sujeto transcurrían en los marcos de determinados sistemas categoriales que sustituían unos a otros.

Algo completamente distinto se observaba con los sujetos en los que las operaciones de referencia a una categoría general no estaban aún formadas. Los alumnos más retrasados no estaban capacitados en absoluto para resolver la tarea, agrupaban todo en montón cuando se indicaba que encontrarán objetos de acuerdo a una palabra. Este método tiene sólo una limitación práctica, ya que es demasiado complicado como para ser utilizado como “test” de diagnóstico rápido. Sin embargo tiene una enorme importancia teórica e histórica ya que utilizando este procedimiento Vygotski (1987) llegó a la conclusión que tras la palabra se encuentran en las diversas edades diferentes sistemas de enlaces y que el significado de las palabras se desarrolla (Luria, 1984).

2.4.4 Toma de conciencia de la estructura verbal del lenguaje

Los métodos analizados, bastante extendidos en psicología, están destinados al desarrollo del significado de la palabra y su estructura categorial. Es sabido que el niño adquiere palabras del lenguaje relativamente temprano y que todo un periodo completo del desarrollo del lenguaje infantil se caracteriza por la atención especial que el niño presta a las palabras y por la formación de nuevas palabras. Este hecho estudiado detalladamente en el libro de K. Chukovski; señala una de las etapas más importantes en la asimilación del lenguaje en la edad infantil. Sin embargo, esto no significa que el niño sea consciente de la composición verbal del lenguaje; esta conciencia no aparece de súbito sino en un largo periodo de tiempo.

Las observaciones muestran que en las primeras etapas el niño no se da cuenta en absoluto de la palabra, como unidad aislada del lenguaje, y fácilmente confunde las palabras con los objetos que ellas designan. Se ha observado también que el proceso de toma de conciencia de las distintas formas de composición verbal del lenguaje.

Este hecho puede pasar inadvertido en las observaciones habituales, pero se hace evidente en experimentos especiales. L. S. Vygotski (1896- 1934) por primera vez propuso los procedimientos que permiten observar hechos y estudiar todo el camino que recorre el niño hasta tomar conciencia de la estructura verbal del lenguaje (Luria, 1984).

2.5 Alteraciones de la oralidad

Al tratarse de una facultad con múltiples factores asociados a su adquisición y desarrollo, la expresión oral es susceptible al igual que otros dominios de orden cognitivo superior, a presentar alteraciones o falencias que pueden manifestarse de diferentes maneras y tener así mismo diferentes niveles de afectación en los aspectos comunicativos y sociales de los niños. El desarrollo inicial de la oralidad, ha sido vinculado con el éxito en procesos como la lectura y la escritura, por lo cual la identificación, detección e intervención temprana de las falencias de la comunicación oral, constituye un elemento decisivo para el desempeño escolar, el favorecimiento del aprendizaje y competencias, así como la implementación de estrategias específicas desde el aula que generen acciones potenciadoras de las fortalezas en los casos en los cuales la oralidad se define como una limitante.

Al ser el lenguaje una habilidad que no se circunscribe a la producción, sino que inherentemente incluye tareas comprensivas que permiten la reciprocidad, la interpretación del contexto que facilita la identificación de las finalidades comunicativas y la expresión de emociones y pensamientos que implican también factores asociadas a la personalidad y al desarrollo psicológico, se hace necesario abordar las alteraciones correspondientes a la adquisición y al desarrollo teniendo en cuenta el nivel de afectación y el impacto que se genera con relación a las expectativas según las diferentes etapas evolutivas.

La capacidad de hablar o la posibilidad de escuchar no significan por sí mismas la existencia de un proceso comunicativo efectivo. La expresión oral como eje participante de la interacción humana conlleva un sinnúmero de elementos asociados que permiten dotar de significado a las situaciones y por tanto responder de manera efectiva a las demandas del contexto o de situaciones particulares. Aparecen por tanto al hablar de comunicación aspectos como el lenguaje no verbal, la pragmática, la comprensión de las intenciones, el lenguaje figurado y demás aspectos que permiten que la oralidad sea posible como mecanismo de intercambio de ideas, pensamientos y sentimientos, posibilitando de esta manera el encuentro con los demás.

Previo a la comprensión de aquellas situaciones identificadas como deficitarias dentro de los procesos de expresión oral, se conciben aquellas características dentro de las cuales el hablante y el oyente o emisor y receptor, son considerados como competentes en el marco de una comunicación eficiente. Teniendo dichas características como punto de referencia, es posible inferir aquellas situaciones en las cuales los mecanismos de interacción a través de la expresión oral se ven obstaculizados y por tanto fortalecerlos desde etapas tempranas en el aula. Como un acercamiento a esta caracterización, Ramírez (2002), realiza un comparativo entre los rasgos de los buenos hablantes y oyentes, centrándose en elementos del enfoque comunicativo derivados de la pragmática y otros de orden textual como la coherencia, la cohesión o el estilo, así como también principios asociados a la cooperación comunicativa:

Tabla 1

Características del buen comunicador

ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DEL COMPORTAMIENTO DE UN BUEN COMUNICADOR ²	
Un buen oyente	Un buen hablante
<ul style="list-style-type: none"> • Adopta una actitud activa: se interesa • Mira o interactúa con el orador y lo respeta • Intenta ser objetivo: escucha lo que dice • Conecta con la intención del emisor aunque con espíritu crítico • Descubre las ideas principales y secundarias y las jerarquiza • Descubre las intenciones • Valora lo escuchado • Aprecia la intervención del orador • Reacciona al mensaje • Maneja los turnos de habla • Otras 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene en cuenta a la audiencia y su relación con el tema • Planifica el discurso • Centra el tema y adecua el tono • Respeto los principios de textualidad • Cuida los principios de cooperación comunicativa • Cuida la imagen propia, los gestos y todos aquellos signos que forman el discurso • Observa las reacciones de la audiencia • Es ético y sincero • Evita lo monocorde • Cuida los principios de cortesía • Otras

Nota. El autor plantea estos rasgos como las competencias en las cuales la educación debe centrarse a fin de fortalecer las habilidades comunicativas tanto comprensivas como expresivas. Tomado de La expresión oral, Ramírez (2002) <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=498271>

A continuación se presentan algunas de las situaciones en las cuales el lenguaje en edad escolar se ve comprometido, teniendo en cuenta la división realizada por López y Níkleva (2019) en la cual se refieren a tres áreas respecto a las dificultades presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las autoras, retomando elementos aportados por De Luca (1983) y Aller (1996), presentan la siguiente categorización:

- a) El plano del mensaje (unidad temática, generalizaciones y cuestiones propias del discurso oral).
- b) El plano del lenguaje (niveles lingüísticos: fonológico, morfológico, sintáctico, léxico-semántico).

- c) El plano de los mecanismos psicológicos básicos: la personalidad del hablante (tímidos, verborrágicos, interruptores, etc.) (López & Níkleva, 2019, p.14)

2.5.1 Falencias respecto al mensaje

La unidad temática. Es el eje que orienta el intercambio comunicativo, es decir que permite que exista cohesión y coherencia en la transmisión del mensaje. Este aspecto del desarrollo de la oralidad puede presentar como alteración la inconexión del mensaje o aglomeración de otros temas. Se establece que es habitual que en la comunicación cotidiana se presenten disgresiones o comentarios que se alejan de la unidad temática, sin embargo, dentro del mismo ejercicio comunicativo estos desvíos de la unidad temática son controlados para retomar la finalidad de la interacción comunicativa. En este sentido, la alteración surge cuando de manera constante se hacen asociaciones libres a partir de lo que se está comunicando y a través de la divagación se trasgrede la unidad temática (López & Níkleva, 2019). En otras palabras, se refleja en las dispersiones de las conversaciones, la pérdida de foco con relación al objetivo comunicativo y se reconoce en la incapacidad de dar continuidad a un eje de o intención comunicativa, con lo cual se imposibilita descubrir las ideas o propósitos del mensaje.

Las generalizaciones. El uso excesivo de generalizaciones impide la comprensión adecuada del mensaje al no permitir hablar en términos específicos o concretos cuando es necesario (López & Níkleva, 2019). Se entiende por tanto que la competencia oral dentro de la comunicación implica apropiarse del uso de ejemplos que contribuyan a que la comprensión de la información sea acertada y se dé manera efectiva por parte del oyente. La alteración se presenta por tanto cuando frente al uso constante de generalizaciones, se pierde información de relevancia que obstaculiza que el mensaje sea recibido clara y completamente, provocando que se generen interpretaciones erróneas o inadecuadas.

Mensaje aglomerado. Desde el análisis de las alteraciones relacionadas al mensaje, López y Níkleva (2019), enuncian los rasgos que identifican al mensaje aglomerado en el cual no se evidencia orden o conexión adecuada entre las ideas: 1. mezclar ideas en una oración, 2. presentar ideas incompletas, 3. no hacer uso de ideas intermedias, omitir nexos de relación lógica entre ideas y construcciones, 4. uso de nexos incorrectos. (p.15). Esta alteración conlleva que el

ejercicio lingüístico no presente claridad, no se genere una expresión adecuada de las ideas y la confusión sea característica en las interacciones comunicativas de estas personas.

Este tipo de fallas debido a que no implican falencias articulatorias que se identifican de manera más directa con alteraciones a nivel de la expresión oral, pueden ser de más difícil detección en la medida que se requiere que los niños tengan la posibilidad frecuente de entablar interacciones comunicativas que faciliten por parte de los padres, docentes u otras personas de su entorno, la identificación de estos rasgos. Estas características, permitirían inferir la presencia de mecanismos subyacentes asociados como patrones atencionales en el caso de la pérdida de la unidad temática o fallas vinculadas a procesos de producción de alto nivel (no fonoarticulatorios) que producen los esquemas observables en el caso de las generalizaciones o los mensajes aglomerados.

2.5.2 Falencias de tipo lingüístico

En el campo lingüístico, las falencias de la expresión oral han sido clasificadas de diferentes maneras, aunque teniendo siempre patrones en común. En primer lugar es posible mencionar la existencia de alteraciones comprendidas desde los aspectos fónico, sintáctico, morfológico y léxico en el cual López y Níkleva (2019), citando a Castellá (2014), mencionan:

Alteraciones fónicas. Son las fallas que aparecen debido a articulaciones relajadas, deformación o exageración de los sonidos o entonaciones inadecuadas.

Este tipo de falencias en la producción del lenguaje son posiblemente las que permiten una mayor detección debido a la manifestación directa de la dificultad y que implican quizá una de las mayores preocupaciones por parte de padres de familia y docentes cuando se hacen evidentes. Aunque son variadas, comúnmente se agrupan como problemas de pronunciación. No obstante, estas fallas de tipo articulatorio incluyen diversas manifestaciones que pueden ser categorizadas también según los dispositivos o procesos implicados. Para dar mayor amplitud a este tipo de limitaciones de la oralidad, se retomará la clasificación de Prieto (2010), que considera de manera análoga a las denominadas alteraciones fónicas, el establecimiento de fallas articulatorias y de fluidez.

Respecto a las dificultades de tipo articulatorio, pueden incluirse en primer lugar la *dislalia*, caracterizada por la ausencia o intercambio de algunos sonidos ya sean consonánticos o vocálicos. Dentro de la dislalia la producción de los fonemas que principalmente se ven

afectados son la *c-r*. Estas fallas no involucran deficiencias a nivel del sistema nervioso ni tampoco en los órganos del aparato fonoarticulatorio. Si bien este tipo de fallas aparece de manera típica durante el desarrollo del lenguaje, se considera una alteración cuando persiste alrededor de los seis años. Se debe considerar también que este tipo de dificultad puede darse en situaciones de disminución auditiva que impide que el niño pueda hacer una adecuada discriminación de los sonidos, afectando simultáneamente su producción (Prieto, 2010).

Otra de las fallas presentes a nivel articulatorio es la *disglosia*, la cual se origina a causa de alteraciones en los órganos periféricos del habla, no neurológicos y que producen trastornos en la articulación de los fonemas. Este tipo de alteración puede presentar daño orgánico en diferentes localizaciones de las áreas involucradas en el habla y entre las causas están malformaciones congénitas, traumatismos, alteraciones en el desarrollo o parálisis periféricas. Este tipo de alteración de la producción de la expresión oral se clasifica a su vez en labial, mandibular, lingual, palatina, incluyendo cada una de estas clases una serie de subtipos de acuerdo con las áreas específicas que se ven involucradas en la alteración (Perelló, 2012)

Una tercera falla asociada a alteraciones articulatorias es la *disartria* en la cual la dificultad en la oralidad del lenguaje se ve obstaculizada por la presencia de trastornos en el tono, la respiración y el movimiento de los músculos fonatorios secundarios, limitantes que se originan a causa de la existencia de alguna lesión a nivel del sistema nervioso central (Prieto, 2010). La disartria se define por tanto como la alteración en la ejecución del programa motor que posibilita la producción de los sonidos (Aguado, 2012)

Con relación a las alteraciones que involucran la fluidez, se encuentra la *disfemia*, también presentada por algunos autores como *tartamudez*. Teniendo en cuenta que la fluidez se refiere a la posibilidad de generar una producción oral de manera espontánea con ritmo y sin dificultad, la disfemia de manera contraria implica una falla en ese ritmo o fluidez mediante la presencia de repeticiones de fragmentos o prolongaciones de los mismos. Igualmente, el trastorno involucra espasmos y fallas de tipo respiratorio que interrumpen la producción de sonidos (Prieto, 2010). Este tipo de fallas es también evidente en los niños, generando preocupación por el esfuerzo que conlleva para quienes lo padecen, llevar a cabo actividades comunicativas a través del habla. Este trastorno tiene como particularidad que la situación, el estado emocional del niño, la presión e incluso el interlocutor pueden incidir en la aparición, frecuencia o intensidad con que se hace manifiesta la alteración, con lo cual cuando el niño tiene

la posibilidad de hablar despacio, tranquilo o con una entonación en particular, la dificultad desaparece (Fernández & Gamba, 2012).

López y Níkleva (2019), presentan como niveles adicionales incluidos en las alteraciones de los procesos lingüísticos los vinculados a los elementos sintácticos, morfológicos y léxico-semánticos. Con relación a la estructuración sintáctica, las fallas están orientadas al desconocimiento, uso pobre o inadecuado de los elementos que conforman la oración. En segundo lugar, respecto a las fallas que tienen que ver con los aspectos morfológicos, se centran principalmente en las fallas o incoherencias en el uso de conjugaciones verbales, cambios en las formas pronominales, uso de adjetivos y participios irregulares. Por último, las fallas que se vinculan a los procesos léxicos y semánticos se expresan por un escaso vocabulario lo cual incide en que la producción verbal del niño sea limitada, repetitiva y se haga uso de términos genéricos como *cosa* para referirse a elementos de los cuales no tiene una información léxica apropiada.

Realizando una integración de estas fallas que se generan en el nivel lingüístico del lenguaje, es posible establecer que corresponde a lo que en términos asociados al área clínica del lenguaje corresponde a una *disfasia*, es decir un déficit del lenguaje oral que puede ser tanto expresivo como comprensivo y que en la fase evolutiva de los niños suele tener su aparición desde los cuatro años y que con relación a las causas que lo producen, se excluyen los déficit intelectuales, auditivos, neurológicos o de desarrollo. Debido a la multiplicidad de rasgos que se incluyen dentro de la disfasia a nivel de producción, comprensión e incluso repetición, muchas de las falencias se ven también reflejadas en el lenguaje escrito, habilidades académicas en general, falta de juego simbólico o desarrollo de habilidades sociales adecuadas, siendo por tanto un trastorno con alta implicación en los factores no solo comunicativos sino escolares y de interacción social de los niños (Prieto, 2010).

De otra parte, se considera también el *retraso en el lenguaje*, trastorno que en ausencia de déficits neurológicos, orgánicos o sensoriales que puedan explicarlo, implica la aparición tardía de las diferentes etapas que corresponden a la adquisición y desarrollo de las habilidades que comprenden la expresión oral. Se entiende por tanto que la emergencia de los procesos se lleva a cabo de una manera significativamente demorada lo cual tiene entre otras consecuencias un bajo interés comunicativo. Con relación al retraso del lenguaje, Prieto (2010) expresa la importancia de considerar los factores ambientales en los cuales el niño se encuentra inmerso dada la

relevancia que la cultura, la familia y los estímulos derivados de estas, tiene para la potenciación o por el contrario la privación de las posibilidades con relación al desarrollo de la oralidad.

Este segundo grupo de alteraciones presentes durante el aprendizaje y evolución de las habilidades comunicativas orales, revisten en su mayoría gran interés por parte de los adultos que forman parte de los contextos de los niños dada la posibilidad de la observación directa de los rasgos que las caracterizan, sin embargo, esto no siempre implica que a partir de su detección se acuda a los procesos de acompañamiento o intervención que se requieren para su manejo. Es evidente la diversidad de alteraciones presentes a nivel de lenguaje y las diferentes áreas de afectación así como las etiologías de cada uno de ellos, en este sentido, el reconocimiento de los rasgos fenotípicos de cada uno en el contexto escolar constituye un aspecto imprescindible con el fin de propiciar escenarios adecuados de fortalecimiento y evaluación indirecta de todos los procesos que puedan presentar algún déficit e incidir en el adecuado funcionamiento comunicativo y de interacción.

2.5.3 Falencias relacionadas con mecanismos psicológicos

Además de la incidencia de los sistemas orgánicos o cognitivos relacionados directamente con la adquisición y desarrollo del lenguaje, se consideran también alteraciones que tienen como origen patrones de orden psicológico y que se implican en la manera como el niño expresa sus posibilidades comunicativas. En este sentido los aspectos emocionales, afectivos, habilidades de pensamiento y la construcción de la personalidad, aparecen como factores que determinan no solo el grado de desarrollo del lenguaje, sino principalmente el uso del mismo en contexto y por tanto constituye un elemento definitivo en la construcción de habilidades sociales que permitan desde la infancia una vinculación favorable con la realidad.

López y Níkleva (2019) afirman la importancia de detectar este tipo de casos en los cuales la atención directa no se debe enfocar en los patrones y mecanismos del lenguaje propiamente dicho, sino en el abordaje de la dimensión afectiva y emocional que pueda estar ocasionando los déficits en el área comunicativa, así como también en la comprensión del contexto socio-cultural en el cual el estudiante se encuentra inmerso. Al respecto, las autoras retoman los aportes de De Luca (1983) en cuanto a la tipología de hablantes y oyentes atendiendo a características propias de la personalidad y la manera como generan interferencia en la efectividad del intercambio comunicativo.

Con respecto a los hablantes y sus características de personalidad, se propone de una parte los *verborrágicos*, caracterizados por un ser divagadores, repetitivos, haciendo uso exagerado e inadecuado de adjetivos y circunloquios. Los *discutidores* son hablantes que se orientan al debate y presentan habilidades para razonar mientras debaten y conversan. Los *inhibidos* por su parte debido a su timidez, son personas que evaden situaciones en las cuales deban expresarse más aún si es en público, siendo la inseguridad personal, el desconocimiento del tema o la incapacidad para interactuar con personas diferentes, las principales causas de su inhibición. Desde la perspectiva de los oyentes, se encuentran los *interruptores*, quienes debido a su impaciencia no permiten concluir a su emisor incluyendo de manera anticipada sus opiniones o ideas. Los *distraídos*, a quienes les es complejo mantener el foco atencional en lo que se está diciendo con lo cual suelen ser repetitivos y hacer cuestionamientos previamente abordados interrumpiendo la dinámica de la comunicación. Finalmente, están los oyentes *monologadores*, quienes en afán de elaborar su propia intervención, desatienden a quien le está hablando (López & Níkleva, 2019).

Los patrones anteriormente descritos, constituyen rasgos que oyentes y hablantes de cualquier edad pueden presentar sin que estos signifiquen la presencia de elementos patológicos, sin embargo su reconocimiento es clave para el fortalecimiento de las destrezas comunicativas y el desarrollo de acciones orientadas al manejo adecuado de interacciones desde la edad escolar buscando así favorecer el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas de manera exitosa.

Reconocido como un trastorno consecuencia de una afectación psicológica de gran impacto, se encuentra el *mutismo*, que consiste en la desaparición progresiva o súbita del lenguaje y que se establece como manifestación de un trauma (Prieto, 2010). Si bien, la expresión del trastorno es a través de la no emisión de lenguaje siendo más un déficit de tipo social e incluso dentro de la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11) es considerado un trastorno de ansiedad, dentro de los trastornos mentales del comportamiento y del neurodesarrollo; este trastorno se ha considerado dentro de las alteraciones de la oralidad teniendo en cuenta que el lenguaje es el instrumento mediador de las relaciones con los demás seres humanos y por tanto esta falla interfiere directamente con la intencionalidad propia de la oralidad. Se denomina *selectivo* porque implica la existencia de una competencia lingüística

adecuada en contextos familiares como el hogar, pero con marcadas incapacidades para hablar en otros contextos como la escuela. (Gámiz, García, & Pacheco, 2020)

La consideración de las múltiples alteraciones que pueden presentarse e incluso coexistir durante la infancia dentro de los procesos lingüísticos de base y comunicativos de alto nivel, resulta relevante para la comprensión de las situaciones en las cuales un niño en edad escolar encuentra en la expresión oral un obstáculo que supera sus posibilidades y se convierte en centro permanente de frustraciones. Al tener en cuenta el impacto que una u otra alteración tiene en la vida de un niño, se puede inferir que es posible que se gesten combinaciones en las cuales por ejemplo, la presencia de una disfemia o disartria pueden convertir al niño en un hablante inhibido debido a las reacciones que su dificultad pueda generar en sus pares, situación que de ser reiterada implicaría incluso a largo plazo la coexistencia de un mutismo selectivo.

Adicionalmente a las falencias descritas en este apartado, deben tomarse en cuenta aquellas patologías o condiciones en las cuales las falencias de la oralidad surgen como un rasgo secundario a ellas como en el caso de las parálisis cerebrales, discapacidades cognitivas o el autismo, situaciones sobre las cuales es importante que se lleven a cabo intervenciones interdisciplinarias en las que las posibilidades lingüísticas sean abordadas de acuerdo con las necesidades específicas de cada caso. Pese a que el rol del entorno escolar no tiene como finalidad el diagnóstico o intervención directa con relación a estas dificultades, si tiene como parte de su ejercicio pedagógico la necesidad de identificar rasgos asociados a presuntas alteraciones e informar a profesionales de apoyo y padres de familia con el fin de llevar a cabo procesos de acompañamiento y apoyo pedagógico y/o terapéutico de manera oportuna.

El desarrollo de actividades diversas orientadas a la ejercitación del lenguaje en sus diferentes niveles desde el fónico hasta la interacción, revisten una importancia significativa al constituir un espacio de aprendizaje, fortalecimiento y expresión de los alcances y limitaciones de las facultades lingüísticas con las que cuenta el estudiante y generar de manera oportuna estrategias metodológicas y curriculares que integren la participación de todos los niños atendiendo a todas las características lingüísticas y socio-culturales que integran el aula. Se ha visto también la necesidad de entablar entornos afectivamente protectores que contribuyan a garantizar la confianza y la seguridad de los niños como elemento determinante en la facilitación de la expresión de ideas, opiniones, pensamientos y emociones contribuyendo de esta manera al fortalecimiento de la lengua en el ejercicio comunicativo.

2.6 Dificultades de la lengua oral en la enseñanza

Nuestra experiencia como docentes durante estos años y en diferentes contextos educativos ha sido muy enriquecedora, ya que cada situación que se presenta es un aprendizaje más para nuestra vida personal y profesional; algo que ha llamado la atención en cada uno de estos escenarios es el poco desarrollo de la oralidad en los niños incluso jóvenes. Esto lo hemos podido evidenciar al interactuar con ellos, vemos escasez en su comunicación verbal con sus semejantes como también en el desarrollo del pensamiento para construir nuevos aprendizajes; cabe resaltar que no en todos los estudiantes.

Basándonos en esta experiencia, observamos que en la escuela se ha abandonado la oralidad por dos motivos: el primero tiene que ver con la política curricular vigente en Colombia que son los lineamientos curriculares y los estándares en lengua castellana; estos tienen como meta alcanzar la competencia de hablar, escuchar, leer y escribir, pero la comunidad educativa se centra en la lectura y escritura dejando de lado o prestando una atención escasa a la lengua oral en los niños. El segundo motivo es que nosotros los docentes nos encontramos con dificultades relacionadas con las estrategias y los procesos de enseñanza de la comprensión y expresión oral, ya que es un tema complejo. Falta capacitación en didácticas para desarrollar la oralidad en los niños y del mismo modo conciencia; comprender que la expresión oral es muy importante en desarrollo humano, desde muy temprana edad y que es un proceso continuo; porque se ha evidenciado que en el preescolar hay riqueza inmensa en el lenguaje y expresión oral, pero al iniciar la escolarización se pierde de forma significativa.

2.6.1 Dificultades Lingüísticas de la expresión oral

Las dificultades, las deficiencias o alteraciones del lenguaje tradicionalmente han sido estudiadas De Luca, (1983) desde una perspectiva fónica, sintáctica, morfológica, léxica y semántica (López & Níkleva, 2019).

Las alteraciones fónicas del discurso se deben a articulaciones relajadas, a las pronunciaciones exageradas que deforman sonidos, y a las entonaciones inadecuadas. Las deficiencias de tipo sintáctico se producen por acumulación de ideas en una misma oración y requieren la ejercitación de secuencias de ideas para poder repararlas. El uso de oraciones (unidades) incompletas, también afecta la comprensión y empobrece cualquier forma de expresión. Además, el mal empleo de los conectores discursivos repercute en la relación

sintáctica y evidencian que los hablantes desconocen el valor de estos elementos; por ello, la falta de conectores adecuados, el exceso de algunos de ellos y el uso indebido de otros conducen a la producción de errores comunes. Las incorrecciones morfológicas producen errores en la conjugación de los verbos, en las formas pronominales y en el uso de adjetivos y participios regulares e irregulares (“me se ha caído” por “se me”; “andó” por “anduve”; “frió” por “frio”, “pobrísimo” por “paupérrimo”; “rompido” por “roto”), por citar algunos ejemplos frecuentes. En cuanto a las deficiencias léxico-semánticas, la utilización de un léxico escaso, o de términos ambiguos y abstractos afecta directamente a la comprensión del mensaje. El uso de palabras comodines como “cosa” (para sustantivos) y “hacer” (para verbos) declina asimismo la precisión léxica y la recurrencia a la sinonimia. Las alteraciones de tipo semántico se deben a un mal uso de términos, principalmente, significados equívocos, por ejemplo, “cociente intelectual” por “coeficiente intelectual” (López & Níkleva, 2019).

De acuerdo con lo anterior, al enseñar hablar no solo es instruir contenidos lingüísticos: es enseñar a pensar, sentir, es también saber interpretar una serie de códigos no verbales (lingüísticos) cuya significación se suma a la decodificación del discurso oral, donde sean los estudiantes de los primeros grados de básica primaria los que expresen y muestren de forma pertinente la comunicación oral, en cualquier ambiente social.

Capítulo III: Propuesta

Fases para la interacción y desarrollo de la oralidad en básica primaria en los grados primero y segundo

En los niños de grado primero y segundo de primaria, es importante construir las experiencias de lenguaje de forma espontánea en los diferentes ambientes donde se encuentran los estudiantes, por esa razón es relevante buscar estrategias educativas que ayuden a mejorar sus procesos en este caso la oralidad, la cual muchas veces se ha dejado de lado y siempre se le da más énfasis a las otras habilidades comunicativas (leer y escribir). Según dice (Berger y Luckman, 1994, p. 172) *Con el lenguaje se internalizan esquemas interpretativos y motivacionales que proporcionan programas institucionales para la vida cotidiana* por eso es importante incluir dentro de los procesos educativos con mayor interés a la oralidad, ya que los niños organizan la realidad de la vida cotidiana alrededor del yo, el aquí de su cuerpo y el ahora de su presente, razón por la cual se quiere dar a conocer una propuesta distribuida en cuatro fases, cuya finalidad es fortalecer la oralidad dentro de los ambientes escolares en los niños de grado primero y segundo de primaria, quienes se encuentran en proceso de adquisición de nuevos aprendizajes, decisiones, destrezas, interacciones y nuevos vínculos sociales con las personas que los rodean. Con lo anterior se plantea la fase musical, juego, teatro y oratoria cada una con el fin de aportar de forma significativa en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Fases para la interacción y desarrollo de la oralidad en básica primaria, grados primero y segundo:

3.1 Primera fase: El juego (grado primero)

El juego, entendido desde los aportes de Wallon (1985) quien describe el desarrollo psicológico de los niños, se asume como *una actividad que implica esfuerzos para percibir y comprender* (p.75), expresa además que se convierte en acción mediadora en la transición del niño del hogar a la escuela, espacios en los cuales las finalidades de los juegos presentan una divergencia: allí los juegos con *una finalidad sin fin*, aquí los juegos *como actividades realistas y prácticas*. Se trata de configurar los juegos verbales en el aula como un *sistema de apoyo* que

brinde a los niños la posibilidad de acceder a la estructura del mundo físico y social a partir de interacciones con el maestro y con sus compañeros.

Jaimés y Rodríguez (1997), exponen que la vinculación del juego tanto en la escuela como en el hogar busca *reducir la distancia entre las acciones comunicativas contextualizadas y funcionales propias de la vida del niño en el hogar y las tareas escolares desprovistas de significación* (p.20). En este sentido, las autoras proponen la concepción de juego como instrumento pedagógico que le representan al niño la necesidad de solucionar problemas ya sean estos cognitivos o en el marco de la interacción al proporcionar un espacio en el cual de manera simultánea se fortalecen la distensión, la recreación y la creatividad.

3.2 Segunda fase: La música (grado primero)

Los elementos para el fortalecimiento del lenguaje son variados y siempre vinculados a las experiencias del niño a través de diversas modalidades. La música se ha empleado como método de estimulación de los procesos cognitivos dada su interacción con los procesos neurales. Al respecto, Soria et al (2011) expresan que *según qué aspecto, cualidad o componente de la música estamos analizando (tono, organización temporal, secuencia motora, canto, etc.), intervienen distintas áreas cerebrales, no ya corticales, sino también de los ganglios basales o el cerebelo. Por otro lado, la música, como estímulo emocional en sí mismo, puede activar zonas diferentes del cerebro según se trate de una música agradable, con lo cual ha existido hace varias décadas un interés por integrar procesos musicales como parte del proceso de fortalecimiento cognitivo y emocional de los niños así como para el abordaje específico de alteraciones.*

Al analizar la estructura de la música, es posible establecer una analogía con el lenguaje, teniendo en cuenta que intervienen patrones formales para su creación, es decir una especie de sintaxis que incluye reglas y formas para su expresión. Dicho esto, la música podría entenderse como un elemento que dada su estructura puede favorecer el surgimiento y evolución del lenguaje más aun cuando el canal primordial de estimulación es el auditivo, sentido que juega un papel determinante en la consolidación de los procesos fonológicos, fonéticos y de articulación de las palabras. Asimismo, Radocy y Boyle (2003) citados por López y Nadal (2018), mencionan beneficios además del lenguaje, a nivel de la comprensión lectora, percepción auditiva, memoria

y habilidades motoras. Ilustrando la relación entre la manera como el desarrollo del lenguaje y la música se encuentran vinculados, Willems (2002), presenta la siguiente estructura comparativa:

Tabla 2

Relaciones entre el desarrollo del lenguaje y el musical

Lenguaje	Música
Escuchar las voces	Escuchar los sonidos, ruidos y cantos.
Eventualmente, mirar la boca que habla.	Mirar las fuentes sonoras, instrumentales y vocales.
Retener, sin precisión, elementos del lenguaje.	Retener sonidos y sucesiones de sonidos.
Retener sílabas, luego palabras.	Retener sucesiones de sonidos, trozos de melodías.
Sentir el valor afectivo y expresivo del lenguaje.	Volverse sensible al encanto de los sonidos y melodías.
Reproducir palabras, aún sin comprenderlas.	Reproducir sonidos, ritmos y pequeñas canciones.
Comprender el significado semántico de las palabras.	Comprender el sentido de los elementos musicales.
Hablar uno mismo, inteligiblemente.	Inventar ritmos y sucesiones de sílabas.
Aprender las letras, escribirlas, leerlas.	Aprender los nombres de las notas, escribirlas y leerlas.

Nota. Tomado de Willems, E. (2002). El valor humano de la educación musical. Buenos Aires: Paidós

Este surgimiento dual de los procesos musicales y del desarrollo del lenguaje oral, permite inferir que existe una influencia mutua en su evolución, es decir que el desarrollo del lenguaje favorece las habilidades musicales y que la exposición a estímulos musicales aporta al desarrollo del lenguaje durante los primeros años. De otra parte, existe una vinculación con aspectos relacionados al área socioafectiva de los estudiantes, siendo la música un medio que no se limita al uso de patrones sensoriales auditivos, sino que permite la expresión de emociones, sentimientos, acercamiento a los pares dando origen a la aparición de conductas de seguridad, confianza, cooperativismo y por tanto siendo base para el fortalecimiento del lenguaje espontáneo cuyo ejercicio óptimo requiere de la presencia de estas variables afectivas.

Teniendo en cuenta lo expuesto previamente, la propuesta *Una mezcla de entretenimiento, ritmo y diversión para mejorar la oralidad* integra elementos directamente asociados a la música para ser desarrollados en grado primero, dando de esta manera continuidad a los procesos abordados durante el preescolar con el fin de procurar una mayor profundidad en la exploración de la adquisición del lenguaje empleando como elemento mediador la música con

el fin de estimular los aspectos tanto cognitivos como emocionales que permitan un adecuado desarrollo de la oralidad en la infancia.

3.3 Tercera fase: Teatro-títeres (grado segundo)

Rodríguez y Montero (2019), realizan una propuesta en la cual se considera el teatro como eje dentro de las didácticas para el fortalecimiento de la oralidad. En su propuesta, retoman aportes de la Gramática generativa de Chomsky (1978), con el fin de dar relevancia a la importancia del estudio del carácter innato del lenguaje y la capacidad de comprensión y construcción del lenguaje, de lo cual deriva la necesidad de entenderlo como un proceso que requiere desarrollo con el fin de alcanzar su propósito comunicativo. Asimismo, se hace la diferenciación respecto a la lengua, concibiendo la como *que se aprende y se adquiere* gracias a la vinculación social de las personas. Finalmente, las autoras, citando a Birchenall (2014), establecen la necesidad de acudir al habla *como medio para expresar y transmitir sentimientos, ideas y pensamientos; de ahí que se considere el habla como el acto de utilizar la lengua* (p.30).

El uso del teatro desde una perspectiva pedagógica ha sido apoyado por autores como Sandoval (2010), quien afirma que el teatro cumple una función de transformación social. Por tanto, se puede inferir que se adhiere al propósito social de la escuela a partir de la orientación efectiva de pedagogos comprometidos con la transformación de los entornos en los cuales tiene influencia. A partir de lo anterior es posible inferir que los aportes del teatro a los individuos no solo como apoyo a la oralidad sino también al fortalecimiento de la interacción, repercute en intencionalidades de orden social con lo cual conlleva fortalecimiento a nivel individual y colectivo.

Con lo anterior, se pretende dar conocer en la cartilla *Una mezcla de entretenimiento, ritmo y diversión para mejorar la oralidad* dándole apertura a la dramatización permitiendo el uso espontáneo del lenguaje, esta tiene una gran importancia en la etapa infantil, además se utiliza para potenciar la expresión oral en el niño, por otro lado se potencia y promueve la creatividad, imaginación, la capacidad de memoria, la expresión de emociones y sentimientos. La dramatización puede construir un recurso para el aprendizaje de la canción o bien ser el resultado.

La música puede servirnos como tema en la dramatización y el cuento. Por ejemplo, podemos escuchar música y en pequeños grupos, crear una historia con lo que esa música nos inspira. Les podemos pedir a nuestros alumnos que nos hagan una pequeña dramatización o que elaboren un cuento. Lo importante de este tipo de actividades es su puesta en común; aquí es donde los discentes desarrollan su espontaneidad, se divierten y el trabajo en grupo ve su fruto.

El lenguaje constituye un medio ideal para promover y desarrollar la musicalidad y el sentido rítmico del niño pequeño. Conviene ofrecer a los niños y niñas el contacto y la participación, individual o grupal, en producciones sonoras y musicales tradicionales, sobre todo en las canciones, juegos rítmicos y danzas infantiles propias de la comunidad donde viven. En el folklore infantil de todos los países encontramos una buena cantidad de rimas, retahílas, adivinanzas... que por tradición se acostumbra a recitar o repetir rítmicamente mientras se efectúan movimientos, o bien en forma de actividades independientes como parte de los juegos habituales.

Es interesante tomar el lenguaje como punto de partida para las investigaciones sonoras. Modular la voz, ensayar todas las formas posibles de decir las palabras, jugar con las consonantes, las vocales, es el comienzo para un trabajo musical muy rico; tomamos una frase, palabras, y buscamos ritmos, entonaciones diferentes, tratando de evitar los estereotipos. Nos alejamos del canto para hacer *hablar-cantando*.

3.4 Cuarta fase: La oratoria (grado segundo)

Como fase de cierre en la propuesta de intervención *Una mezcla de entretenimiento, ritmo y diversión para mejorar la oralidad* se establece la ejercitación de actividades propias de la oratoria en la cual además de continuar estimulando las posibilidades de expresión verbal de los estudiantes, constituye de manera simultánea una estrategia de evaluación del desarrollo y aplicación de toda la propuesta, tomando como referencia la ejecución de acciones en las cuales se aborde la oratoria en sus diversas manifestaciones: declamación, exposición, narración espontánea, conversación, etc. Debido a que existe una evolución longitudinal en tanto se realiza un avance cronológico y de escolaridad, la oralidad empieza a vincular procesos cognitivos de mayor complejidad, con su fortalecimiento. En términos de Verdeber (2000), la formación de la oratoria requiere que se establezcan objetivos, que se definan conceptos, que se aprenda a plantear preguntas, que haya una orientación a la recolección de datos, de organizar información

y unir ideas así como el establecimiento y evaluación de los propios argumentos. Si bien, este proceso no se desarrollaría por completo hasta que exista una madurez neuronal que posibilite el desarrollo de varios de los procesos cognitivos de alto nivel implicados, sí es posible generar acciones que orienten a los estudiantes a la construcción de su competencia oral desde edades tempranas. (Verdeber, 2000)

Como parte de las conclusiones de un proceso formativo para el desarrollo de la oralidad, Amador (2013) rescata la importancia de concebir al ser humano como un individuo de naturaleza social y quien requiere de la interacción con sus semejantes para la construcción social, haciendo por tanto que la comunicación se constituya como una necesidad inherente a su ejercicio en colectivo más allá de una opción. Los elementos que pueden rescatarse como resultados favorables en las intervenciones orientadas al enriquecimiento del proceso oral son:

- Los niños se preocupan más por conocer el significado de las palabras que emplean.
- Los docentes identifican la importancia de capacitar a sus estudiantes.
- El reconocimiento de alcances y limitaciones a través de bitácoras de registro permitiendo la retroalimentación de los procesos.
- Niños que armonizan y se preocupan por su expresión corporal durante sus intervenciones orales.
- Manejo de espacios y escenarios.
- Apropiación de ejercicios de relajación y dicción.
- Identificación de estructuras discursivas.
- Se motiva la participación en eventos institucionales de oratoria (Amador, 2013).

Lo previamente descrito permite estimar los alcances que los procesos de oratoria trabajados de manera secuencial, atendiendo a los estadios de desarrollo y el adecuado acompañamiento pedagógico generan en los estudiantes con el fin no solo de originar una mejor gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también como medio para estimular mecanismos de socialización efectiva entre los niños y sus pares, como elemento básico para un adecuado funcionamiento en sociedad.

Conclusiones

Las experiencias en nuestro rol como docentes propiciaron las bases para identificar en el ámbito escolar las debilidades evidentes en el manejo del lenguaje oral, siendo concebido como una adquisición espontánea en las que su acompañamiento se limita a favorecer las competencias comunicativas. Se pretende fortalecer la lengua oral en un contexto de interacción verbal buscando que los niños encuentren un ambiente de libertad, en el cual los diálogos surjan de manera espontánea y ojalá colmados de creatividad.

Es importante el lenguaje oral en las primeras edades, porque le permite al niño construir discursos más complejos, usando estrategias de expansión y procesos analógicos que lo lleven al aprendizaje y la reformulación de nuevos conceptos que luego, sean útiles dentro de la sociedad en la que se encuentra inmerso en las diferentes situaciones, ya sean en el aula o fuera de la misma.

En definitiva, al especificar las relaciones entre las dimensiones, alteraciones y dificultades de la lengua oral se quiere invitar a los docentes a revisar los métodos que permiten valorar el sistema de enlaces que está presente en la palabra y así utilizar los ejemplos presentes en los mismos, con el fin de mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje en los estudiantes de grados primero y segundo. Así mismo, en esta monografía se estableció el lenguaje como una de las categorías principales dentro del proceso, que nos permitió evidenciar la problemática propuesta en el documento.

Por lo anterior, cabe resaltar que la música, juego, teatro y oratoria juegan un papel importante dentro del desarrollo de cada una de las competencias comunicativas de los niños y las niñas, permitiendo a la vez, que los estudiantes de grado primero y segundo se integren en el aula, respeten las diferentes opiniones e interacciones. Por consiguiente, se ha construido una cartilla titulada “ Una mezcla de entretenimiento ritmo y diversión para mejorar la oralidad”, la cual es de gran interés; porque nos aporta a cada uno de los docentes algunas actividades significativas que son de agrado y muy útiles en la práctica, pues algunas de ellas fueron utilizadas en nuestra experiencia diaria con los niños, por esa razón las compartimos y esperamos que sean muchos los docentes que adquieran y puedan vivir esta magnífica experiencia llena de armonía y muchos aprendizajes vivenciales para nuestros estudiantes y que se logre mejorar la lengua oral.

Referencias

- Abascal, M. (2002). *La teoría de la oralidad [Tesis Doctoral]*. Alicante: Universidad de Alinate.
- Aboitiz, F. (2012). Vocalizaciones y gestos en el origen del lenguaje: Una perspectiva neurobiológica. *Ciencia Cognitiva*, 6(2), 38-40. Recuperado de <http://www.cienciacognitiva.org/files/2012-10.pdf>
- Aguado, G. (2012). Trastornos de habla y de articulación. En M. Coll-Florit, *Trastornos del habla y de la voz* (págs. 13-61). Barcelona: Editorial UOC.
- Amador, M. (2013). Impacto que genera un proyecto sobre oratoria en estudiantes de primaria de zonas rurales de Cartago. *Tecnología en marcha*, 7(Extra 1), 94-104. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4835891>
- Auza, A., & Peñaloza, C. (2019). Factores individuales y familiares en el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). *Iztapalapa Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 40(86), 41-66. doi:<http://dx.doi.org/10.28928/ri/862019/atc2/auzaa/penalozacastillo>
- Benítez, A. (2007). Aspectos genéticos del lenguaje. *Revista Española de Lingüística*(37), 103-137. Recuperado de <http://www.sel.edu.es/pdf/ene-dic-07/RSEL-37-Benitez-Burraco.pdf>
- Berger, P., & Luckman, T. (1994). *la construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Birchenall, L. (2014). La teoría lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la actualidad. *Lenguaje*, 42(2), 417-442. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-34792014000200008
- Blecua, J. (1984). *¿Qué es hablar?* Aula Abierta Salvat.
- Bruno, M. (2019). *Fluidez verbal en niños de 6 y 8 años de edad de diferentes estratos socioeconómicos [Tesis]*. Buenos Aires: Pontificia Universidad Católica Argentina.
- Cabrejo, E. (2020). *Lenguaje oral: destino individual y social de los niños y niñas*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Carranza, J., Brito, A., & Serrano, J. (1984). Desarrollo cognitivo y lenguaje en J. Piaget. *Anales de Psicología*, 1, 81-94. Recuperado de <https://revistas.um.es/analesps/article/view/32481>
- Chomsky, N. (1978). *Estructuras sintácticas*. México D.F.: Siglo XXI.
- De Luca, M. (1983). *Didáctica de la lengua oral. Metodología de la enseñanza y la evaluación*. Buenos Aires: Kapelusz.
- de Saussure, F. (1945). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Editorial Losada.

- Digistani, E., & Perriconi, G. (2015). *Los niños tienen la palabra: desde la adquisición de la lengua materna hasta el disfrute literario*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Erikson, E. (1963). *Childhood and Society*. New York: W.W. Norton and Company.
- Fernández, A., & Gamba, S. (2012). Evaluación y tratamiento de la tartamudez infantil. En M. Coll-Florit, *Trastornos del Habla y de la Voz* (págs. 103-145). Barcelona: Editorial UOC.
- Gámiz, G., García, I., & Pacheco, C. (2020). ¿Es solo mutismo? A propósito de un caso. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 37(3), 35-43. doi:<https://doi.org/10.31766/revpsij.v37n3a>
- Gleason, J. (2010). Desarrollo del Lenguaje: Una revisión y una vista preliminar. En J. Gleason, & N. Ratner, *El desarrollo del lenguaje* (págs. 1-37). Pearson Educación.
- Halliday, M. (1973). *Exploraciones en las funciones del lenguaje*. Londres: Edward Arnold.
- Havelock, E. (1963). *Preface to Plato*. Cambridge y Mass: Belknap Press of Harvard University Press.
- Jaimes, G., & Rodríguez, M. (1997). El desarrollo de la oralidad escolar: práctica cognitiva discursiva y cultural. *Enunciación*, 2(2), 15-23. doi:<https://doi.org/10.14483/22486798.2497>
- Koltsova, M. (1970). *Estudio fisiológico de los fenómenos de abstracción y generalización*. Montevideo: Pueblos Unidos.
- López, M., & Nadal, I. (2018). La estimulación auditiva a través de la música en el desarrollo del lenguaje en educación infantil. *Revista electrónica de investigación y docencia*(20), 107-124. doi:[10.17561/reid.n20.7](https://doi.org/10.17561/reid.n20.7)
- López, M., & Níkleva, D. (2019). El reto de la expresión oral en la Educación Primaria: características, dificultades y vías de mejora. *Educatio Siglo XXI*, 37(3), 9-32. doi:<https://doi.org/10.6018/educatio.399141>
- Luria, A. (1979). *Conciencia y Lenguaje*. Madrid: Pablo del Río Editor.
- Luria, A. (1984). El desarrollo de los conceptos y los métodos para su investigación - Conferencia IV. En A. Luria, *Conciencia y Lenguaje* (págs. 62-81). Madrid: Visor Libros.
- McGregor, K. (2000). Development and enhancement of narrative skills in a preschool classroom: Toward a solution to clinician-client mismatch. *American Journal of Speech-Language*, 9(1), 55-71. doi:[doi:doi: 10.1044/1058-0360.0901.55](https://doi.org/10.1044/1058-0360.0901.55)
- Moreno, J., Cañón, A., & Méndez, B. (2016). *La palabra escrita una dicha que nos fue negada*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

- Núñez, M. (2011). Espejos y ventanas: Dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo. *Enunciación*, 16(1), 136-150. Recuperado de <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/18597>
- Ong, W. (1967b). *The presence of the word*. New Haven y Londres: Yale University Press.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ostria, M. (2001). Literatura oral, oralidad ficticia. *Estudios filológicos*(36), 45-54. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173413831005>
- Parry, M. (1987). The collected papers of Milman Parry. En A. Parry, *The Making Homeric Verse*. New York y Oxford: Oxford University Press.
- Perelló, E. (2012). Disglosias. En M. Coll-Forit, *Trastornos del habla y de la voz* (pp. 65-101). Barcelona: Editorial UOC.
- Prieto, M. (2010). Alteraciones en la adquisición del lenguaje. *Innovación y Experiencias Educativas*(36), 1-8. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_36/MIGUEL_ANGEL_PRIETO_BASCON_01.pdf
- Ramírez, C. (2014). *La influencia de la familia y la escuela en el desarrollo del lenguaje oral en niños de 3 a 5 años a través de la aplicación de un programa de estimulación del lenguaje (Tesis Doctoral)*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/666369/ramirez_vega_chenda_francisca.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ramírez, J. (2002). La expresión oral. *Contextos educativos*(2), 57-72. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=498271>
- Rodríguez, G., & Montero, G. (2019). *El teatro como estrategia didáctica para fortalecer la oralidad [Tesis de maestría]*. Barranquilla: Universidad de la Costa.
- Sandoval, A. (2010). Pedagogía Teatral una propuesta didáctica cargada de innovación. 1-14. Recuperado de <https://tallerdeexpresionesintegradas.files.wordpress.com/2010/10/pedagogia-teatral-y-didactica.pdf>
- Sanjuán, J., Tolosa, A., Colomer, J., Ivorra, J., Llacer, B., & Jover, M. (2010). Factores genéticos en el desarrollo del lenguaje. *Revista de Neurología*, 50 (Suple. 3), 101-106. doi: <https://doi.org/10.33588/rn.50S03.2010052>

- Santamaría, A., & Montoya, E. (2014). La memoria autobiográfica: el encuentro entre la memoria, el yo y el lenguaje. *Estudios de psicología*, 29(3), 333-350. doi:<https://doi.org/10.1174/021093908786145430>
- Shum, G. (1988). La influencia del contexto de la interacción en la adquisición del lenguaje. *Infancia y Aprendizaje*(43), 37-53. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48308>
- Soria, G., Duque, P., & García, J. (2011). Música y cerebro: fundamentos neurocientíficos y trastornos musicales. *Revista de Neurología*, 52(1), 45-55. Recuperado de <http://jordijauset.es/wp-content/uploads/2013/08/e80155b0988f667bffff8450ffff8709.pdf>
- Sweet, H. (1899). *The practical study of language*. Oxford: Oxford University Press.
- Varela, E. (2006). la oralidad, la cultura escrita y el aprendizaje. En M. Rivera, *Las relaciones en la historia de la Europa medieval* (pp. 345-430). Valencia: Editoorial Tirant lo Blanc.
- Verdeber, R. (2000). *Comunicación oral efectiva* (Segunda ed.). México: International Thompson Editores.
- Vigotsky, L. (1987). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Wallon, H. (1985). *La evolución sicológica del niño*. Buenos Aires: Pisque.
- Willems, E. (2002). *El valor humano de la educación musical*. Buenos Aires: Paidós.
- Yorio, A. (2010). El sistema de neuronas espejo: evidencias fisiológicas e hipótesis funcionales. *Revista Argentina de Neurocirugía*, 24, 33-37. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/14670/CONICET_Digital_Nro.17773.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Anexo: Una mezcla de entretenimiento, ritmo y diversión para mejorar la oralidad



**Una mezcla de
entretenimiento, ritmo
y diversión para
mejorar la oralidad**

Grado 1° (Fase I-II)

Grado 2° (Fase III-IV)

FRANCY YINETH GORDILLO LARA

LEDY DAYANA NAVARRETE ARÉVALO

2021

INTRODUCCIÓN

Al ser la música, el juego, el teatro y la oratoria formas de expresión culturales, individuales y grupales, se considera importante el uso de estas herramientas para el fortalecimiento de la oralidad, ya que, por medio de diversas actividades presentadas en esta cartilla, los niños manifestarán diferentes actitudes, sentimientos y emociones.

Estos instrumentos pedagógicos permiten a los docentes de primer y segundo grado de básica primaria, fomentar actividades de expresión oral, artística y corporal, en las que se incluyen juegos, expresión facial, gestos, teatro, danza, entre otras, que permitirán reflejar la participación activa, interacción, cambio de roles, socialización y diálogo.

La cartilla se encuentra estructurada en cuatro fases orientadas hacia los grados 1° y 2° de básica primaria, pues en estas edades iniciales es donde la escuela debe apropiarse de estos procesos, acompañando y encaminando al niño para que pueda fortalecer su oralidad como base fundamental para el desarrollo de otras competencias.

Grado 1° : Fase I Juego
Fase II Música

Grado 2°: Fase III Títeres
Fase IV Oratoria

Las actividades planteadas en este documento son una propuesta derivada de algunos ejercicios que se han llevado al aula, y de los cuales se han visto logros en el nivel de forma en cuanto a la mejora en el reconocimiento fonológico, la construcción de palabras y oraciones; en el nivel de contenido, se ha evidenciado progresión oral y claridad, finalmente dentro del nivel de función, se observan mejores conexiones y creatividad.

Estas actividades en cada una de las fases son sugerencias que el maestro puede tomar como base, para aplicarlas y/o para generar una alternativa creativa con ellos que permitan mejorar los procesos de oralidad en los niños.

JUSTIFICACIÓN

Esta cartilla es un material de mucha utilidad para el docente, cuya pretensión es brindarle herramientas que permitan ser aplicadas en un grupo de estudiantes determinado de cualquier contexto, en aras de posibilitar llegar a la meta de un alto nivel de oralidad, en donde sus discursos sean coherentes, elocuentes y significativos para cualquier participante del proceso comunicativo.

Teniendo en cuenta las experiencias fundadas en el juego y las expresiones artísticas de estas edades como facilitadores de aprendizaje, se han señalado dos fases importantes para cada uno de los grados. Para el nivel primero se determina en un semestre la fase de juego, pues esta herramienta permite desarrollar en los niños la imaginación, creatividad, habilidades socioemocionales y expresar la visión que tiene del mundo que le rodea; para el siguiente semestre se propone la música, medio perfecto a esta edad para expresar y comunicarse con otros; terminada esta etapa estará listo para continuar su proceso en el fortalecimiento de su oralidad en grado segundo con la fase de teatro, elemento importante para expresar, adquirir, ampliar vocabulario, ayudando en el progreso de la pronunciación, vocalización y entonación. Aplicadas estas tres fases, se finalizará con la oratoria, fase trascendental donde se podrá evaluar la funcionalidad del trabajo planteado en esta cartilla.

OBJETIVOS

General:

- Fortalecer la oralidad de los niños de grados primero y segundo a través de la implementación de actividades propias de la música, el juego, el teatro y la oratoria, que permitan la interacción y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales.

Específicos:

- Emplear el juego como canal de interacción entre los niños para promover ejercicios comunicativos direccionados a la estructuración del lenguaje oral.
- Estimular los procesos de oralidad inicial a partir del uso de elementos musicales que permitan el desarrollo adecuado de estructuras fonológicas y ampliación del vocabulario.
- Incorporar herramientas del lenguaje: gestos, movimientos, prosodia, entonación; a través de actividades vinculadas al teatro para complementar aspectos discursivos y de manejo corporal.
- Proveer un material de apoyo a docentes para la estimulación de los procesos de oralidad en la etapa inicial como producto de un proceso investigativo.

SUGERENCIAS PARA LOS DOCENTES

Para motivar al niño y lograr fijar su atención es importante tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

Es aconsejable que el docente haga un diagnóstico de entrada, evaluando las necesidades de estos pequeños y comenzar a trabajar a partir de ellas.

El maestro debe tener gran dosis de paciencia, entusiasmo, dedicación y perseverancia.

En cada actividad, el maestro debe participar activamente con los niños para animarlos y motivarlos

Involucrar a todos los niños, evitando la discriminación, ya que la tarea no es formar bailarines, ni crear espectáculos artísticos.

Las sesiones de clase no deben sobrepasar los 30 minutos. Variando siempre las actividades.

Al hacer las correcciones a estos infantes debe emplearse un tono de voz adecuado, ya que el niño debe sentir siempre las correcciones como una ayuda y en algún caso como un estímulo.

Cuando el trabajo es en pareja, se sugiere el cambio de compañeros para que puedan experimentar nuevas situaciones y también como elemento de integración.

Apreciado docente:

- ✓ Le sugerimos utilizar y aplicar en el aula, los métodos para la investigación expuestos en el capítulo II con sus respectivos ejemplos, de tal manera que le sirvan como herramienta para levantar un diagnóstico y a su vez, sean una posibilidad para llevar a los niños a mejorar sus procesos de oralidad.
- ✓ La siguiente rejilla evaluativa de la escritura, propuesta por el Moreno et al., (2016) está encaminada a evidenciar y mejorar el proceso de la lengua escrita en cuanto a las dimensiones de forma, contenido y función. Creemos, sin embargo que bien podría usarse en el proceso de valoración de logros y de generación de metas alcanzables en el uso de la lengua oral. El primero, la forma (significante - textual) refleja un primer nivel, básico. En él se empieza a ganar claridad, se caracteriza por la representación, asemejación, diferenciación, síntesis, análisis, retención e identificación de percepción. El segundo contenido (significado – relacionar) se constituye en un nivel medio, tiene como fin la habilidad de comprender desde lo particular a lo general, identificando los pequeños aspectos que son evidentes en un diálogo, socialización o lectura. Por último la función (significar - contexto) se refiere a dar un sentido claro a lo que se analiza y observa, se encuentra en un nivel superior, lo ideal es lograr alcanzar a construir e imaginar nuevos conceptos o conversatorios que ayuden a mejorar en los niños su comunicación, en este nivel se encuentra la transferencia, contextualización, inferencia lógica.

El contenido o significado es la otra cara del signo, la cara interna, conceptual, semántica. Tanto la oralidad como la escritura inteligente transportan significados, dicen, contradicen y argumentan (Moreno, Cañón, & Méndez, 2016)

La rejilla expuesta, muestra que entran en juego otra serie de indicadores de mayor complejidad, que permiten identificar rasgos de la lengua como: “Claridad temática, precisión significativa, armado macro proposicional, unidad de contenido, progresión del texto, elaboración del mismo, pertinencia argumental, coherencia local y global, ausencia de contradicciones, entre otros” (Jaramillo & Moreno, 2016)

Claridad textual (transparencia): se refiere a la nitidez del texto, a la posibilidad lograda de que el texto, de la manera más asertiva posible, logre comunicar lo que pretende. En un texto transparente no hace falta especular o tratar de interpretar, logra ser comprendido para el destinatario. Con referencia a lo anterior siempre es importante comunicar de forma clara y coherente lo que se quiere transmitir.

Profundidad en el desarrollo del texto: la profundidad suele estimarse de acuerdo con la calidad y la cantidad de relaciones intertextuales, de ejemplos, citas, argumentos principales y secundarios, reconocibles en el escrito. Cuando no se profundiza en su totalidad cualquier texto, no genera locación e interés por el mismo.

Presencia de tesis: en los escritos cuyo formato y finalidad es la defensa de una idea (esos que se denominan en la academia textos argumentativos), se hace necesario que el escritor presente un visto de vista (tesis) que debe ser soportado con argumentos suficientes, pertinentes y consistentes. Siempre y cuando se defienda la idea central de un texto que exponga las opiniones oportunas, para que luego sean expuestas de manera oral.

Argumentos pertinentes, consistentes y suficientes: los argumentos que sustenten la tesis deben ser pertinentes, es decir que tengan conexiones lógicas con la tesis propuesta. La pertinencia argumental se refiere al hecho de que los argumentos (razones) que se ofrecen, sustenten, sostengan, amparen la tesis ofrecida. Son consistentes los argumentos cuando resisten la prueba de veracidad. Un argumento consistente tiene certeza, respaldo en la realidad, en la teoría, en la historia, por su parte, los argumentos son suficientes cuando se siente que el peso de las razones esgrimidas (su cantidad), demuestra sin ninguna duda la tesis expuesta. Los anteriores aspectos, encierran un vínculo importante entre lo que se quiere presentar las ideas centrales que se expresan de forma coherente.

Coherencia: se entiende que dentro de una totalidad textual, la relación lógica que existe entre las distintas partes que la componen, es la coherencia. Un texto es coherente cuando todos sus componentes (palabras, oraciones, párrafos) conforman una unidad de significado. En este proceso constante que sigue cada uno de los aspectos importantes en

los indicadores de contenido, la coherencia de los textos juega un papel fundamental en el desarrollo del despliegue de ideas que se quieren expresar o llevar a cabo.

De este modo, en la oralidad aparecen en primer lugar dos dimensiones inextricablemente

Esta rejilla a su vez, le será de gran utilidad al igual que los métodos para la investigación, porque le permitirán levantar un diagnóstico de los niños en cuanto a sus procesos de oralidad.

- ✓ Al finalizar las actividades en cada una de las fases y de acuerdo con el desempeño general del grupo y las observaciones realizadas en cada sesión, diligencie la rejilla con el fin de facilitar los avances de los estudiantes en cada elemento constitutivo de la oralidad.

Si requiere que use una rejilla para cada estudiante que presente un proceso diferencial y por tanto necesite un seguimiento personalizado, y/o ubíquela en un espacio del aula de una manera amplia para ver cómo están avanzando los niños en estos aspectos.

Grado 1°

FASE I

JUEGO

Jugar no es un descanso del aprendizaje. Es un aprendizaje interminable, encantador, profundo, atractivo y práctico. Es la puerta al corazón del niño.

Vince Gowman.

Propósito de la fase: Emplear el juego como canal de interacción entre los niños para promover ejercicios comunicativos direccionados a la estructuración del lenguaje oral.

Actividad 1	Cazando significados
Actividad 2	Fonobolsa
Actividad 3	Pictocuentos
Actividad 4	Rayuela trabada
Actividad 5	Floortime

ACTIVIDAD 1



Propósito de la sesión:	Estimular asociaciones semánticas y fonológicas con elementos del entorno.
Duración:	30 minutos.
Recursos:	Fichas con imágenes de diversas categorías semánticas. Bolsas. Fichas con palabras escritas de diversas categorías semánticas.

Momentos:

1. Motivación:

Veo, veo

Acercamiento a la composición fonológica de las palabras y sus rasgos semánticos.

Instrucciones.

Seleccionar varios objetos del espacio teniendo en cuenta que sea vocabulario de uso infrecuente.

Indicar “Veo, veo” ¿Qué ves? Veo un objeto que empieza por el sonido... Posteriormente se brinda una pista semántica (funcional o estructural). Se van brindando de manera alternada una pista fonológica y una pista semántica hasta descubrir el objeto en el contexto.

2. Desarrollo:

¡Lo encontré!

Identificación de elementos a partir de la detección de sus rasgos semánticos.

Instrucciones

Se disponen en una mesa amplia o en el piso muchas imágenes de objetos, animales, lugares, frutas, etc. Pueden incluirse todas las categorías a considerar según el perfil del grupo.

Se brindan turnos para que los estudiantes opten por pista o pregunta.

Si solicitan pista, el/la docente brindará un rasgo semántico del elemento a buscar.

Si solicita pregunta, el estudiante hace una pregunta acerca de la categoría a la que puede pertenecer el elemento teniendo en cuenta que el/la docente solo responderá: SI – NO.

Ejemplo: ¿Es una fruta? Si / No

El estudiante que encuentre la imagen gritará “lo encontré” y realizará una descripción del mismo retomando las pistas dadas por el docente previamente.

3. Cierre:

¡Lo encontré!

Establecimiento de rasgos semánticos a partir de una palabra.

Instrucciones

Se lanzan al aire fichas con palabras o imágenes. Los estudiantes en grupos pequeños simulan tener una red individual usando una bolsa para atrapar una ficha en cada intento. Al caer todas las fichas al piso mostrarán si atraparon una en el aire. Compartirán con sus compañeros la palabra o la imagen. Finalmente, expresarán todos los rasgos semánticos asociados el elemento cazado.

Se alcanzó el propósito de la sesión:	SI		NO	
	Desempeño general del grupo:	Satisfactorio	Suficiente	Regular
Observaciones:				

ACTIVIDAD 2

FONOBOLSA



Propósito de la sesión:	Fortalecer los procesos fonológicos para construir palabras y oraciones a partir de fonemas.
Duración:	30 minutos.
Recursos:	Bolsa de tela oscura. Fichas con grafemas. Fichas con sílabas y prefijos. Fichas con palabras simples. Tablero / papelógrafo, marcadores

Momentos:

1. Motivación:

Bolsa de letras

Desarrollo de habilidades fonológicas básicas.

Instrucciones.

Se cuenta con una bolsa y en su interior los grafemas del alfabeto en fichas de 5 x5cm.

Se organizan equipos de máximo 5 integrantes y se asignan turnos de participación. En cada turno el docente solicita a algún estudiante sacar una ficha de la bolsa. Al mostrarla a los estudiantes se les solicita producir el sonido del grafema correspondiente. Luego, en el orden asignado cada integrante del equipo se desplaza al tablero o papelógrafo que estará dividido según el número de equipos, a escribir una palabra usando el grafema seleccionado como sonido inicial.

Gana el equipo que complete primero las 5 palabras de forma correcta. Se asigna puntuación extra a las palabras que no se repitan.

2. Desarrollo:

Bolsa de sílabas y prefijos

Generación de palabras a partir de sílabas iniciales y prefijos.

Instrucciones

Se cuenta con una bolsa y en su interior las sílabas y prefijos en fichas de 5 x8cm.

Se reorganizan equipos de máximo 5 integrantes para posibilitar la integración y se asignan turnos de participación. En cada turno el docente solicita a algún estudiante sacar una ficha de la bolsa. Al mostrarla a los estudiantes se les pide producir el sonido de la sílaba correspondiente. Luego, en el orden asignado cada integrante del equipo se desplaza al tablero o papelógrafo que estará dividido según el número de equipos, a escribir una palabra con la sílaba o el prefijo seleccionado como estructura inicial.

Gana el equipo que complete primero las 5 palabras de forma correcta. Se asigna puntuación extra a las palabras que no se repitan.

3. Cierre:**Bolsa de sílabas y prefijos**

Generación de oraciones cortas a partir de palabras simples.

Instrucciones

Se cuenta con una bolsa y en su interior las palabras en fichas de 5 x12 cm.

Se reorganizan equipos de máximo 5 integrantes para posibilitar la integración y se asignan turnos de participación. En cada turno el docente solicita a algún estudiante sacar una ficha de la bolsa. Al mostrarla a los estudiantes se les pide realizar la lectura de la palabra correspondiente. Luego, en el orden asignado cada integrante del equipo se desplaza al tablero o papelógrafo que estará dividido según el número de equipos, a escribir una oración iniciando con la palabra seleccionada como estructura inicial, o entre los 5 integrantes forman una oración en la que cada uno pasa por turnos para construirla.

Gana el equipo que complete primero las 5 cortas oraciones de forma correcta. Se asigna puntuación extra a las oraciones con mayor complejidad gramatical.

Se alcanzó el propósito de la sesión:	SI		NO	
	Desempeño general del grupo:	Satisfactorio	Suficiente	Regular
Observaciones:				

ACTIVIDAD 3



Propósito de la sesión:	Combinar elementos visuales y auditivos para la construcción de historias.
Duración:	30 minutos.
Recursos:	Cronómetro Silbato o campana Cuentos en pictograma Oraciones en pictograma

Momentos:

1. Motivación:

Mi cuento favorito

Instrucciones.

Sentados en círculo y con apoyo de un cronómetro, se van a dar 30 segundos a cada estudiante para que hable acerca de su cuento, historia o película favorita mencionando de qué se trata y quiénes son sus personajes.

Se maneja un silbato, alarma o campana para hacer los cambios de turno lo más rápido posible.

2. Desarrollo:

Leyendo pictogramas

Lectura de cuentos cortos elaborados a manera de pictogramas.

Instrucciones



Se organizan 3 grupos de trabajo buscando la integración de los estudiantes. Cada grupo selecciona una de las historias propuestas. Se indica que en el grupo se debe hacer la lectura de la historia, pero que al llegar a uno de los dibujos, deberán producir el sonido o representar con su cuerpo la palabra que está siendo representada con el dibujo.



Inicialmente llevan a cabo el ejercicio en cada grupo. Luego, cada grupo comparte la historia con sus compañeros quienes intentarán adivinar la palabra representada en el dibujo y los gestos de los compañeros.



Se recomienda hacer control del tiempo para el trabajo de cada grupo y la posterior socialización.




Se brinda un punto al equipo por cada palabra adivinada correctamente.




Los Tres Cerditos




Eran  que decidieron vivir en el bosque y construir una  cada uno.

El  mayor hizo su casa de ,

El  mediano hizo su casa de  y





el  más pequeño que era el más trabajador hizo su  casa de . El mayor terminó muy pronto y se puso a descansar, pero... "¡toc-toc!"





¿Quién es?... Soy el  y si no me abres, soplaré y  y tu  derribaré.





Entonces el  sopló y  hasta que la  derribó.



© 2020 http://neoparaiso.com/imp/imp/


La Granja

La  con mujidos le dijo al  que el  estaba revolcándose en el .

Sentada la  ha puesto un  y el  trotando, corre a avisar al .









La  que da  Los  y la .






El  y los .


Son los animales de la .

© 2020 http://neoparaiso.com/imp/imp/

El Ratón Pérez

Este es el camino del  Pérez, un  que lleva en su  un  de paja, en sus  unas  doradas y en sus  unos  rojos.

También lleva una  donde guarda  para regalar a los  y  que pierden sus .

Y antes del colorín colorado, les cuento que el Pérez por la  de _____ ha pasado.

Y ahora sí, este cuento se ha acabado.

© 2020 http://neoparaiso.com/imp/imp/

Tomado de neoparaiso.com

3. Cierre:

Eres un experto pictógrafo

Descifrar pictogramas de manera individual.

Instrucciones

Se prepara una de las oraciones de pictograma por cada niño y se distribuyen en diferentes áreas del salón, (debajo de las mesas, tras la puerta, en rincones escondidos, etc.) a la señal cada niño va a buscar una de las oraciones para reescribirla con todas las palabras. Al finalizar cada uno leerá su pictograma a sus compañeros.

• El  apagó el  con la  .

• _____

• Nos montamos en la  y comemos una  .

• _____

• Hay que meter la  y el  en la  .

• _____

• Voy a merendar zumo de  y un  .

• _____

Se alcanzó el propósito de la sesión:	SI		NO	
	Desempeño general del grupo:	Satisfactorio	Suficiente	Regular
Observaciones:				

ACTIVIDAD 4

RAYUELA TRABADA



Propósito de la sesión:	Fortalecer habilidades de articulación a través de trabalenguas.
Duración:	30 minutos.
Recursos:	Tiza, fichas con trabalenguas.

Momentos:

1. Motivación:

Pasa la palabra

Instrucciones.

Se realizan equipos de 5 integrantes y se organiza cada equipo en una fila. Se entrega a la primera persona de la fila un mensaje oculto que pasará a su compañero de atrás en el oído. Este, hará lo mismo con el siguiente y se repite hasta que el mensaje llegue al último de la fila quien deberá decirlo en voz alta.

Mensajes:

- Cuatro patas con dos patas cada pata.
- Una tortuga tuerta tropieza con la puerta.
- Al hipopótamo Hipo le dio hipo.
- El cloro no aclara la cara del loro.

2. Desarrollo:

Salta la rayuela

Ejercitación de trabalenguas para favorecer la articulación de sonidos.

Instrucciones

En un espacio amplio se dibuja una rayuela por cada grupo de 5 niños. Cada grupo recibe 10 papeletas, cada una con un número y un trabalenguas. Se asignan turno para jugar la rayuela tradicional lanzando una piedra. El estudiante avanza en la rayuela, pero cuando llega al número correspondiente, deberá repetir el trabalenguas que tiene ese número. Solo puede avanzar una vez haya repetido el trabalenguas.

Ejemplos de trabalenguas que pueden emplearse:

El zorro pide Socorro con un gorro.	Piquito picotea, poquito a poquito, pica que pica, con su piquito.	La rana Carola corea y corea con una corona canciones corea.	La bruja Maruja prepara un brebaje con miel de abejas y dientes de ajo.	Pepe pecas pica papas con un pico pica papas Pepe pecas.
Pancha plancha con cuatro planchas. ¿Con cuántas planchas plancha pancha?	El amor es una locura que solo el cura lo cura.	Cuando cuentes cuentos, cuenta cuántos cuentos cuentas.	Gallo y grillo gritan gozan. Gritan, gozan grillo y gallo.	El cangrejo se quedó perplejo al ver su reflejo en aquel espejo.

3. Cierre:

Aprendo trabalenguas

Practicar trabalenguas como ejercitación continua.

Instrucciones

Se seleccionan 3 trabalenguas de los trabajados en la rayuela para estimular a los estudiantes a memorizarlos.

Se alcanzó el propósito de la sesión:	SI		NO	
Desempeño general del grupo:	Satisfactorio	Suficiente	Regular	Insuficiente
Observaciones:				

ACTIVIDAD 5



Propósito de la sesión:	Estimular el lenguaje espontáneo a través de espacio de juego libre.
Duración:	30 minutos.
Recursos:	Espacio amplio. Juguetes de diferentes tipos. Silbato o campana.

Momentos:

1. Motivación:

Hora de escoger

Instrucciones.

Se prepara un área amplia para llevar a cabo una jornada floortime. Se disponen de juguetes de diversos estilos: didácticos, muñecas, vehículos, etc. Ubicándolos distribuidos por todo el espacio. Inicialmente se solicita a cada estudiante que escoja un juguete. Mientras está haciendo uso de este se acompaña y se indaga acerca de las razones de su elección. Se indica que hasta finalizar el tiempo (5 minutos), no podrán cambiar el juguete seleccionado. Se observan las modalidades de discurso o monólogo desarrollado en el juego individual.

2. Desarrollo:

Juego libre en parejas

Establecimiento de diálogos espontáneos en el contexto del juego libre.

Instrucciones

Al escuchar una señal, silbato o campana, los estudiantes buscarán a un compañero para integrar los juguetes de los dos y continuar con el juego libre. Se realiza observación del tipo de interacción que se lleva a cabo teniendo en cuenta la estructura, complejidad, articulación del lenguaje y patrones de lenguaje no verbal presentados.

3. Cierre:

Floortime colectivo

Observación de lenguaje espontáneo en escenarios naturales de juego.

Instrucciones

Al escucharse la última señal, se indica a los niños que pueden agruparse de manera libre y realizar intercambio de juguetes. Se observa además de los aspectos formales del lenguaje, si existe uso de patrones de función social como pedir por favor, dar las gracias, realizar acuerdos e intercambios, etc.

Se alcanzó el propósito de la sesión:	SI		NO	
	Satisfactorio	Suficiente	Regular	Insuficiente
Desempeño general del grupo:				
Observaciones:				

FASE II

MÚSICA

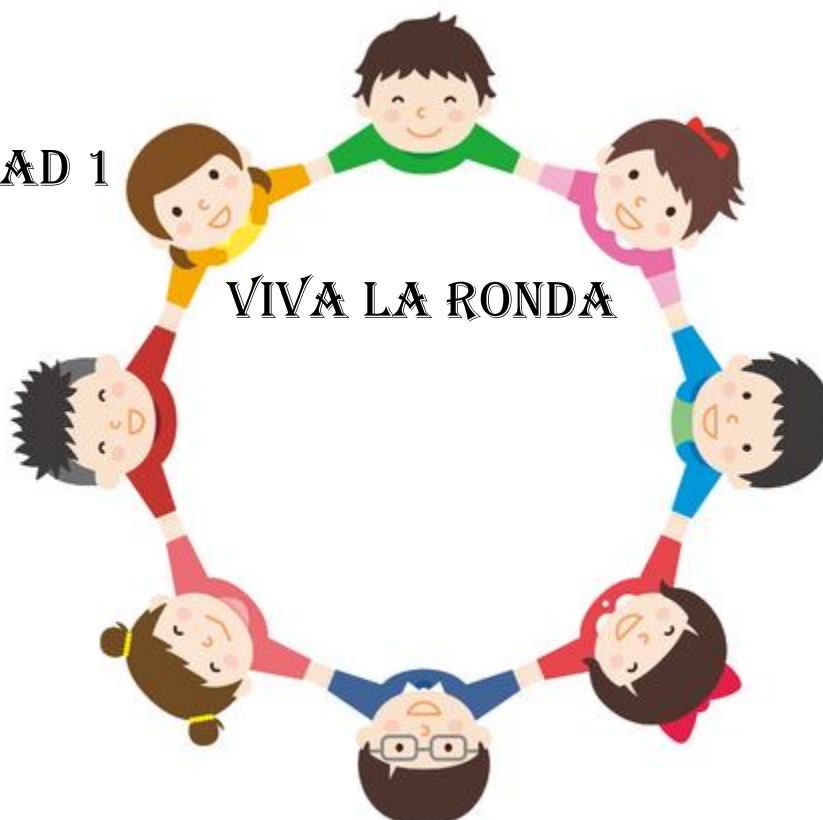
La música es la mediadora entre el mundo espiritual y el de los sentidos.

Ludwing van Beethoven

Propósito de la fase: Estimular los procesos de oralidad inicial a partir del uso de elementos musicales que permitan el desarrollo adecuado de estructuras fonológicas y ampliación del vocabulario.

Actividad 1	Viva la ronda
Actividad 2	Hora de bailar
Actividad 3	Bailando con actitud
Actividad 4	Expreso con mi cuerpo

ACTIVIDAD 1



Propósito de la sesión:	Identificar las principales características de la oralidad y a su vez las posibles dificultades en su desarrollo.
Duración:	30 minutos.
Recursos:	Espacio amplio. Juguetes de diferentes tipos. Dispositivo de audio.

Momentos:

1. **Motivación:**

Ronda

Generación de procesos de integración.

Instrucciones.

Para iniciar se realizan actividades de integración en donde los estudiantes interactúen y se relacionen de manera recreativa. “Juanito cuando bailaba”:
El estudiante moverá inicialmente las partes del cuerpo indicadas y después, él propondrá otras acciones.

“JUANITO CUANDO BAILA”

Juanito cuando baila, baila, baila, baila
Juanito cuando baila con el dedito ito, ito
Juanito cuando baila, baila, baila, baila
Juanito cuando baila, baila con el pie, pie, pie
Juanito cuando baila, baila, baila, baila
Juanito cuando baila, baila con la rodilla illa, illa
Juanito cuando baila, baila, baila, baila
Juanito cuando baila, baila con la cadera era, era
Juanito cuando baila, baila, baila, baila
Juanito cuando baila, baila con el codo odo, odo
(mano, hombro, cabeza y todo el cuerpo.

OBJETIVO: Identificación de actitudes como timidez, agrado, felicidad agresividad.

2. Desarrollo:

Dinámica colectiva

Valoración de la comprensión de instrucciones como elemento vinculado directamente a la comunicación.

Instrucciones:

“CUANDO GRANDE QUIERO SER”

Consiste en... a cada uno de los estudiantes se les entrega una escarapela.
Ejemplo: a un grupo de estudiantes se le entregan escarapelas con las profesiones (carpintero, doctor, pintor, etc.) y a otro grupo las escarapelas con las herramientas correspondientes a cada profesión (martillo, jeringa, pincel, etc.).
Cuando el docente diga el nombre de alguna profesión “pintor” el estudiante que tenga el “pincel” deberá hacer pareja con el “cocinero” Se mencionaran las actividades hasta que todos participen.
OBJETIVO: Integración entre los estudiantes

Con apoyo de la música, se lleva a cabo un segundo ejercicio en el cual se trabaja el seguimiento de instrucciones individual y la capacidad de vinculación colectiva:

“EL BAILE DEL LOBO”

Se hacen los movimientos que dice el baile:
“sacude tu cuerpo, sacude tu mente
Mueve la cabeza como un demente
Como un demente, mueve la cabeza
Salta hacia adelante y luego a la derecha
Como en el mar, nadando entre las olas
En el BAILE DEL LOBO se mueve la cola
Con mucha alegría, electrocutado cargado de energía...”
OBJETIVO: Observar cuales son los estudiantes que se interesan por bailar, y su interés para integrarse.

3. Cierre:

Comparto mis juguetes

Observación de lenguaje espontáneo en escenarios naturales de juego.

Instrucciones

“COMPARTO MIS JUGUETES”

Por medio de los Arma-Todo, los estudiantes realizan actividades de juego libre, donde el docente va a observar las diferentes actitudes que presentan los niños a la hora de jugar y compartir los juguetes con los compañeros, y también la reacción de los mismos.

OBJETIVO: identificar actitudes mediante la interacción en el juego libre.

Se alcanzó el propósito de la sesión:	SI		NO	
	Desempeño general del grupo:	Satisfactorio	Suficiente	Regular
Observaciones:				

ACTIVIDAD 2

HORA DE BAILAR



Propósito de la sesión:	Fortalecer aspectos evidenciados como: timidez, rechazo en la realización de actividades entre otros; por medio de bailes cantados, individualmente.
Duración:	30 minutos.
Recursos:	Espacio amplio. Dispositivo de audio. Pistas de música

Momentos:

1. Motivación:

Mi música favorita

Indagación de información personal para estimular la producción oral espontánea.

Instrucciones.

Para iniciar se pregunta a los estudiantes su gusto por la música motivando la argumentación de sus respuestas.

2. Desarrollo:

Baile con actitud

Observación de destrezas y manifestación de actitudes entre los estudiantes durante la realización de la canción.

Instrucciones:

CANCIÓN # 1:

Se inicia enseñando los pasos correspondientes junto con la letra; la actividad se realiza individualmente pero todos en grupo.

EL TREN DEL AMOR

Súbete al auto de la risa jajaja
 Súbete a la moto de la unión run run
 Súbete a la barca de la fantasía
 Súbete al tren del amor

Que hace chiqui
 Que hace chaca
 Que hace chiqui, chiqui, chiqui, chiqui, chaca (bis)

Súbete al auto de la risa jajaja
 Súbete a la moto de la unión run run
 Súbete a la barca de la fantasía
 Súbete al tren del amor (coro)

3. Cierre:

Comparto mis juguetes

Observación e identificación de emociones, sentimientos y actitudes expresadas con los demás compañeros mediante la ejecución de la actividad.

Instrucciones

BAILE #2:

BAILANDO CON SILLAS

Se toman sillas y se organizan en círculo. Luego se rueda la canción de “Xuxa”, “Es la hora “en donde los niños van a bailar siguiendo a la docente y la música; después se para la canción y los niños se sientan. Posteriormente se empieza de nuevo pero cada vez que se realice el ejercicio, se quita una silla; los estudiantes que queden si la misma salen de la competencia.

Se alcanzó el propósito de la sesión:	SI		NO	
Desempeño general del grupo:	Satisfactorio	Suficiente	Regular	Insuficiente
Observaciones:				

ACTIVIDAD 3

BAILANDO CON ACTITUD



Propósito de la sesión:	Aplicar la herramienta pedagógica para minimizar actitudes negativas ya observadas y continuar con la identificación de las mismas junto con las positivas.
Duración:	30 minutos.
Recursos:	Espacio amplio. Dispositivo de audio. Pistas de música

Momentos:

1. Motivación:

¡A calentar!

Realización de un calentamiento previo a la realización de la actividad “el baile del lobo” por medio de la dinámica propuesta.

Instrucciones.

Para iniciar se realiza la siguiente dinámica; titulada “en el bosque me encontré”.

EN EL BOSQUE ME ENCONTRÉ...

En el bosque me encontré (bis)
Un animal particular (bis)
Con la manita así
(la mano derecha inclinada hacia la misma
dirección)
Y bailaba así, así, así
(ir hacia la derecha tres pasos)
Y bailaba asa, asa, asa
(ir hacia la izquierda tres pasos)
En el bosque me encontré
Un animal particular
Con la manita así y la otra así (inclinación de las manos
hacia sus respectivas direcciones)
Y bailaba así, así, así
Y bailaba asa, asa, asa
Se repite todo y cada vez se añade otra parte del
cuerpo inclinada y realizando el paso hacia cada
lado.

2. Desarrollo:

Baile con actitud

Observar habilidades de expresión corporal y actitudes en cada uno de los estudiantes para orientarlos según capacidades; al mismo tiempo corrigiendo actitudes mediante la interacción.

Instrucciones:

Se realiza el baile del lobo, en donde los niños junto con la docente ejecutarán los movimientos que se proponen en la canción; llevando una secuencia o seguimiento de los mismos, desarrollando el ritmo y la expresión corporal en los estudiantes. Los estudiantes estarán ubicados en escuadrón e intercalados.

EL BAILE DEL LOBO

Sacude tu cuerpo, sacude tu mente
 Mueve la cabeza como un demente
 Como un demente, Mueve la cabeza
 Salta hacia adelante y luego a la derecha...

3. Cierre:

De nuevo a la calma

Estimulación en los estudiantes un estado de vuelta a la calma para regular su cuerpo y el funcionamiento del mismo, utilizando técnicas de relajación.

Instrucciones

Por último se realiza una actividad de descanso y escucha; la narración de un cuento en donde se menciona muchos animales de todas las clases. Para luego ser socializado entre todos y dejar una reflexión.

LA RATA PRESUMIDA

Había una vez una rata muy presumida, ambiciosa y crítica que recibió muchas propuestas como estas:

Perro: oh que linda querida si te casas con migo te llevare a muchos lugares.

Se lleva a cabo la misma situación mencionando con otros animales.

Se alcanzó el propósito de la sesión:	SI		NO	
	Desempeño general del grupo:	Satisfactorio	Suficiente	Regular
Observaciones:				

ACTIVIDAD 4

EXPRESO CON MI CUERPO



Propósito de la sesión:	Aplicar la herramienta pedagógica para fortalecer los aspectos actitudinales evidenciados durante las actividades diagnósticas.
Duración:	30 minutos.
Recursos:	Espacio amplio. Dispositivo de audio. Pistas de música

Momentos:

1. Motivación:

¡A calentar...una vez más!

Exploración de las posibilidades corporales a través del seguimiento de instrucciones.

Instrucciones.

Se da inicio con la dinámica “SIMÓN DICE”

El juego “Simón dice”, se puede trabajar con todos los niños. La clave está en las palabras mágicas que indica el líder - “Simón dice”: Simón dice salta en un pie, todos deben saltar en un pie; Simón dice: bailar tocándose la cabeza, todos lo deben hacer.

Nota: Los niños pueden proponer movimientos diferentes.

2. Desarrollo:

¿Qué animal eres tú?

Reproducción de las acciones de las otras personas, o gestos de un animal, para mejorar su expresión corporal y gestual y disminuir el temor a expresarse ante un público.

Instrucciones:

Se realiza un ejercicio de expresión corporal, siendo evidente que la mímica como parte lúdica de la actividad se transmite un mensaje no verbal utilizando gestos e imitación desafiando su timidez.

¿Y qué animal eres tú?

Este primer juego consiste en imitar distintos animales. El resto de niños tendrán que adivinar de qué animal se trata. Podemos arrastrarnos como si fuésemos una serpiente, mover la melena como un león, andar de puntillas para ser tan altos como una jirafa... ¿Conseguirán los demás adivinar de qué animal se trata?

3. Cierre:**¿Quién soy?**

Desarrollo de imitaciones teniendo en cuenta gestos y expresiones faciales y corporales.

Instrucciones:**¿Quién soy?**

Sencillo, se trata de adivinar a quién estás imitando mediante mímica. Podemos usar todo el cuerpo y mediante gestos, posturas y movimientos representar animales, profesiones, acciones –cocinar, clavar un cuadro, estudiar.

Se alcanzó el propósito de la sesión:	SI		NO	
Desempeño general del grupo:	Satisfactorio	Suficiente	Regular	Insuficiente
Observaciones:				

Grado 2^o

FASE III

TEATRO

“El teatro es tan infinitamente fascinante, porque es muy accidental, tanto como la vida.”

Arthur Miller

Propósito de la fase: • Incorporar herramientas del lenguaje: gestos, movimientos, prosodia, entonación; a través de actividades vinculadas al teatro para complementar aspectos discursivos y de manejo corporal.

Actividad 1	Te salto y te pillan
Actividad 2	Sopa de fábula
Actividad 3	Aventuras en la selva
Actividad 4	Mi amiga, mi sombra
Actividad 5	Ritmo en el viaje

ACTIVIDAD 1

TE SALTO Y TE PILLAN



© dak

Propósito de la sesión:	Manejar la expresión corporal realizando una acción que otro compañero esté llevando a cabo.
Duración:	30 minutos.
Recursos:	Espacio libre

Momentos:

1. Motivación:

¡Preliminar!

Desinhibir a los participantes para predisponerlos positivamente al trabajo.

Instrucciones.

Se da inicio con la dinámica “te salto y te pillan” se quiere que el niño active su expresión dramática por medio de la parte motriz, lúdico y sorpresivo.

2. Desarrollo:

Te salto y te pillan

Imitación de expresiones corporales.

Instrucciones:

Se elegirán dos participantes, quienes serán el policía y el ladrón.

El resto del grupo se distribuirá libremente por el espacio en cuclillas. El policía perseguirá al ladrón entre las personas participantes. Si el ladrón salta sobre un participante deberá permanecer en cuclillas en el lugar que cayó y quien estaba en cuclillas se convertirá en el nuevo ladrón y deberá huir. En caso que el policía

alcance al ladrón, se invertirán los papeles y continuará la dinámica. La actividad finalizará cuando todos los estudiantes hayan cumplido el rol de policía y/o ladrón, o cuando el facilitador así lo estime

3. Cierre:

¿Quién será el policía y ladrón?

Desarrollo

Interactuar con los diferentes compañeros que se encuentran a su alrededor, con el fin de compartir e intercambiar de roles.

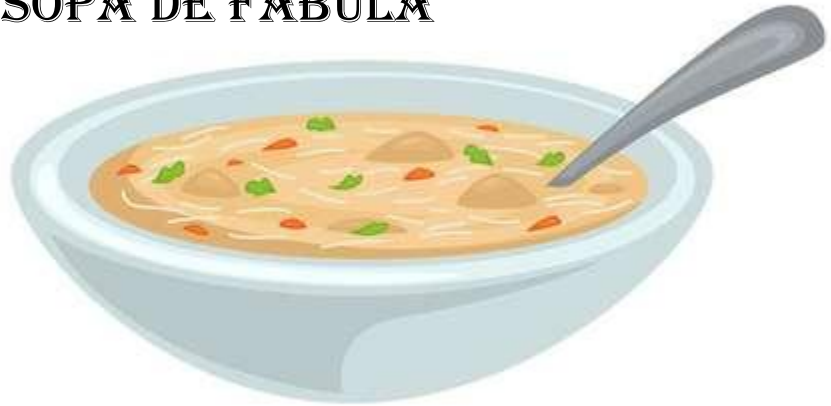
Instrucciones

Se pretende que los estudiantes pasen por el rol de policías y ladrones o cuando el que dirige el juego lo indique intercambiar los personajes.

Se alcanzó el propósito de la sesión:	SI		NO	
Desempeño general del grupo:	Satisfactorio	Suficiente	Regular	Insuficiente
Observaciones:				

ACTIVIDAD 2

SOPA DE FÁBULA



Propósito de la sesión:	Representar una conversación entre sus compañeros, defendiendo su punto de vista y opinando frente al tema expuesto.
Duración:	30 minutos.
Recursos:	Espacio libre

Momentos:

1. Motivación:

¡Creatividad vocal!

Exploración a través del juego creativamente con las posibilidades de la expresión vocal.

Instrucciones.

Se da inicio con un dialogo constructivo, donde todos los estudiantes y docente comparten sus ideas y conocimientos previos.

2. Desarrollo:

Sopa de fábula

Exposición de puntos de vista.

Instrucciones:

Se invitará a las personas participantes a sentarse en círculo mirando hacia el centro e indicará que se realizará una sopa de fábulas. El facilitador instalará una conversación preguntando si conocen las fábulas, revisarán en conjunto y a viva voz qué personajes participan en ellas y cuál es la moraleja que nos entrega cada una. Luego de esta breve conversación, el facilitador dirá que el espacio central del círculo es una gran olla y es donde se hará la sopa. Los ingredientes y condimentos de la sopa serán los personajes, las acciones y las moralejas de las fábulas antes mencionadas. Se indicará que, sin acordar nada previamente, irán haciendo la sopa mientras van entrando al círculo, aportando los ingredientes o condimentos al asumir los distintos personajes de la fábula que deseen poner en la sopa, accionando el juego de expresión según se vayan encontrando en dicho caldo. Como no hay acuerdo previo podría suceder que a partir de lo que vean las personas participantes aportarán con los personajes y las acciones de una misma fábula, sin embargo también podría suceder que se mezclen las fábulas, los personajes, las historias y los finales si se produjeran.

3. Cierre:

¿Quién es el narrador?

Desarrollo

Se quiere que al final de la actividad, los estudiantes compartan todo lo relacionado con la fábula propuesta.

Instrucciones:

Se alcanzó el propósito de la sesión:	SI		NO	
Desempeño general del grupo:	Satisfactorio	Suficiente	Regular	Insuficiente
Observaciones:				

ACTIVIDAD 3



Propósito de la sesión:	Representar diferentes papeles dentro de situaciones cotidianas donde intervienen variadas posturas, actitudes y características de la expresión oral y corporal.
Duración:	30 minutos.
Recursos:	Espacio libre

Momentos:

1. Motivación:

¡Anímate a conocer los animales!

Instrucciones.

Utilizar los elementos expresivos en función de la imitación y la caracterización, donde cada estudiante capten y escuchen las instrucciones.

2. Desarrollo:

Aventuras en la selva

Representación de diversas situaciones cotidianas explorando posibilidades de expresión corporal.

Instrucciones

En esta actividad el facilitador será el narrador e indicará a las personas participantes que jugarán a la selva donde serán, sin excepción, animales salvajes. A medida que vayan escuchando la historia, cada participante podrá

entrar a la situación en el momento que quiera, asumiendo un personaje, que movilizarán según lo que se vaya proponiendo en el relato. El facilitador irá narrando una historia que permita a las personas participantes ejecutar diferentes acciones físicas y sonidos relativos al juego propuesto.

Ejemplo de relato: (El asterisco indica que se deberá hacer una pausa para que se desarrolle la acción espontánea de las personas participantes)

Estamos en la selva, los monos saltan de los árboles y tienen muchas ganas de jugar. ¿Cómo juegan los monos? * Hay monas y monos chicos muy ágiles y los adultos que son muy fuertes.

Una leona descansa plácidamente bajo la sombra de un árbol y con el ruido de los monos la siesta se hace difícil. * Se ve que la leona está incomoda y molesta con los monos chicos.

El sol pega fuerte en las cabezas de los animales y todos tienen mucha sed, así que intentan hacer silencio para escuchar desde donde proviene el sonido del río. Cuando lo descubren, van en esa dirección.* Cuando encuentran el río deciden beber y chapotear *... pero de pronto, un gran cocodrilo de cola grande y pesada ¿Cómo se mueve el cocodrilo? sale sorprendentemente del río y asusta a todos.

El facilitador inventará e integrará en la historia lo que va observando de las propuestas que espontáneamente van surgiendo de las personas participantes en el juego.

3. Cierre:

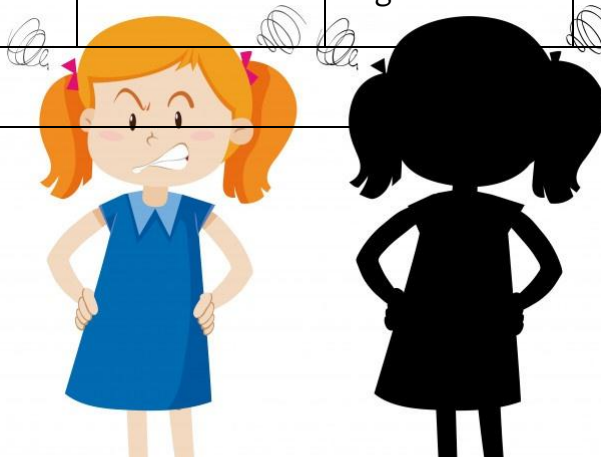
¿Quién escuchó las pistas?

Instrucciones

Seguir las indicaciones de la actividad y que el niño sea capaz de actuar, observar para que al final participen de forma activa.

Se alcanzó el propósito de la sesión:	SI		NO	
Desempeño general del grupo:	Satisfactorio	Suficiente	Regular	Insuficiente
Observaciones:				

ACTIVIDAD 4



MI AMIGA, MI SOMBRA

Propósito de la sesión:	Lograr que los niños venzan sus miedos y sean capaces de actuar ante un gran número de público.
Duración:	30 minutos.
Recursos:	Espacio libre

Momentos:

1. Motivación:

¡A

Exploración de l

Instrucciones.

Se da inicio con la selección de dos grupos, cada uno debe proseguir a escuchar **y** seguir el paso a paso.

2. Desarrollo:

Mi amiga, mi sombra

Fortalecer competencias para la actuación en público.

Instrucciones

El facilitador indicará a las personas participantes que se reúnan en dúos y definan quién es A y quién es B. Luego les solicitará que se reúnan en grupo los

A y los B y se sienten en círculo mirando hacia el centro. Les explicará que los A serán personajes y los B serán sus sombras. A podrá hablar en la situación que desarrollarán en el juego mientras que B deberá hacer todo en silencio absoluto. El facilitador dirá a viva voz cualquier lugar o tema de referencia, por ejemplo el estadio, la feria, el supermercado, la oficina, el concurso de perros, etc., y a partir de ese estímulo los participantes A saldrán a jugar seguidos por sus sombras B que deberán replicar de la forma más parecida posible los movimientos de A, tal como se comporta una sombra. El tiempo de la actividad lo administrará el facilitador, quién determinará si se irá cambiando de estímulo (lugar o tema) para motivar el juego.

3. Cierre:

¿Quién es la sombra?

Desarrollo

Instrucciones:

Se pretende que al final exprese su conocimiento del lenguaje, destrezas, habilidades y creación

Se alcanzó el propósito de la sesión:	SI		NO	
	Desempeño general del grupo:	Satisfactorio	Suficiente	Regular
Observaciones:				

ACTIVIDAD 5

RITMO EN EL VIAJE



Propósito de la sesión:	Mejorar la dicción y agilidad oral en los estudiantes.
Duración:	30 minutos.
Recursos:	Espacio libre

Momentos:

1. Motivación:

¡Todos respetan las ideas!

Ser más creativo al momento de dramatizar, tener presente las habilidades y destrezas con las que el niño interactúa.

Instrucciones.

Es importante el poder de la escucha y a la vez agilidad al momento de compartir sus ideas. Construir de forma oral cada una de las orientaciones que indican.

2. Desarrollo:

Ritmo en el viaje

Estimulación de los procesos de dicción y agilidad oral.

Instrucciones:

El facilitador tendrá en su poder un instrumento de percusión e indicará a las personas participantes que es un instrumento que tiene atribuciones mágicas, ya que mientras el instrumento suene podrán moverse y cuando dejen de oír su sonido, deberán quedarse inmóviles. El facilitador propondrá la situación “todos juntos partirán en un viaje; deberán hacerlo a pie”. Estarán controlados por el sonido del instrumento mágico: sus movimientos dependerán del ritmo o intensidad que escuchen y las acciones que irán realizando en el viaje serán enunciadas por el facilitador mientras van avanzando en el viaje.

El facilitador irá construyendo un relato, como un itinerario de viaje, y las personas participantes interpretarán expresivamente con su cuerpo y su voz a los viajeros. En el viaje irán experimentando diferentes aventuras a distintos ritmos e intensidades ya que tendrán que respetar lo que propone el facilitador con el instrumento mágico. Ejemplo:

- Viajan por la carretera / lento no hay apuro
- Encuentran un burro y deciden viajar sobre él pero se escapa/ rápido
- Cruzan el desierto/ muyyyy lento y despacio – Se acaba el agua/ muuuuuuuuuuuuy lento y despacio
- Encuentran un oasis/ va incrementando la velocidad e intensidad del ritmo.
- Están tan felices que lloran de felicidad / normal
- Arrancan de un toro furioso/ rápido y fuerte – Llegan a China/ lento

Instrucciones: Ser muy expresivo con su cuerpo, para que pueda compartir al final sus experiencias y como se sintió con los compañeros en su viaje.

Se alcanzó el propósito de la sesión:	SI		NO	
	Desempeño general del grupo:	Satisfactorio	Suficiente	Regular
Observaciones:				

FASE IV

ORATORIA

“Orador es aquel que dice lo que piensa y siente lo que dice”.

William J. Bryan

Propósito de la fase: • Ejercitar tareas de oralidad, exposición en público y dominio corporal como mecanismos para evaluar la aplicación de las fases previas.

Actividad 1	Mi reflejo en el espejo.
Actividad 2	Jugando a preguntar
Actividad 3	Regalando poemas
Actividad 4	Programa de radio
Actividad 5	Mi exposición

ACTIVIDAD 1



ME REFLEJO EN EL ESPEJO

Propósito de la sesión:	Practicar presentaciones personales espontáneas.
Duración:	30 minutos.
Recursos:	Espacio libre, espejo, silbato

Momentos:

1. Motivación:

Presentación sin palabras

Uso del lenguaje corporal para la transmisión de ideas y pensamientos.

Instrucciones.

Por turnos los estudiantes van a ubicarse en una zona diferencial: escenario, tarima, etc. Se le indica que tiene 30 segundos para a través de mímica compartir a sus compañeros algunas de las actividades que le gusta realizar, su edad u otra adicional. Durante ese tiempo los demás niños intentan adivinar lo que expresa su compañero.

2. Desarrollo:

Mi reflejo en el espejo

Presentación personal espontánea con apropiación de las propias expresiones corporales.

Instrucciones:

En un área con un espejo de cuerpo entero, se solicita a los estudiantes que pasen por turnos y mirándose al espejo realicen una presentación oral en la que con diferentes expresiones mencionen su nombre, edad y actividades favoritas. Se orienta al análisis de la conciencia sobre la postura y movimiento de su cuerpo durante su presentación.

Al finalizar se realiza una retroalimentación general a partir de lo observado.

3. Cierre:

Mi reflejo en el espejo

Presentación personal espontánea en situaciones cotidianas.

Instrucciones:

En parejas se practican presentaciones de personas que se conocen por primera vez en escenarios informales. Las parejas de manera simultánea tienen un minuto para interactuar, al sonar el silbato se cambia de pareja.

Para finalizar se permite que algunos estudiantes socialicen la información que obtuvieron de sus compañeros.

Se alcanzó el propósito de la sesión:	SI		NO	
Desempeño general del grupo:	Satisfactorio	Suficiente	Regular	Insuficiente
Observaciones:				

ACTIVIDAD 2



JUGANDO A PREGUNTAR

Propósito de la sesión:	Fortalecer la respuesta coherente a diferentes tipos de preguntas.
Duración:	30 minutos.
Recursos:	Espacio libre, papeletas, lápices, bolsas

Momentos:

1. Motivación:

Preguntones

Creación de preguntas para indagar información personal.

Instrucciones.

A cada niño se le entregan 5 papeletas de 5 x 8 cm. En un máximo de 5 minutos, cada estudiante escribe una pregunta en una de esas papeletas en las que busquen indagar información acerca de algún compañero: preferencias, actividades, familia, edad, mascotas, etc.

Se colocan todas las preguntas de los estudiantes en una gran bolsa.

2. Desarrollo:

Respondones

Ejercitación de formas de responder realizando introducciones y complementando información.

Instrucciones.

En un escenario, tarima u otro espacio adaptado para la ubicación del participante, se ubica la bolsa con todas las preguntas escritas por los niños. Por turnos cada uno pasa, selecciona la pregunta y la responde al público, indicando que la respuesta debe tener tres elementos: una introducción, la respuesta e información complementaria:

Ejemplo: ¿Cuál es tu comida favorita?

Mi comida favorita es la pasta, especialmente la que cocina mi mamá.

Se brinda la posibilidad al público de repreguntar a partir de las respuestas de los niños.

3. Cierre:**Construyendo respuestas**

Redacción de respuestas con base en la estructura trabajada.

Instrucciones:

De las preguntas presentadas en el escenario, cada estudiante selecciona 5 para escribir las respuestas correspondientes, teniendo en cuenta que cada una tenga los tres elementos propuestos. Finalmente se permite que se socialicen algunas de las producciones.

Se alcanzó el propósito de la sesión:	SI		NO	
Desempeño general del grupo:	Satisfactorio	Suficiente	Regular	Insuficiente
Observaciones:				

ACTIVIDAD 3

REGALANDO POEMAS



Propósito de la sesión:	Hacer uso de la poesía como mecanismo para la evaluación de aspectos de oralidad y corporales.
Duración:	30 minutos.
Recursos:	Espacio libre, escenario, poema, libretas, lápices

Momentos:

1. Motivación:

Me la aprendo

Práctica de fragmento de poema para su memorización.

Instrucciones.

Se lee a los niños el fragmento del poema y se practica de manera colectiva para memorizarlo.

A medida que se practica se puede indicar algún gesto, tono o expresión específica para hacerlo: llorando, riendo, gritando, susurrando, etc.

POESÍA

A MI ME GUSTA
EL VERANO,

A MI ME GUSTA
QUE HAGA SOL.

A MI ME GUSTAN LOS
HELADOS
DE CHOCOLATE,
FRESA Y LIMÓN.





2. Desarrollo:

¡A declamar!

Uso de la declamación para evaluación de dicción, gesticulación y postura corporal.

Instrucciones.

A través de juegos como tingo-tango u otro que permita seleccionar estudiantes al azar, se seleccionan los participantes para declamar el fragmento previamente trabajado. Se manejan dos partes, una declamación habitual y una escogiendo algún gesto o expresión particular.

Al finalizar se realiza una retroalimentación general al grupo.

3. Cierre:

Transformando poemas

Uso de vocabulario para evaluar amplitud y uso del mismo.

Instrucciones:

Cada estudiante reescribe el poema en dos partes: en la primera reemplaza la mayoría de palabras posibles por sinónimos.

En la segunda reemplaza la mayoría de palabras posibles por antónimos.

Se permite la lectura de las transformaciones realizadas.

Se alcanzó el propósito de la sesión:	SI		NO	
	Desempeño general del grupo:	Satisfactorio	Suficiente	Regular
Observaciones:				

ACTIVIDAD 4



Propósito de la sesión:	Improvisar de manera oral la transmisión de información de acuerdo con temas específicos.
Duración:	30 minutos.
Recursos:	Espacio libre, escenario, mesa, sillas, libretas, lápices

Momentos:

1. Motivación:

Preparación del programa

Selección de temas para desarrollo de improvisación.

Instrucciones.

Cada estudiante propone un tema que le gustaría socializar en un programa de radio: animales, comida, deportes, contenidos de una asignatura, música, etc. El tema se escribe en una papeleta y se deposita en una urna. Luego se numeran los estudiantes con 1 y 2.

2. Desarrollo:

¡Al aire!

Improvisación de preguntas y respuestas.

Instrucciones.

A partir de la numeración se organizan parejas. Número 1 será el presentador y el número 2 el invitado.

Se solicita a los niños empezar a asumir el rol correspondiente teniendo en cuenta todo su esquema corporal.

El presentador solicita al invitado sacar un tema de la urna.

Una vez seleccionado, el presentador improvisa preguntas acerca del tema correspondiente y el invitado las irá respondiendo teniendo en cuenta la estructura trabajada para la respuesta.

Se sugiere realizar grabaciones que puedan ser útiles para puntualizar aspectos en la retroalimentación tanto en la generación de preguntas como de respuestas.

Regla: No responder con monosílabos.

3. Cierre:

Reportero

Retroalimentación entre los estudiantes acerca de la información compartida en los programas de radio presentados.

Instrucciones:

La docente asume como reportera entre los participantes y hace preguntas acerca de los temas que se abordaron el programa de radio. Se evalúa la capacidad de escucha y la comprensión de la información compartida por sus compañeros.

Se alcanzó el propósito de la sesión:	SI		NO	
Desempeño general del grupo:	Satisfactorio	Suficiente	Regular	Insuficiente
Observaciones:				

ACTIVIDAD 5



MI EXPOSICIÓN

Propósito de la sesión:	Presentar un tema de interés haciendo uso de las técnicas de oralidad trabajadas durante toda la intervención.
Duración:	60 minutos. Puede extenderse de acuerdo con la cantidad de estudiantes.
Recursos:	Espacio libre, escenario, mesa, sillas, libretas, carteleras.

Momentos:

1. Motivación:

Preparación de la exposición

Selección de temas y material de apoyo para desarrollo de la exposición

Instrucciones.

Con una semana de anticipación se indica a los estudiantes que seleccionen un tema dentro de un listado diseñado que atienda a los gustos, intereses y necesidades académicas del grupo. Se entregan indicaciones a tener en cuenta para preparar la exposición, la duración y el material de apoyo. La preparación se llevará a cabo de manera individual como trabajo en casa.

2. Desarrollo:

Hora de exponer

Exposición breve de temas libres.

Instrucciones.

Se lleva a cabo un sorteo para indicar el orden de las exposiciones. Se realiza control del tiempo de acuerdo con las indicaciones brindadas en la preparación.

Con su material de apoyo, se permite que cada estudiante realice su presentación indicando a los compañeros que no se deben hacer interrupciones y que 3 niños van a poder hacer alguna pregunta al finalizar la presentación de su compañero.

Se motiva a cerrar cada exposición con un aplauso.

3. Cierre:

Retroalimentación

Retroalimentación por parte del/la docente acerca de las exposiciones.

Instrucciones:

La/el docente lleva a cabo una retroalimentación general destacando los aspectos favorables, recomendaciones u otros elementos de relevancia.

Se alcanzó el propósito de la sesión:	SI		NO	
	Desempeño general del grupo:	Satisfactorio	Suficiente	Regular
Observaciones:				

Jaramillo , S., & Moreno, J. (2016). *Arquitecturas textuales. la escritura: Universo del significante*. Corporación Escuela de Artes y Letras.

Moreno, J., Cañón, A., & Méndez, B. (2016). *La palabra escrita una dicha que nos fue negada*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.