

LENGUA CASTELLANA

Ainara LABIANO ANSOAIN

**DESARROLLO LINGÜÍSTICO Y
EXPRESIÓN AUTOBIOGRÁFICA:
*SECUENCIA DE FOTOS CON UN
ÁLBUM FOTOGRÁFICO***

TFG/GBL 2013

upna
Universidad
Pública de Navarra
Nafarroako
Unibertsitate Publikoa

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

**Grado en Maestro de Educación Infantil
/**

HaurHezkuntzakolrakasleenGradua

Grado en Maestro en Educación Infantil
Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***DESARROLLO LINGÜÍSTICO Y EXPRESIÓN
AUTOBIOGRÁFICA: SECUENCIA DE FOTOS CON
UN ÁLBUM FOTOGRÁFICO***

Ainara LABIANO ANSOAIN

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

Ainara LABIANO ANSOAIN

Título / Izenburua

Desarrollo lingüístico y expresión autobiográfica: Secuencia de fotos con un álbum fotográfico.

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Infantil / *Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua*

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / *Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea*
Universidad Pública de Navarra / *Nafarroako Unibertsitate Publikoa*

Director-a / Zuzendaria

Alfredo ASIÁIN ANSORENA

Departamento / Saila

Dpto. de Filología y Didáctica de la Lengua / *Filologia eta Hizkuntzaren Didaktik a Saila*.

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2012/2013

Semestre / Seihilekoa

Primavera / Udaberrik

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Infantil por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Infantil se estructuran, según la Orden ECI/3854/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3854/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3854/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y prácticum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* ha servido como base teórica de conceptos y conocimientos que adquirimos en asignaturas de nuestros primeros años de carrera como son: Psicología, Sociología, Instituciones Educativas... Gracias a los aprendizajes interiorizados de cada una de esas materias, hemos podido describir la evolución psicológica y lingüística del niño, contextualizando la naturaleza psíquica de los sujetos y comprendiendo numerosas cuestiones relativas a la sociedad y a cómo ésta y la cultura actual influyen en el niño/a, a la evolución del lenguaje en la primera infancia, respecto a las bases y el desarrollo de los procesos psicológicos, al de aprendizaje y construcción de la personalidad en la primera infancia, etc. Tener un conocimiento de su personalidad y su carácter, y comprender que tanto lo genético como lo ambiental influye en los aprendizajes que hemos querido desplegar con esta propuesta, ha resultado muy fácil de interpretar gracias a la formación básica que hemos obtenido durante nuestros estudios de maestras y a la observación sistemática de la realidad escolar, trabajando tanto técnicas de observación como de registro en la realización de un análisis de campo. Por otro lado, ha influido mucho que los sujetos de caso y de control formaran parte del grupo de alumnos de mi último prácticum del Colegio Público El Lago de Mendillorri.

El módulo *didáctico y disciplinarse* concreta en la didáctica de la lengua y de las ciencias sociales. Sin estos conocimientos, no habríamos podido trabajar el tiempo ni los tipos y géneros textuales como son la descripción, la narración y la autobiografía. Otras didácticas también han salido a la luz como las matemáticas, implícitas en la secuenciación del tiempo, la literatura infantil, ya que el sentido del tiempo cronológico, de simultaneidad y de duración son nociones que los niños conocen gracias a los cuentos infantiles...

Asimismo, el módulo *prácticum* y el desempeño de nuestra labor docente durante la carrera universitaria, en las asignaturas de prácticas y en todos los ejercicios y actividades de experimentación en el aula, me han permitido intervenir con los niños y poder utilizar con ellos las estrategias desarrolladas para llevar a cabo la propuesta didáctica. El conocimiento de la organización y funcionamiento de la escuela infantil, el cual hemos recibido a través de las prácticas externas que hemos realizado en colegios públicos y concertados, donde hemos observado contextos de aprendizaje y

convivencia para luego reflexionar sobre ellos, ha posibilitado que hoy en día haya podido evaluar la propuesta lingüística y social a la que me remito a continuación. De mi último periodo de prácticas, como ya he mencionado, nace mi oportunidad de poner en práctica todas las competencias que he obtenido a lo largo de estos cuatro últimos años. El conocimiento y familiaridad con los dos sujetos, pertenecientes al aula en la que he desarrollado mis prácticas, me ha permitido realizar una investigación con grabaciones de caso y de control, muy difíciles de gestionar sin un ambiente conocido y de confianza. Gracias a que ellos me conocían personalmente, no se han sentido intimidados por la presencia de la cámara y con la ejecución de las preguntas y descripciones personales.

Estos seis prácticums han sido asociados a las aportaciones de otras asignaturas para elaborar, redactar y defender trabajos con los que hemos demostrado nuestra competencia lingüística en castellano. Hemos utilizado técnicas y modelos que hemos ido recibiendo en nuestra formación y adaptando a las exigencias futuras de nuestra profesión docente. En este sentido, somos capaces de organizar de forma activa los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los contenidos propios del currículo foral de Educación infantil desde una perspectiva de desarrollo por competencias.

Resumen

Este trabajo plantea una propuesta metodológica para Educación Infantil con la que comprender el tiempo histórico partiendo de la interpretación de imágenes personales, familiares y patrimoniales. El objetivo último de la secuencia didáctica es que el sujeto construya un discurso narrativo en tercera persona a partir del discurso autobiográfico inicial mediante la utilización de las fotografías de su álbum personal-familiar, ampliado a imágenes del patrimonio local. Con este material, se pretende que el sujeto identifique conceptos históricos como el cambio, la duración o la continuidad en diferentes contextos, tanto personales como sociales. Esta propuesta metodológica responde a las expectativas de la Didáctica de la Lengua y de las Ciencias Sociales en la etapa de Educación Infantil, es decir, construir un estudio del pasado desde la interpretación de los hechos desde el presente. Desarrollará habilidades, capacidades, destrezas y actitudes que le permitan pasar de una descripción autobiográfica a una narración histórica; de lo conocido a lo desconocido; construyendo, así, un patrimonio cultural, un pensamiento con explicación histórica, además, de fomentar con todo ello, la comunicación lingüística del sujeto.

Palabras clave: Educación Infantil; fotografías; autobiografía; patrimonio; narración histórica.

Abstract

This work raises a methodological proposal for children education, aimed at understanding the history, based on the interpretation of personal images, family and cultural heritage. The ultimate goal of this didactic sequence is the subject building a third person narrative discourse, starting from their autobiographical discourse by using their own family pictures, complemented with pictures of the local heritage. With this material, it is intended that the subject identifies concepts as historical change, the duration or continuity of different contexts, both personal and social. This methodological proposal responds to the expectations of the Didactics of Language and the Social Sciences in the stage of child education, it is to say, building a study of the past by interpreting the facts of the present. The subject will develop skills, abilities and attitudes which will allow him to move from an autobiographical description to a historical narration; from the known to the unknown; building, as well, a cultural heritage, a thought with historical explanation, moreover, to promote with all this, the linguistic communication of the subject.

Key Words: Childhood Education; photographs; autobiography; heritage; historical narration

Índice

Introducción	1
1. Antecedentes y cuestiones de interés.	3
1.1. Justificación del interés científico y pedagógico.	3
1.2. Justificación del interés didáctico y curricular.	9
1.3. Hipótesis de partida y su aprovechamiento didáctico.	16
2. Marco teórico	17
2.1. El enfoque comunicativo (comprensión y producción).	17
2.2. Proyecto integrado (trabajoportareas).	24
2.3. Construcción del conocimiento histórico.	28
2.4. Investigación con sujeto de control y de caso.	31
3. Metodología : propuesta didáctica.	32
3.1. Introducción.	32
3.1.1. Contextualización : caracterización de los sujetos.	32
3.1.2. Formulación de la propuesta didáctica : objetivos didácticos y tarea de comprensión / producción.	40
3.1.3. Diseño de las herramientas de evaluación: grabaciones y tablas de observación	43
3.2. Realización de la secuencia de actividades didácticas (tarea compleja).	46
3.2.1. Elaboración de los álbumes fotográficos familiares de los dos sujetos.	46
3.2.2. Comprensión / Producción Inicial y tabla de observación.	48
3.2.3. Tarea compleja con la secuencia de actividades (comprensión / producción).	48
3.2.4. Producción autónoma final.	57
4. Resultados e implicaciones didácticas.	62
4.1. Resultados cuantitativos y cualitativos: Comparativa de resultados.	62
4.2. Implicaciones didácticas de la realización de la propuesta.	73
Conclusiones y cuestiones abiertas	77
Referencias	83
Anexos	87
A. Anexo I Álbum personal sujeto A	87
B. Anexo II Álbum personal sujeto B	90
C. Anexo III Álbum patrimonio local.	93
D. Anexo IV Video – DVD grabaciones	95

INTRODUCCIÓN

El lenguaje es, posiblemente, la capacidad más específicamente humana y un elemento básico para la comunicación (hablar y entender lo que otros hablan).

A los 5 años, los niños ya han desarrollado gran parte de los procesos que intervienen en la adquisición y desarrollo del lenguaje (maduración, imitación, condicionamiento, etc.). A esa edad ya son capaces de utilizar el lenguaje con diferentes propósitos, pudiendo hablar de sí mismos. Son capaces de ir articulando sus primeros relatos autobiográficos, es decir, un discurso personal caracterizado por ser narrador y protagonista a la vez, empleando la primera persona y contando su vida en un contexto conocido.

En Educación Infantil se promueven actividades y situaciones educativas para que los niños y las niñas pongan en práctica su lenguaje. Éste se va enriqueciendo día a día gracias a los intercambios comunicativos, las actividades cotidianas y al papel del maestro que, como modelo, les corrige y les estimula para conseguir un correcto desarrollo. La propuesta que se presenta a continuación pretende utilizar la imagen fotográfica como recurso para trabajar dicho desarrollo lingüístico en íntima relación con la elaboración e interiorización de conceptos históricos como la continuidad y el cambio. Generalmente, la enseñanza del tiempo en las aulas de Infantil se realiza trabajando las rutinas diarias, organizando secuencias desordenadas de una historia para ordenar, y estudiando conceptos fundamentales como anterior y posterior, la duración, etc. Por ello, esta propuesta innovadora se centra en que los niños de infantil aprendan contenidos de historia propiamente dichos o métodos para el trabajo con fuentes históricas.

En efecto, las fotografías narran sucesos del pasado más o menos cercano para el niño. Su álbum de fotos personal y familiar será el primer paso para posibilitarles la integración de esos conocimientos históricos en su relato autobiográfico. Pero esta propuesta va más allá y también introduce imágenes del patrimonio local que van a obligar al niño a evolucionar desde el contexto próximo de la autobiografía a una

expresión narrativa con la que construya tanto conocimiento como explicación histórica en el contexto local.

Esta propuesta didáctica ha sido experimentada con dos sujetos para poder comprobar la idoneidad metodológica que nos ofrece y si el recurso visual de las fotografías nos sirve para que los niños y niñas de infantil puedan comprender el tiempo y la historia, tanto individuales (relato autobiográfico) como colectivos (relato histórico), ya sea perteneciente a su tiempo o a un pasado desconocido por ellos.

1. ANTECEDENTES Y CUESTIONES DE INTERÉS SOBRE EL TEMA ESCOGIDO.

1.1. Antecedentes de estudios sobre el tema: Justificación del interés científico y pedagógico.

La construcción de conocimiento y explicación histórica, así como la formación del pensamiento social y de la propia identidad, proceden de la percepción global de lo social, lo espacial y lo temporal. Estos constructos, imprescindibles para estructurar el pensamiento, presentan grandes dificultades, tanto por la naturaleza de los aprendizajes como por las características psicológicas de las etapas de educación infantil o preescolar y educación primaria (Aranda, 2003; Cuenca, 2006; Alonso, 2010; Aguirán y Valgonzález, 2007; Santisteban y Pagés, 2011). Para facilitar su dominio de forma significativa, son muchos los autores que han propuesto el empleo del patrimonio cultural (Hernández Cardona, 2002, 2003, 2004, 2011; Cuenca y Estepa, 2004; Cuenca y Martín, 2009; Calaf, 2010; Cafal y Fontal, 2011; Calaf y Marín, 2012; Estepa et.al., 2005, 2007; Fontal, 2003, 2012; Huerta, 2011).

La didáctica del Patrimonio Cultural pretende construir conocimiento y significado, un aprendizaje que alude a la identidad social y personal, empleando fuentes históricas para visibilizar la formación del presente a través del tiempo, por lo tanto, el patrimonio cultural se convierte en un recurso significativo para construir pensamiento y explicación histórica. Nos centraremos en fuentes icónicas (imágenes fijas) que cubran una serie de contextos (personal, familiar, local, global...) para dar al niño la percepción de una continuidad en los sucesos que con ayuda de nuestra mediación logrará asimilar a la vez que construye valores educativos aprovechando el potencial del patrimonio disponible a su alcance y sus posibilidades (Hernández Cardona, 2002, 2003, 2004, 2011; Cuenca y Estepa, 2004; Cuenca y Martín, 2009; Calaf, 2010; Cafal y Fontal, 2011; Calaf y Marín, 2012; Estepa et.al., 2005, 2007; Fontal, 2003, 2012; Huerta, 2011).

Tabla 1. Contextos y fuentes.

FUENTES	CONTEXTOS				
	PERSONAL	FAMILIAR	LOCAL	SUPRALLOCAL	GLOBAL
Imágenes fijas (fotos)	Álbum personal	Álbum familiar	Memoria gráfica de la localidad	Archivos de la imagen y fototecas	Archivos de la imagen y fototecas
NARRATIVAS DE LA MEMORIA	Discurso autobiográfico	Discurso autobiográfico y biográfico	Discurso biográfico, histórico e historiográfico		

Permite de una forma transparente y argumentada, reconstruir el pasado y comprender el presente de forma holística y crítica, de ahí la importancia de la educación, que emplea como punto de partida los recursos patrimoniales a partir del medio, de la historia local o “historia localizada” y de los museos. Cualquier elemento cultural, con una carga simbólica aceptada previamente por el grupo, puede convertirse en patrimonio. Esta herencia facilita a las futuras generaciones, la comprensión de sus raíces históricas, así como la toma de decisiones sobre su futuro personal y social (Hernández Cardona, 2002, 2003, 2004, 2011; Cuenca y Estepa, 2004; Cuenca y Martín, 2009; Calaf, 2010; Cafal y Fontal, 2011; Calaf y Marín, 2012; Estepa et.al., 2005, 2007; Fontal, 2003, 2012; Huerta, 2011).

Partiendo de estos antecedentes, Ana María Mendióroz y Alfredo Asiáin Ansorena, profesores de la Universidad Pública de Navarra, han presentado recientemente una "*Propuesta metodológica para abordar el conocimiento de los grupos sociales y sus mentalidades como realidad construida en Educación Infantil y Primaria, a través de los recursos fotográficos y audiovisuales*" (en prensa). Proponen partir de la imagen para ir construyendo diferentes narrativas con las que el niño no sólo evolucione en su desarrollo lingüístico sino que también construya conocimiento histórico (Asiáin; Mendióroz, 2013).

Aprovechando los avances de la didáctica del Patrimonio Cultural, se pretende construir conocimiento y significado en los niños/as, un aprendizaje que alude a la identidad social y personal, empleando fuentes históricas para visibilizar la formación del presente a través del tiempo. Nos centraremos en fuentes icónicas (imágenes fijas)

que cubran una serie de contextos (personal, familiar y local), para dar al niño la percepción de una continuidad – cambio en la sucesión temporal que, con ayuda de nuestra mediación, logrará asimilar; a la vez que construye valores educativos aprovechando el potencial del patrimonio disponible a su alcance y sus posibilidades.

Para ello, la utilización de fotografías es importante, porque la imagen relata historias en un espacio y tiempo, crea asociaciones, motiva, despierta la imaginación, la creatividad, la empatía, ayuda a generar pensamiento y habilidades cognitivas para formular hipótesis, analizar, valorar, predecir... Es decir, la imagen es un ejemplo de lenguaje, que empleado con rigurosa intención, facilita la elaboración de la identidad individual y social de forma significativa en los niños y niñas de Educación Infantil (Ribes Astuña; Clavijo Gamero, 2013).

Con nuestra mediación y con el empleo de las fotografías, se pretende favorecer la evolución del lenguaje desde una narrativa autobiográfica, hacia una más biográfica e histórica.

El Trabajo Fin de Grado, por tanto, parte de esta propuesta didáctica y se trata de un estudio empírico, que quiere evaluar el desarrollo lingüístico e histórico-patrimonial del niño/a con el apoyo de fotografías personales, familiares y locales. Es decir, valorar la repercusión de este material y las estrategias didácticas asociadas a él en la mejora de su expresión autobiográfica, como primer paso para ir fomentando su expresión biográfica e histórica. Se pretende que amplíe su mundo o contexto cercano (contexto personal y familiar) y se adentre en el patrimonio cultural local.

La investigación que tenemos entre manos, como su título indica se centra en el desarrollo lingüístico del niño y la expresión autobiográfica. Es importante conocer el significado del concepto “autobiografía”, un género lingüístico narrativo centrado en la descripción y en la percepción de uno mismo.

Como dijo Hume *“no somos más que un haz o colección de diferentes sensaciones, las cuales se suceden con una rapidez inconcebible y están en un flujo y*

movimiento perpetuos". El niño muchas veces no es consciente del tiempo en su sentido abstracto, comprende que un día acaba y al levantarse comienza otro, pero no posee la capacidad de comprender que él forma parte del tiempo y del espacio en que se encuentra por el hecho de existir. Sus palabras, su autobiografía van a hacer referencia a una singularidad, su "yo", pero lo que buscamos es que su "yo" nos cuente su vida en retrospectiva y para ello busque en su memoria recuerdos pasados. Estas evocaciones deberán ser posteriores a los 3 años, ya que con anterioridad la amnesia infantil (la relativa ausencia de memoria antes de los 3 años) (Rojas Marcos, 2011), impide la creación de recuerdos, pero con sus recuerdos reales y aquellos que le hallan transmitido va a poder realizar una narración cronológica autobiográfica, centrada en sí mismo y en su familia dentro del entorno local (Eakin, 1994).

El artículo de Javier Sánchez Zapatero acerca de la autobiografía indaga en las profundidades de las categorías autobiográficas intentando clarificar la diversidad generada entorno a este concepto. Revisa ampliamente las clasificaciones y definiciones de varios autores con el objetivo de delimitar la literatura de ficción del relato autobiográfico en que lo leído se interpreta como real. José Romera Castillo, divide los textos autobiográficos en tres categorías; autobiografías, memorias y diarios. La autobiografía pone todo el énfasis en la intimidad, siendo objeto central de tratamiento la propia vida del autor, el cual está sometido al contexto social, económico, cultural y político que le rodea. Sin embargo, ahí no acaba la acotación de este concepto, dejando abierta la idea de que las clasificaciones ya establecidas jamás quedan cerradas, posibilitando la inclusión de nuevas formas y permitiendo que nuevos medios de expresión puedan ser incorporados (Sánchez Zapatero, 2010).

A lo largo de la historia los textos autobiográficos no han sido un tema de estudio de grandes magnitudes. En la década de 1970, Philippe Lejeune afirmó que la autobiografía es "un relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo énfasis en su vida individual, y, en particular en la historia de su personalidad". Por ello, pretendemos que los niños de Educación Infantil sean capaces de realizar una expresión autobiográfica con la intención de describir su historia, y que a partir de ella, el desarrollo lingüístico evolucione cuantitativa y

cualitativamente hacia un discurso narrativo e histórico donde el sujeto se convierta en narrador de experiencias no vividas por él mismo, donde el elemento principal sea el patrimonio cultural.

Una de las complicaciones con respecto a los relatos autobiográficos es su constatación con la realidad. El conocimiento que el lector tenga de la vida del autor debe ser riguroso y detallado o inevitablemente se podrá pensar que se trata de una lectura o fábula donde el narrador cuenta su historia la cual no podemos verificar.

El criterio de valoración será la veracidad, puesto que deberemos creer que los testimonios que nos cuenten los niños y niñas de infantil serán ciertos y comprobar que cuenta algo intrínseco a él, algo relacionado con sus experiencias vividas, un documento que esencialmente sea un contrato o compromiso de recepción en el cual el receptor se halle en condiciones de darle credibilidad.

Los rituales de clase, permiten a los niños la posibilidad de exteriorizar verbalmente los acontecimientos diarios que suceden en la escuela, ayudándoles a comprender las palabras y a practicar los formatos en los que se producen dichas comunicaciones. En la asamblea o corro, los niños van contando anécdotas o sucesos que han vivido junto a sus familias, relatando un pasado externo a la escuela con personajes que no están presentes. Esta conversación colectiva es sin duda uno de sus primeros discursos autobiográficos. Estos discursos están dotados de individualidad ya que cada alumno o alumna transmite sus propias experiencias, sin embargo, el lenguaje utilizado está contextualizado de modo que conlleva la declaración de un vocabulario específico y un conjunto de normas (mecanismos de negociación, de organización de las ideas, del tiempo, el respeto del turno de palabra...) que una vez aprendidas se convierten en destrezas que les permiten participar en los intercambios con mucha más frecuencia y seguridad. Estas actividades se producen diariamente en las aulas de Educación Infantil, las cuales pueden entrenarse gracias a tareas de comunicación y expresión oral como son: etiquetar (poner nombre a objetos), hacer recuentos (narrar experiencias compartidas por los presentes), contar relatos de ficción (cuentos infantiles por ejemplo), relatar y predecir acontecimientos, explicar...

Durante la asamblea se pueden poner en práctica todas ellas propiciando en los niños y niñas un constante ejercicio de los mismos los cuales deberemos evaluar para pronosticar posibles intervenciones que mejoren los resultados obtenidos y así enriquecer sus habilidades discursivas (Bigas; Correig, 2000).

El lenguaje oral es un elemento clave en las actividades de las clases de preescolar, ya que resulta determinante en el desarrollo del niño debido a que le proporciona formas de reflexión y conocimiento de su entorno, formas complejas y elaboradas con las que maneja su experiencia habitual (Bigas, 1996).

Una buena autobiografía requiere de una amplia documentación sobre su historia, es decir, pide un esfuerzo retrospectivo, para así dar respuesta a un relato organizado que explica o justifica en un orden lógico-cronológico la vida pasada del autor-narrador. Para los niños va a ser una construcción de “el cuento de su vida” que dará respuesta a preguntas no formuladas pero que implícitamente se contestarán para crear la autobiografía como son: ¿Quién soy? ¿De dónde soy? Los principales hechos de mi vida, los acontecimientos significativos, los cambios, los personajes importantes y secundarios de mi vida... Todo ello será abordado por una serie de singularidades lingüísticas: identidad del narrador en 1ª persona, marcas del tiempo y del espacio reflejadas en el tiempo verbal (pasado, presente o futuro) (Sánchez Zapatero, 2010).

Será fundamental crear en el aula situaciones educativas para el desarrollo del lenguaje, las cuales el maestro o maestra planificará para suscitar el desarrollo de las habilidades discursivas mediante estrategias de orientación, de facilitación, de información y de apoyo. Entre las múltiples funciones del docente, cabe destacar que su ayuda es fundamental para explicar conceptos relacionándolos con conocimientos previos, orientar y sistematizar la experiencia de los alumnos y suscitar que compartan sus intervenciones con todos los niños y niñas. (Bigas; Correig, 2000). El siguiente paso, una vez que la conciencia lingüística se haya asentado y ya conozcan las leyes internas de la lengua, será facilitar la comprensión y la memoria con el uso de imágenes que nos llevará a que el alumno reconstruya su historia personal a partir de la local en base

a fotografías de contenido sociocultural, desplegando un conocimiento de la realidad, donde analizarán la imagen para reconocer lo cotidiano, comportamientos, costumbres, valores, las continuidades y cambios, la causalidad e intencionalidad y así crear pensamiento y explicación histórica.

1. 2. Antecedentes de propuestas didácticas similares: Justificación del interés didáctico y pedagógico.

Este proyecto desarrolla infinidad de contenidos curriculares que van desde el área de Comunicación y representación, donde van a desarrollar competencias lingüísticas en diversos lenguajes (oral, artístico y literario), pasando por el área de Conocimiento del entorno, gracias al trabajo de elementos históricos, geográficos y patrimoniales, hasta llegar evidentemente al área de Conocimiento de sí mismo, la cual abordarán desde la perspectiva autobiográfica que le dará al niño o la niña una imagen/concepto de sí mismo desde un punto de vista que sin ayuda de la propuesta nunca se habría planteado. Este aprendizaje se obtiene desde una perspectiva globalizadora e integradora de las dimensiones cognitiva, emocional y psicomotora del niño (Ribes Astuña; Clavijo Gamero, 2013).

El desarrollo del niño y la niña no funciona por parcelas o contenidos estancos, sino como una realidad integrada en la que se entremezclan los aspectos cognitivos, los afectivos y los sociales.

El autoconcepto tiene que ver con la imagen que tenemos de nosotros mismos y se refiere al conjunto de características o atributos que utilizamos para definirnos como individuos y para diferenciarnos de los demás. Se trata de un conocimiento que no está presente en el momento de nacimiento, sino que es el resultado de un proceso activo de construcción por parte del sujeto a lo largo de todo su desarrollo. Por otro lado, la visión que cada persona tiene de su propia valía y competencia, el aspecto evaluativo del yo, es lo que conocemos como autoestima, la cual solo es comprensible

en relación con las metas que uno se propone y en relación con la importancia que le da a determinados contenidos frente a otros.

Las dimensiones que son relevantes en la autoestima de los niños y niñas van cambiando con la edad y, al igual que ocurre con el autoconcepto, el perfil evolutivo habitual, muestra una mayor diversificación y complejidad de la autoestima con la edad. A estas edades, los niños realizan una valoración idealizada, adoptando un sesgo generalmente positivo, con dificultades para diferenciar el yo ideal del real (Palacios; Marchesi; Coll, 1999).

El siglo XXI se ha convertido en la era visual en la que la imagen es un vehículo primordial en la construcción y transmisión de significados. Hoy en día, ser visible, pertenecer al universo visual y ser representado en determinados contextos es un símbolo de reconocimiento. Surge por ello, un nuevo recurso para el conocimiento de la imagen, que pretende introducir en las aulas la fotografía, como una herramienta de trabajo transversal que nos permite comunicar, expresar, opinar, mirar y ser mirados (Ricart Masip, 2004).

La intervención que desarrollamos en este trabajo final de grado, busca ayudar al niño, a elaborar su propia autobiografía, donde las ideas de autoconcepto y autoestima aparecerán reflejadas en su discurso descriptivo, especialmente debido a su edad y a las características propias de ésta, donde el egocentrismo domina el pensamiento infantil dotándolo de un lenguaje claramente centrado en sí mismo y en su persona. Ejemplos de ello son las declaraciones en primera persona, alterar el orden sintáctico de frases como “yo y mi hermana”, descripciones subjetivas y siempre positivas de sí mismo...

La educación se encarga de transmitir conocimientos, técnicas, procedimientos y patrimonio cultural de la sociedad, y junto a ello los valores y las ideologías dominantes. Podemos tener dudas respecto al trabajo con la fotografía en el aula. Las dificultades que se plantean en relación al alto coste del material, la infraestructura necesaria, la importancia de trabajar con grupos reducidos hacen que evidentemente,

utilizar la fotografía con el alumnado implique realizar un gran esfuerzo. Por ello, debemos comprender la enseñanza de la fotografía (personal y patrimonial, ya sea cultural, artística, de paisaje...) más allá del aprendizaje de una técnica, y considerarla como un recurso de expresión de emociones, construcción de relatos, de aprendizaje del tiempo, de ficción e imaginación. Todos y todas tenemos en casa imágenes que contribuyen a construir nuestro pasado y nuestro presente, y gracias a estas fuentes, podemos acercar el contexto de cada alumno al trabajo en el aula. Esto posibilita una reflexión sobre cómo somos, quiénes somos y hacia dónde miramos (Ricart Masip, 2004).

El niño va a poder adquirir todo ello sintiéndose protagonista al comprender el presente (su presente conocido) por el pasado (desconocido pero al cual va a echar un vistazo a través de los elementos icónicos que le proporcionemos). Así podrán ser conscientes de que la historia no es algo acabado, sino que está en constante evolución.

Desde el punto de vista de la psicolingüística, los procesos cognitivos de comprensión que el niño ha tenido que poner en juego favorecen habilidades como anticipar y predecir, reconocer, seleccionar, interpretar... Mediante la descripción de las imágenes se ha propiciado la competencia discursiva a la vez que se le facilitaban estrategias y técnicas para detallar sus producciones. En el resumen de Ruiz Bikandi, U. Didáctica de segundas lenguas para la Educación Infantil y Primaria, se especifican las estrategias de aprendizaje que pueden ser metacognitivas (las cuales implican reflexión sobre el modo de aprender), cognitivas (buscar ejemplos, aplicar conocimientos previos), socio-afectivas (hacer preguntas, animar a seguir) mnemónicas (para guardar y memorizar) y compensatorias (para cubrir vacíos de conocimiento) (Ruiz Bikandi, 2000).

Recapitulando, el dominio de estas técnicas es fundamental para el desarrollo lingüístico y requiere entrenamiento y reflexión. Por ello, el papel de modelo del docente debe seguir unos principios de actuación didáctica dirigidos a corregir errores fundamentados en el Principio de Integración, el Principio de Tarea de aprendizaje, el

Principio compensatorio de rasgo destacado y el Principio de romper barreras (Ruiz Bikandi, 2000).

Asimismo, se deben diseñar espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y en espacios multiculturales y multilingües, atendiendo a las necesidades singulares del alumnado, la igualdad de género, la equidad y el desarrollo de los derechos humanos. Dicho esto, será imprescindible que el maestro conozca la historia individual y necesidades de cada alumno y alumna para ayudarle en el descubrimiento de su identidad y a la vez seleccione recursos y estrategias metodológicas, relacionándolas con las características de los niños y su contexto. Estas funciones del maestro (programadora, motivadora, organizadora, informadora, formadora, diagnóstica, compensadora y evaluadora) actúan bajo los principios de intervención donde se va a fomentar la capacidad de conocimiento del entorno y su consideración como una fuente permanente de enriquecimiento y aprendizaje, la formación del auto-concepto, las experiencias de interacción social... Además de la creación de un entorno lingüístico rico que estimule las habilidades de comprensión y producción, los niños dominarán progresivamente las reglas narrativas las cuales van a perfeccionar la capacidad de hacer una construcción narrativa ajena a ellos donde describan elementos de su contexto habiendo pasado por la auto-descripción (Ribes Astuña; Clavijo Gamero, 2013), (Palacios; Marchesi; Coll, 1999).

En el currículo del 2º ciclo de la Educación Infantil (Ley Orgánica 2/2006 3 Mayo de Educación y Decreto Foral 23/2007 19 Marzo Currículo Educación Infantil Comunidad Foral de Navarra) aparecen detalladas las áreas de Educación Infantil así como sus objetivos, contenidos y sistema de evaluación específicos. El área de lenguajes Comunicación y Representación declara que “esta área de conocimiento y experiencia pretende mejorar las relaciones entre el niño y el medio. Las distintas formas de comunicación y representación sirven de nexo entre el mundo exterior e interior al ser instrumentos que hacen posible la representación de la realidad, la expresión de pensamientos, sentimientos y vivencias”.

La comunicación debe trabajarse educativamente para potenciar capacidades como emitir o producir mensajes mediante el instrumento más valioso que tenemos: el lenguaje oral. Relacionado con los Pilares de la Educación de Delors, la verbalización de lo que piensan y sienten es un instrumento imprescindible para configurar la identidad personal, para aprender, para aprender a hacer y para aprender a ser. El desarrollo del lenguaje en los niños y niñas está directamente relacionado con la ayuda que reciban por parte del maestro, el cual ofrecerá un modelo de lenguaje rico y correcto, y el cual también promoverá el lenguaje artístico como medio de aprendizaje y adquisición de nuevas habilidades y destrezas. En la propuesta didáctica que estamos trabajando, ambos lenguajes se fusionan y se conducen a un mismo objetivo: la autobiografía y el discurso narrativo. Lo oral, siempre presente como vehículo de comunicación y expresión, y lo artístico (fotografías e imágenes de archivo en este caso) para delimitar y acotar las verbalizaciones que deseamos investigar.

Dentro de las principales habilidades que el alumno va a adquirir con esta propuesta, la oral, la consideramos especialmente importante por su gran contenido educativo. Parte de un enfoque constructivista del aprendizaje, donde los sujetos aprenden nuevos conocimientos cuando éstos se enraízan en conocimientos que ya poseen sobre las cosas. El aprendizaje es más eficaz cuando resulta significativo para el aprendiz y no hay un único, ni definitivo conocimiento de las cosas. Aprendemos por aproximaciones a ellas, elaborando y reelaborando nuestros conocimientos; no existe, pues, la versión definitiva (Guberman, 2007).

Por otro lado, esta habilidad o competencia no puede desarrollarse sin tener en cuenta la perspectiva sociocultural según la cual los aprendizajes que el niño realiza no son fruto solamente de su acción sobre el mundo, de su propia reflexión, sino que en el proceso interviene, de forma muy clara, la interacción con los demás: iguales o adultos, en relación con las actividades que se realizan. Construimos nuestros conocimientos en colaboración y con la participación de los otros. Y, lógicamente, desde esta perspectiva, el lenguaje es el instrumento primordial para la interacción.

En resumen, nuestra intervención ayudará a que el sujeto construya con sus propios conocimientos y los que nosotros podamos facilitarle con el objetivo de mejorar su discurso, un relato autobiográfico y a partir de éste, trabajaremos con el sujeto para que obtenga conocimientos no sólo personales y familiares, sino también de las Ciencias Sociales (conceptos históricos como son los cambios, las continuidades, las duraciones, el conocimiento del pasado al cual él no pertenece...) para construir un discurso histórico narrativo (Barrio, 2001), (Bigas, 1996).

Otra de las habilidades a la que el niño de infantil debe, en este caso, aproximarse es la escritura. En las tablas de objetivos básicos por edades (Diez de Ulzurrun Pausas, A.) se establecen los objetivos mínimos que deben conseguirse por niveles en cuanto a la lectoescritura. Al finalizar la etapa de Educación Infantil, los niños y niñas deben dominar los siguientes criterios:

Tabla 2. Objetivos básicos por edades.

Escritura	Lectura	Grafía
Silabicoalfabética: deben saber escribir su nombre y primer apellido.	Deben descifrar palabras y/o contenido sencillo de un texto, así como reconocer su nombre y el de los compañeros de clase, reconocer los días de la semana, el nombre de cuentos...	Mayúsculas; para facilitar el uso de los símbolos.

El interés curricular para los niños está encaminado a superar algunas de las dificultades que estos niños y niñas poseen debido a las características propias de su etapa. El egocentrismo responde a una de las limitaciones del pensamiento preoperatorio (de 2 a 7 años) que desde el punto de vista de Piaget, consiste en una percepción absoluta de su punto de vista así como la incapacidad de adaptarse al de los demás. Por ello, una de las dificultades que analizaremos con los sujetos será el paso de la primera a la tercera personal, viendo cómo el niño sale de la hegemonía de sus pensamientos y es capaz de relatar y narrar la vida de otras personas (Ribes Astuña, 2013).

La percepción sensorial es el proceso que se apoya en los sentidos y que supone el nivel más elemental para llegar al conocimiento de las cosas. Podemos estimular al niño para que dote de significado la información que le llega del exterior (a través de los sentidos) y así pueda construir y narrar sus interpretaciones de las imágenes ayudado por muchos más referentes si es capaz de extrapolar sus sentidos al momento de la fotografía. Por ejemplo, si le mostramos una ilustración de la Plaza del Castillo de Pamplona nevada podrá explotar el uso de los sentidos y llegar a descripciones más ricas y profundas tales como:

Es un día gris y con nieve, no se ve a nadie por la calle, todo el mundo está en su casa para no pasar frío, si no hay gente por la calle tampoco habrá ruido, está en silencio todo. Seguro que es invierno y puede que huelga a castañas... Ese día la gente llevaba abrigo y guantes en las manos, porque si tocas la nieve está fría...

Figura 1. Ejemplo discurso basado en los sentidos y sensaciones.

Además, trabajar el desarrollo perceptivo puede relacionarse con la formación de las nociones temporales. En el período intuitivo el niño piensa que el tiempo se incorpora a los hechos y cada hecho tiene su propio nombre. Lejos de la comprensión del tiempo en sentido abstracto, la estimación y medida del tiempo se trabajará con relación a situaciones cotidianas y observables por parte del niño (lo que hace antes de comer o por la mañana, después de comer o por la tarde, cuando hace calor, cuando hace frío, cuando llueve...) con unidades naturales (tarde, mañana, día, semana, las estaciones: primavera, verano, otoño, invierno...). Así podemos mezclar los sentidos junto a las estaciones del año para poner en práctica ambos conceptos: el tiempo y su medición y el empleo o imaginación de la vista, tacto, oído... para complementar y mejorar el discurso narrativo a esta edad (Trepát; Comes, 1998).

1.3. Hipótesis de partida sobre el tema y su aprovechamiento didáctico.

La propuesta tiene el objetivo de comprobar si con el apoyo de fotografías podemos ayudar al niño o niña a profundizar en una expresión más alejada de su contexto. Resumidamente, la proposición de partida es mostrar al sujeto imágenes y fotografías personales de su vida y sus familiares (padres y abuelos) con la intención de que describa, sin seguir ningún patrón, aquello que observa. Posteriormente, le ofreceremos imágenes ajenas a él mismo y a su vida más próxima, a las que se enfrentará con la ayuda de unas estrategias lingüísticas favorecidas por la previa intervención del maestro, para que realice un discurso narrativo en 3ª persona del contexto patrimonial local.

Finalmente, este acercamiento icónico al contexto local (pero no particular) nos dejará estudiar si es capaz de realizar una descripción/expresión narrativa en la que pueda integrar su propia identidad así como la cultural y la de otros grupos sociales.

Los objetivos son que el niño sea capaz de:

- Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación y de comunicación y disfrute junto al apoyo de imágenes personales para describir y narrar.
- Evolucionar en su discurso autobiográfico y narrativo, es decir, una mejora en su expresión gracias al uso de herramientas y una secuencia de actividades que trabajaremos con el sujeto.

Las hipótesis que se barajan son:

- ¿Los valores, historia social e historia política pueden adquirirse a través de imágenes personales e imágenes de otros contextos que le permitan determinar los mensajes sociales y le ayuden a justificar y analizar la escena?
- ¿Llevar a cabo esta propuesta puede considerarse un planteamiento integral, holístico (global) de aprendizaje de todas las áreas y ámbitos?

- ¿Crearé conocimiento histórico artístico o permanecerá en su comprensión inicial y no será capaz de hacer transferencias desde el presente para comprender el pasado?
- ¿Se puede apreciar un nacimiento de conceptos históricos (cambios, continuidades...) a partir de la lectura y profundización de la descripción de imágenes patrimoniales

2. MARCO TEÓRICO.

2.1. Adquisición de primeras y segundas lenguas y evolución: el enfoque comunicativo (comprensión y producción).

Las diferentes teorías explicativas del desarrollo del lenguaje que ofrece la Psicología, así como los aspectos de la influencia familiar y la importancia de la escuela en el desarrollo de la competencia comunicativa y de las habilidades orales básicas han puesto en marcha un enfoque en la enseñanza de idiomas en el que se da máxima importancia a la interacción como medio y como objetivo final en el aprendizaje de una lengua. Se le conoce también como *enfoque comunicativo* (en inglés, *Communicative Approach*).

Las cinco características del método comunicativo (enfoque comunicativo), elaboradas por David Nunan (1996) son las siguientes:

1. Pone énfasis en la comunicación en la lengua extranjera a través de la interacción.
2. Introduce textos reales en la situación de aprendizaje.
3. Ofrece a los alumnos oportunidades para pensar en el proceso de aprendizaje y no sólo en la lengua.
4. Da importancia a las experiencias personales de los alumnos como elementos que contribuyen al aprendizaje del aula.
5. Intenta relacionar la lengua aprendida en el aula con actividades realizadas fuera de ella.

Principalmente, este enfoque lo que pretende es conceder una ayuda para que el alumno pueda desarrollar su competencia comunicativa en un contexto real, considerado como una forma de enseñanza aceptable y beneficiosa, que responde a un enfoque flexible y centrado en las necesidades de los estudiantes, que durante los últimos años se ha convertido en el más seguido y aceptado por los profesionales de esta especialidad (Luzón Encabo, J.; Soria Pastor, 1999).

Esta investigación se propone el trabajo por tareas y por proyectos como el mejor instrumento para desarrollar propuestas curriculares desde el nuevo enfoque, el cual reúne las características metodológicas necesarias para apoyar efectivamente el desarrollo integral del educando. Este enfoque se adoptó tomando en cuenta la experiencia del quehacer docente y diversas teorías sobre cómo se aprende una lengua extranjera (aspecto cognitivo y aspecto afectivo) y sobre el funcionamiento de la lengua (competencia comunicativa, registro de lengua, gramática funcional) (Ruiz Bikandi, 2000).

El enfoque comunicativo traslada la atención de lo que es el lenguaje a lo que se hace con el lenguaje, determinando así los contenidos a enseñar, el papel de los alumnos y del maestro, el tipo de materiales y los procedimientos y técnicas que se utilizan.

Las implicaciones didácticas del concepto de lenguaje como comunicación han resaltado la importancia de que necesitamos un conocimiento del sistema para poder comunicarnos (conocimiento del código y habilidad para usarlo en la comunicación). Ya no vale con sólo *usar* la lengua, sino que ahora es imprescindible *reflexionar* sobre cómo funciona el sistema lingüístico que usamos en comunicación, reflexión que ahora se concibe como medio para mejorar dicho uso.

La clase comunicativa se ocupa de dotarle al alumno de una gran variedad de recursos lingüísticos de entre los cuales pueda elegir los más apropiados para sus intenciones comunicativas y en relación con las situaciones de comunicación en las que se encuentre, y con ello, hacerle más consciente y más dueño de su propio lenguaje.

El lenguaje se entiende ahora como actividad, es decir, como un instrumento que sirve para realizar acciones intencionales, con una finalidad determinada. Nos comunicamos porque tenemos la necesidad de lograr algo con ello, lo hacemos con un propósito determinado. Así, una vez tengamos claro este objetivo, podremos aplicar el lenguaje que mejor se adapte al contexto de la comunicación. Los alumnos deben aprender a tener en cuenta *para qué están usando la lengua, dónde y cuándo, sobre qué tema, quién es su interlocutor y su relación con el mismo* (Vila, 1990).

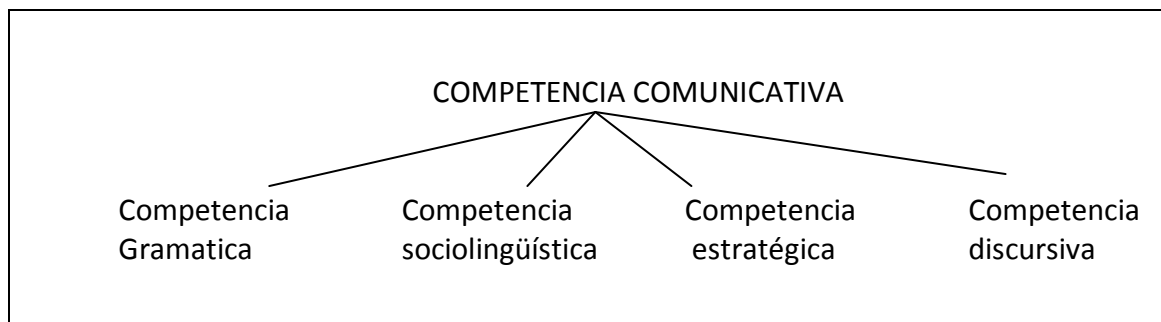
“Desarrollar una sensibilidad para reconocer la forma en que adaptamos nuestro lenguaje a la realidad extralingüística es parte de ese conocimiento reflexivo que enriquece nuestra habilidad para un uso más competente de la lengua” (Ruiz Bikandi, 2000).

La comprensión del discurso conectado no depende tanto de los significados de oraciones sueltas como de la disposición de éstas. La competencia discursiva permite comprender y producir discursos y exige conocer los modos en los que se articulan las unidades lingüísticas para dar como resultado un texto oral o escrito correcto, cohesionado y coherente.

Un discurso es coherente si existen relaciones semánticas entre oraciones sucesivas. Un concepto clave es la noción de cohesión. Halliday y Hasan (1976) definieron la cohesión refiriéndose a “la gama de posibilidades que permite vincular algo con lo que ha aparecido anteriormente”. Por ello, un discurso es coherente si sus elementos están claramente relacionados entre sí. En el nivel local o micro-estructura, la coherencia se produce principalmente mediante el uso de nexos de cohesión entre oraciones (Carrol, 2008).

La competencia comunicativa es el concepto que expresa la capacidad de comprender y producir diferentes tipos de textos (comprensión y expresión oral y escrita) que responden a situaciones comunicativas reales diferentes y a distintas intenciones.

“La competencia comunicativa es la habilidad para expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos, tanto de forma oral como escrita, en la amplia gama de contextos sociales y culturales –escuela, trabajo, hogar y ocio” (Decreto Foral 24/2007, Introducción del Currículo de Educación Primaria, pag.7)



El modelo de Canale y Swain, 1980; Canale (1983).

Figura 2. Competencia comunicativa.

Para la construcción del discurso, entran en juego la competencia lingüística, la sociolingüística, pero también el conocimiento del mundo y la competencia estratégica, así la interacción entre el contexto y los mecanismos psicolingüísticos del hablante dan lugar al texto (unidades completas de comunicación con una finalidad determinada).

Para llegar a la producción, se requiere de la comprensión por parte del niño de las fotografías. Una vez que éstas le sean presentadas, el alumno debe realizar cinco procesos con los cuales asimilará la información y producirá su discurso. En este caso, el maestro es el encargado de reflexionar y evaluar los resultados obtenidos.

- 1) RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN: localizar la información más relevante y específica para relatarla.
- 2) COMPRENSIÓN GLOBAL DEL TEXTO: extraer lo esencial de la imagen/texto.
- 3) DESARROLLO DE UNA INTERPRETACIÓN (INFERENCIAS) Comprender de forma lógica el texto y saber realizar deducciones o inferencias a otros momentos o instantes.

- 4) REFLEXIÓN SOBRE EL CONTENIDO DEL TEXTO Y VALORACIÓN DEL MISMO.
Evaluar las afirmaciones del texto contrastándolas con el conocimiento externo: contraste con el propio conocimiento del mundo o de otras fuentes. Contrastar haciéndole preguntas al sujeto.
- 5) REFLEXIÓN SOBRE LA FORMA Y VALORACIÓN DE LA MISMA: reflexionar sobre las cuestiones relativas a las características lingüísticas de la expresión oral del sujeto.

Para el diseño de la comprensión existen microhabilidades básicas: Anticipar y predecir; inferir; retener: memoria a corto y largo plazo; interpretar; seleccionar; reconocer. Así como también existen estrategias para la comprensión (con las cuales realizaremos la tarea compleja de la secuencia de actividades). Estas estrategias se centran en el antes, durante y después, y su objetivo principal es trabajar las peculiaridades del texto o imagen para que de esta forma se produzca una descripción o narración de calidad. Estas estrategias basadas en las distintas fases de la comprensión, pueden acompañarse de estrategias basadas en la metacognición del proceso de lectura: estrategias de apoyo y estrategias personales.

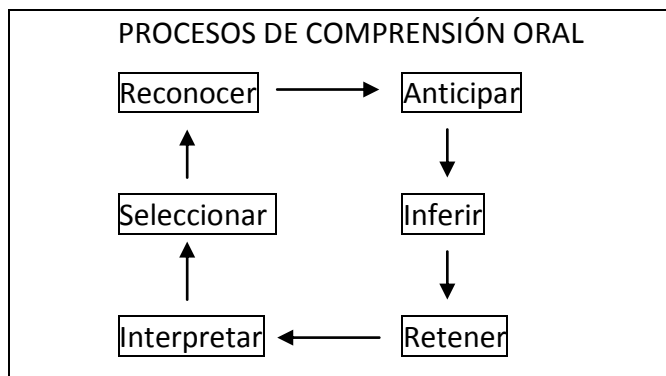


Figura 3. Procesos de comprensión oral.

Cómo facilitar y desarrollar la comprensión oral de los alumnos se puede lograr mediante estrategias como:

- Evidenciar las relaciones temporales, espaciales y lógicas (marcadores, conectores)

- Exagerar el tono y la entonación
- Utilizar elementos kinésicos
- Llevar un ritmo pausado
- Usar apoyos contextuales
- Utilizar frases breves, repeticiones y paráfrasis
- Establecer un marco de referencia común: presentar la nueva información en un contexto de información ya conocida. Establecer un marco de referencia que les permita activar sus conocimientos previos para poder comprender
- Comprobar continuamente si hay comprensión
- Reformular lo no comprendido por el alumno
- Valorar el grado de comprensión observando:
 - Su respuesta verbal.
 - Su seguimiento visual.
 - Sus señales de escucha.
 - Sus respuestas a preguntas.

Para poder producir oralmente un discurso es necesario establecer una serie de procesos acompañados de microhabilidades básicas que proporcionarán ayuda a la hora del diseño y ejecución del discurso oral.

- 1.- Planificación: escoger la idea o tema y la documentación necesaria y posteriormente, organizar las ideas y esquematizarlas. Planificar el discurso. Conducir el discurso. Negociar el significado.
- 2.- Textualización: adecuación del discurso oral y cohesión acorde al objetivo planteado. Producir el texto. Aspectos no verbales. Repetición y experiencia: rutinas. Información (contenido de la transacción) e interacción (estructura de las intervenciones).
- 3.- Revisión: Revisar. Monitorizar.

Estrategias docentes para el desarrollo de las habilidades discursivas.

- Estrategias de orientación: preguntas y comentarios abiertos que señalan el tipo de respuesta que se busca (“¿por qué ha ocurrido eso?”)
- Estrategias de facilitación: de completación, las cuales le ayudan a dar más detalles o a expresar las ideas de modo más completo, de focalización, que son preguntas cerradas que le ayudan a precisar (“¿qué ocurrió después?”) y por último de comprobación, que pretenden revisar lo que se ha dicho (“¿has dicho San Sebastián?”).
- Estrategias de información. El maestro transmite hechos, ofrece y contrasta datos. Ofrece modelos de las formas de pensar y de construir el discurso.
- Estrategias de apoyo: dirigidas a sostener y animar la intervención del alumno, estimulándolo a ampliar su pensamiento (escucha, gestos de asentimiento...)

Las estrategias docentes dirigidas a corregir errores (“feed-back” correctivo = o dicho en otras palabras, corrección que le sirve al sujeto como modelo perfecto para su próxima emisión). El adulto responde y corrige al niño utilizando alguna de las siguientes secuencias:

- Petición de la forma correcta.
- Ofrecimiento de pistas metalingüísticas.
- Petición de aclaración.
- Repetición de la formulación errónea.
- Corrección explícita.

Cómo facilitar y desarrollar la expresión oral de los alumnos:

- Para que el alumno mejore es necesario hacerle consciente de su propia producción oral.
- El profesor debe utilizar técnicas que ayuden al alumno a:
 - Evitar bloqueos
 - Reconsiderar lo dicho
 - Reformular lo que ha dicho de manera insuficiente, incorrecta o inadecuada.

El concepto de esquema fue introducido inicialmente a la psicología y educación a través del trabajo del psicólogo británico Frederic Bartlett (1886-1969). Esta teoría de aprendizaje organiza el conocimiento como una compleja red de estructuras mentales que representan el entendimiento de uno en el mundo. En esta propuesta constructivista vamos a entregar al alumno herramientas (generar andamiajes) que le permitan crear sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo cual implica que sus esquemas se modifiquen y siga aprendiendo. En este proceso de asimilación a estructuras anteriores; es decir, una integración de estructuras previas, el sujeto va a incorporar lo que acaba de conocer y lo que significa dentro del contexto, viéndose reflejado en su discurso (Ruiz Bikandi, 2000), (Bigas; Correig, 2000), (Barrio, 2001).

2.2. Proyecto integrado (Trabajo por tareas).

El trabajo por proyectos es una opción metodológica que surgió con la Escuela Nueva a principios del siglo XX. Se trata de una metodología que pretende estudiar la realidad mediante la participación activa de los alumnos/as.

Podemos decir que la metodología basada en proyectos tiene numerosas ventajas. En primer lugar, a partir de los intereses de los propios alumnos/as, éstos se implican en su propio aprendizaje tomando un papel activo. Igualmente, los proyectos favorecen la colaboración frente a la competición, además de respetar los distintos niveles y capacidades de cada uno de los alumnos/as. De esta forma, se consigue atender mejor el principio de la diversidad tan importante en educación infantil (AA.VV., 2012), (Ibáñez Sandín, 2009).

En lo que al trabajo por proyectos se refiere, podemos decir que éstos constituyen un importante recurso para trabajar de forma integrada, puesto que con ellos se trabajan contenidos de las distintas áreas del Currículo de Educación Infantil así como las competencias básicas a desarrollar.

No obstante, debemos recordar que en los *proyectos integrados*, no sólo resulta necesario especificar los contenidos a enseñar (o fines del aprendizaje) y las tareas a realizar (o medios para alcanzar nuestros objetivos), sino que es necesario integrarlos (Muñoz, 2009), (Escamilla, 2009).

El proyecto integrado se refiere a la forma contextualizada en la que se presenta la intervención educativa, que orienta al alumno de infantil a aprender la realidad a través de las 3 áreas del currículo. Es un enfoque globalizador, donde la mayoría de los contenidos se abordan en torno a un eje central y con una metodología que establece conexiones entre la nueva información y los contenidos que el alumno ya posee, realiza inferencias con el objetivo de extraer nuevos conocimientos y busca diferentes ámbitos de expresión para comunicar la información (oral, artística, escrita...) Las competencias se adquieren a través de la resolución de tareas en las que intervienen varias, o eventualmente todas, las áreas de conocimiento.

A continuación destacamos uno de los modelos de proyectos, el *proyecto por tareas*.

Una tarea se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la solución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Esta definición comprendería una amplia gama de acciones como, por ejemplo, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, conducir, organizar una exposición o un concierto, editar una publicación periódica, etc.

El concepto de tarea implica una acción que se realiza en un contexto determinado: los estudiantes tienen que “hacer algo”. En este sentido, podemos decir que la finalidad de la tarea es obtener un determinado producto. EURYDICE (2002).

Asimismo, debemos tener en cuenta que las tareas:

- Son representativas de procesos de la vida real.
- Son identificables como unidades de actividad en el aula.

- La resolución de la tarea favorece el desarrollo de distintas competencias y la aplicación de contenidos propios de distintas áreas de conocimiento.
 - Se diseñan con un objetivo, una estructura y una secuencia de trabajo.
 - Deben ser variadas y realistas para proporcionar experiencias de aprendizaje.
- OCDE (2002).

A la hora de programar una tarea debemos considerar los siguientes aspectos:

- Tipos de agrupamientos (funciones de cada miembro).
- Desarrollo de la tarea y secuencia de actividades.
- Contexto (realista) de la tarea.
- Referencias a todas las áreas posibles.
- Producto final.
- Recursos y materiales necesarios.
- Temporalización.
- Indicadores de éxito (evaluación final).
- Competencias que se trabajan.
- Objetivos y contenidos por áreas.

Figura 4. Aspectos clave para programar en el aula.

Este enfoque integrado tiene sus raíces en el constructivismo. Se aprende construyendo nuevas ideas o conceptos basados en conocimientos previos.

Por otro lado, los beneficios de este tipo de aprendizaje son numerosos: aumento de habilidades sociales y comunicación, aumenta la autoestima, permiten que los estudiantes hagan uso de sus fortalezas y sus diferentes enfoques y posibilitan una forma práctica de usar la tecnología.

El interés fundamental de estas propuestas se centra en cómo conseguir que los alumnos y alumnas adquieran competencia comunicativa de una manera más efectiva. Se defiende así una unidad metodológica de trabajo en el aula, que se llama tarea, cuyo objetivo principal es que los alumnos actúen y se comuniquen de forma real en su lengua.

Se trata de organizar la enseñanza en actividades comunicativas que promuevan e integren diferentes procesos relacionados con la comunicación. Al ser reproducidos en el aula, los niños y niñas tienen que desplegar asimismo una serie de estrategias de uso para solucionar problemas concretos (de fluidez, de significado...) en relación con la tarea propuesta.

Una de las definiciones clásicas de tarea es la establecida por D. Nunan:

"(...) una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción e interacción en su lengua (o segunda lengua L2) mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma" (Nunan, 1989).

La siguiente clasificación del trabajo por tareas la proporciona Martín Peris: (Zanón, 1999).

- A. Por el objetivo que persiguen, que puede pertenecer a cuatro ámbitos:
 - Tareas de comunicación.
 - Tareas formales (capacitación del alumno desde el punto de vista de las formas lingüísticas).
 - Tareas socioculturales.
 - Tareas de aprendizaje (desarrollo de estrategias cognitivas, metacognitivas, afectivas, etc.)

- B. Por su estructura y extensión.
 - Sencillas.
 - Complejas: incluyen varias sub-tareas.

- C. Por su autonomía con respecto a otras actividades:
 - Finales: representan el final de un ciclo más o menos largo.
 - Capacitadoras: previas a la tarea final.
 - Derivadas: concebidas como consecuencia de la evaluación final.

Generalmente se recomienda que la calidad de las actividades tenga en cuenta el enfoque comunicativo, un diseño innovador y motivador y que establezca pensamiento inductivo.

La propuesta didáctica de este proyecto establece una tarea de comprensión con imágenes (fotografías personales y patrimoniales) que busca una tarea de producción lingüística por parte del sujeto A, para demostrar que la metodología es válida para trabajar los objetivos didácticos planteados.

Se trata de una propuesta de comunicación sociocultural, denominada tarea compleja con secuencia de actividades de comprensión y producción, ya que el objetivo es llegar a una construcción del conocimiento histórico del patrimonio local y cultural a través de una evolución lingüística de los procesos orales de comprensión y producción comunicativa.

2.3. Construcción del conocimiento histórico.

Existen dos dificultades para la comprensión del tiempo, a saber: el egocentrismo y el sincretismo. Ambos son rasgos del pensamiento infantil. El concepto del tiempo es de difícil adquisición, debido a su naturaleza abstracta, que no permite la comprobación experimental de un modo directo y debido también a la variedad de nociones que encierra.

Las estimaciones temporales infantiles se basan en hechos que tienen lugar en un determinado periodo, pues el niño carece de la capacidad de abstracción necesaria para lograr una visión continuada de tales hechos. En la evolución de las nociones temporales, participa la madurez intelectual, la formación escolar y las experiencias cotidianas, que forman parte de su experiencia vital.

El pensamiento infantil se caracteriza por el egocentrismo; es decir, lo ve todo desde su propio punto de vista, es incapaz de ponerse en el lugar del otro y de ser objetivo. No comprende la reciprocidad, ni puede hacer hipótesis, ni comparaciones. En Educación Infantil se trabaja la descentración con actividades de exploración y toma de conciencia para que progresivamente vaya aprehendiendo el tiempo:

1. Es necesario que el niño entienda su tiempo personal.
2. Para pasar a entender el tiempo social.
3. Posteriormente entenderá el tiempo cronológico (las fechas).
4. Y por último que comprenda el tiempo histórico.

Por otro lado, el sincretismo no le permite distinguir entre apariencia y realidad duradera. No es capaz de analizar, y para él sólo existe lo aparente, lo efímero, lo accidental.

Piaget sitúa al niño de infantil en la primera etapa de adquisición de las nociones temporales. Muy vinculada al desarrollo psicomotor del niño (hasta los 7 años), el egocentrismo y sincretismo caracterizan el período, donde el niño no es capaz de situar nada que no pertenezca a su tiempo y nada que no sea su tiempo. No entiende que el mundo ya existía antes que él. Llamada etapa de Tiempo Personal, la experiencia del tiempo está directamente unida a las rutinas diarias, a la repetición de acontecimientos y a su ritmo (Trepát y Comes 1998).

A lo largo de la escolarización en Infantil, el niño deberá aprender una serie de categorías del concepto de tiempo:

Tabla 3. Categorías concepto de tiempo.

Ritmos: se necesita el concepto de tiempo para entender los cambios.

Frecuencia: raramente, a veces, a menudo, con frecuencia...

Regularidad: regularmente, irregularmente...

Orientación: el mundo de la cronología.

Pasado, presente y futuro

Posiciones relativas de los instantes:

Sucesión (orden): antes, después, uno después de otro, más viejo que...

Simultaneidad: al mismo tiempo, durante, simultáneamente...

Duraciones: aprendizaje a través del espacio.

Variabilidad: poco durable, efímero, pasajero, menos tiempo que, tanto tiempo como, desde que, más joven que...

Permanencia: duradero, estable, permanente.

Perennidad: eternidad, siempre.

Velocidad:

Lentitud.

Rapidez.

Medida.

El aprendizaje en el aula:

La acción pedagógica deberá partir de la experiencia y caminar hacia la descentración y finalmente la extensión del concepto en busca de dimensiones más amplias.

En la etapa de infantil, hay que iniciar el proceso desde el tiempo personal, con un primer nivel de organización temporal con la datación o localización de algo en función de las unidades de medida (convenciones arbitrarias) y de las vivencias temporales. Conceptos de horas, días, semanas, meses, años, décadas, siglos...)?La adopción a la vez de más de un punto de vista, desde diferentes versiones, el desempeño de un rol para potenciar la empatía, y las inferencias de las fuentes, es decir, hacer preguntas, permitirá introducir nociones de historia en el aula.

Nuestros sujetos de 5-6 años ya conocen su edad, el antes y el después, saben quién llega primero y quién es más rápido. Son empáticos y tienen un pensamiento histórico embrionario. Se tiene que trabajar la orientación temporal ya que tienen conciencia del paso del tiempo y de la sucesión y simultaneidad. Es un hecho constatable que les interesa el tiempo, cuándo pasará una cosa, saben qué día de la semana es, son conscientes del antes y del después de que ellos nacieran, sabe ordenar una narración, las causas y efectos en sucesiones de acontecimientos. Pueden construir sus propios relatos y así comienzan a darse cuenta de las diferentes interpretaciones que se pueden hacer del pasado.

Sabiendo todas las características propias de la edad de los sujetos, podemos estar un poco más convencidos de que el pensamiento histórico y su construcción puede realizarse con ayuda de la tarea que programemos. Entrarán en juego factores

como las similitudes y los cambios perceptibles, la coyuntura y la cultura del momento, las posibles interpretaciones que haga el sujeto de la imagen, etc. (Pluckrose, 1993).

2.4. Investigación con sujeto de control y de caso.

Merriam define el estudio de caso como particularista, descriptivo, heurístico e inductivo. Es muy útil para estudiar problemas prácticos o situaciones determinadas, como, en nuestro caso, centrarnos en un sujeto para examinar sus producciones (Merriam, 1988).

Algunos consideran el estudio de caso como un método y otros como un diseño de la investigación cualitativa. Como dice Yin (1993), el estudio de caso no tiene especificidad, pudiendo ser usado en cualquier disciplina (filología, lingüística, historia, ciencias sociales, expresión artística...) para dar respuesta a preguntas de la investigación para la que se use.

Los métodos más utilizados para la recolección de datos en las investigaciones cualitativas por lo general, y el estudio de caso en particular, son la observación, la entrevista y el análisis de documentos. La observación que en este caso será directa y grabada para poder analizar luego dicha documentación.

Nuestro sujeto de caso (sujeto A) no va a ser consciente de la grabación; por tanto, el estudio se denomina de observación no reactiva, que es aquella en que las personas no saben que están siendo estudiadas, ya sea porque el investigador se encuentre oculto o porque el sujeto no reconoce ni se le ha sido explicada la situación, como es en este caso. Tiene la ventaja de que las conductas de los individuos no se ven afectadas por la conciencia de ser observados, pero tiene el problema ético del desconocimiento de las personas de su condición de estudiados.

Para que la investigación resulte más práctica y objetiva, hemos seleccionado a otro sujeto (sujeto B) que en este caso hará la función de sujeto de control para evitar que las apariencias lleguen a conclusiones erróneas.

Gracias a este contraste entre ambos sujetos, podremos determinar si la observación y las hipótesis propuestas responden a la descripción del diseño de la propuesta, es decir, si una vez analizados los resultados, las conclusiones son útiles como metodología a aplicar en el campo de la educación infantil (Merriam, Shara 1998).

3. METODOLOGÍA: PROPUESTA DIDÁCTICA.

3.1. Introducción.

3.1.1. Contextualización: etapa, nivel, currículo, caracterización del sujeto.

Para la propuesta didáctica que voy a llevar a cabo, he seleccionado a dos alumnos de C.P.E.I.P El Lago de Mendillorri del aula de 5 años. Ambos viven en Mendillorri, barrio del Ayuntamiento de Pamplona, y gracias a las prácticas que he realizado en el centro, tengo buena relación y confianza con ellos para poder intervenir con esta metodología.

Las características psicológicas generales de los niños de 5 años tienen que ver con la etapa preoperacional (Palacios, Marchesi, Coll, 1999).

Efectivamente, de los dos a los siete años, aproximadamente, se extiende el periodo preoperacional, llamado también de la inteligencia verbal o intuitiva. Piaget lo describe en varias ocasiones pero muy especialmente en dos de sus obras: *La psychologie de l'intelligence* (1947) y *La formation du symbole chez l'enfant* (1946). A comienzos de este periodo, el niño se ve inmerso en una realidad existencial que

abarca varios planos: un mundo físico de objetos y de relaciones con éstos, un medio social constituido por personas dotadas de intenciones, metas y deseos con las que también se relacionada y, por último, un mundo interior de representaciones vinculados a la función simbólica. Ésta, es la encargada de posibilitar la formación de símbolos mentales que representan objetos, personas o sucesos ausentes. Gracias a ella, el pensamiento del niño se puede liberar de la secuencialidad que impone la acción práctica para poder anticipar el resultado, del anclaje en el “aquí y ahora” propio de la inteligencia práctica o sensoriomotora, y de la búsqueda del éxito inmediato de la acción a favor de la búsqueda del conocimiento que ésta encierra.

La capacidad de utilizar símbolos (desde los símbolos icónicos como los dibujos, hasta los arbitrarios como las letras y los números, pasando por los modelos o mapas) no es simple ni automática. Esta capacidad no se alcanza al comienzo del estadio preoperacional, es más bien, a partir de los 5 años cuando empieza a desarrollarse y a manifestarse en las producciones infantiles como son el dibujo, la imitación, el juego, y el lenguaje.

En esta etapa, encontramos limitaciones en el pensamiento infantil:

- Apariencia perceptiva/rasgos no observables: dominado por los aspectos perceptivos de los objetos, el niño no realiza inferencias a partir de propiedades no observables directamente.
- Centración/descentración: se focaliza en un solo aspecto de la situación o un solo punto de vista (el propio), obviando posibles dimensiones o puntos de vista diferentes.
- Estados/transformaciones: no relaciona los estados iniciales y finales de un proceso, al ignorar las transformaciones dinámicas intermedias.
- Irreversibilidad/reversibilidad: no puede rehacer mentalmente el proceso seguido hasta volver al estadio inicial.
- Razonamiento transductivo/pensamiento lógico: establece conexiones asociativas inmediatas entre las cosas al razonar de lo particular a lo particular. (Palacios, Marchesi, Coll, 1999).

En la nómina de autores que han reflexionado explícitamente sobre la relación entre lenguaje y mente, los extremos más claros en la polaridad entre naturaleza y cultura parecen ser Noam Chomsky y Lev Vigotsky. Mientras que Chomsky sostiene la posición de que el lenguaje es un sistema de conocimiento innato, en el que muy poco influye el contacto con otros seres humanos, para Vigotsky el desarrollo cognitivo del niño (incluyendo el lenguaje) es esencialmente social, por lo que depende de las interacciones con otras personas. Otra oposición central para la psicolingüística es la que separa a Noam Chomsky y Jean Piaget, quienes mantuvieron una polémica famosa en los años 70. Chomsky sostiene que la mente tiene varios módulos con capacidades específicas, una de las cuales es el lenguaje, que resulta, además, una capacidad innata. Por el contrario, Piaget tiene una concepción fundamentalmente unitaria de la mente, en la que el lenguaje es un sistema de convenciones aprendido a partir de los mecanismos de aprendizaje habituales del niño (construcción del conocimiento por medio de la interacción con el mundo) (Palacios, Marchesi, Coll, 1999).

Desde el punto de vista de la psicolingüística, el niño, durante la etapa que corresponde a la escuela infantil (0-6), hace grandes progresos en el dominio del lenguaje. A los 5-6 años, muchos adultos creen que los niños y niñas ya dominan el lenguaje y que su progreso se relaciona exclusivamente con el aumento de vocabulario, pero la realidad es que un niño de 5-6 años emplea superficialmente su lenguaje de modo relativamente semejante a como lo hacemos los adultos, pero no se completa dicho desarrollo hasta las 10 o 12 años.

Karmiloff-Smith (1979) considera que aproximadamente, hasta los 5 años, niños y niñas emplean superficialmente su lenguaje debido a que las formas que lo componen no forman parte de un sistema, sino que están almacenadas individualmente, teniendo un carácter unifuncional. Autores como Maya Hickmann proponen que el niño durante la etapa escolar reorganiza todo su lenguaje, en el sentido de modificar la función de las categorías lingüísticas del nivel de la producción al nivel del discurso. Probablemente el estudio comparativo de las narraciones de los niños antes y después del inicio de la escolaridad obligatoria es crucial para ejemplificar este punto de vista (Vila, 1990).

Alrededor de los 5-6 años los niños se inician en la producción de narraciones o historias, es decir, aprenden a organizar una serie de eventos producidos en el pasado y a darles un tratamiento lógico y lingüístico desde un punto de vista formal.

En la siguiente tabla se puede apreciar la construcción del sistema lingüístico de 4 a 6 años de edad (Silvestre, Solé, 1993).

Tabla 4. Construcción sistema lingüístico 4-6 años.

La organización del campo semántico. La definición de palabras: del uso a la descripción de los atributos y características.
El afianzamiento del sistema fonológico.
El desarrollo de la subordinación en la estructuración sintáctica (temporal, consecutiva).
Los inicios de la capacidad de organizar un texto: <i>la narración o el relato, la descripción.</i>
El primer contacto con el lenguaje escrito: lectura y escritura.

A los 5 años, el lenguaje se puede sintetizar en esta tabla de (Monfort y Juárez Sánchez, 1990, 196).

Tabla 5. El niño que habla. El lenguaje oral en preescolar.

	EVOLUCIÓN	LENGUAJE	DEL NIÑO	
EDAD	ORGANIZACIÓN FONÉTICA	ORGANIZACIÓN SEMÁNTICA	ORGANIZACIÓN MORFO-SINT.	EJERCICIOS FUNCIONALES
2-3 AÑOS	Atención auditiva, pequeñas prosodias y juegos fonéticos cortos. Juegos de motricidad buco-facial.	Denominación en situaciones experiencia y manipulación.	en de y (2-4 palabras). Expresiones automáticas para juegos y actividades.	Comprensión y expresión de enunciados activos simples (pedir, mandar). Libro de imágenes.
3-4	Atención y	Denominación	en	Actividades para la Aumento de la

AÑOS	discriminación auditiva: secuencias fonéticas sencillas, primero juegos de estructura temporal.	situaciones de experiencia y manipulación: primeras denominaciones descriptivas a partir de est. gráfico. Primeros juegos metalingüísticos. Primera actividad de imitación directa.	de construcción de frases más largas, incluyendo subordinadas simples. Primera actividad de imitación directa.	complejidad de las actividades de pedir y mandar. Libro de imágenes y cuentos cortos. Primeras dramatizaciones colectivas.
4-5 AÑOS	Secuencias fonéticas complejas. Juegos de estructuración temporal. Juegos de automatización en palabras para fonemas y sílabas más sencillas.	Denominación en situación de exposición y de descripción. Juegos metalingüísticos.	Actividades relacionadas con los nexos, el número y orden de las palabras. Juegos con las historietas (series lógicas) para el inicio del discurso narrativo y las flexiones.	Actividades para las funciones de pedir, mandar, cooperar y preguntar; cuentos y dramatizaciones con papeles individuales. Primeros juegos creativos.
5-6 AÑOS	Juegos fonéticos más complejos y trabalenguas. Actividades de conciencia fonética (rimas, veo veo, representación gráfica...)	Denominación en situación de exposición y de descripción: juegos metalingüísticos más complejos (análisis, síntesis, semejanzas, seriaciones...)	Actividades relacionadas con el discurso narrativo. Actividades de conciencia sintáctica (tren de palabras). Actividades de imitación directa más complejas.	Actividades para las funciones de pedir, mandar, cooperar, preguntar y explicar: cuentos leídos, dramatización libre y con memorización. Juegos creativos.

De forma reducida, podemos sintetizar las características del lenguaje de los niños de 5 años que hayan recibido una estimulación adecuada con oportunidades de expresión por parte del entorno, y siempre y cuando los órganos que intervienen en el habla y su desarrollo cognitivo y social sean óptimos, recapitularemos sus características lingüísticas: El lenguaje expresivo esta compuesto por oraciones de más de 6 palabras y generalmente hace preguntas para obtener información. Define los objetos por su uso y tiene un vocabulario de más de 2.000 palabras. Es capaz de narrar cuentos ateniéndose al tema y se comunica con facilidad con niños y adultos. Muestra dificultad a la hora de entender palabras abstractas (libertad, responsabilidad, bondad, esperanza...) pero a esta edad, ya emplea convenciones sociales en las situaciones cotidianas (buenos días, buenas tardes, por favor, gracias, etc.) (Bigas, Correig, ed., 2000).

El Currículo oficial, por otra parte, plantea que la etapa de educación infantil amplía y diversifica las experiencias y las formas de comunicación, contribuyendo a mejorar la comprensión del mundo y la expresión original y creativa. "Con la lengua oral se irá estimulando, a través de interacciones diversas, el acceso a usos y formas

cada vez más convencionales y complejas” (Introducción área Lenguajes, Decreto Foral de Educación Infantil, 2007).

La evolución lingüística que se espera que los niños y niñas alcancen al finalizar la etapa de Educación Infantil, viene recogida en los contenidos de los bloques del área de lenguajes del Currículo Oficial, los cuales enmarcan las principales prioridades con relación al lenguaje verbal (escuchar, hablar y conversar). Algunos de ellos como: Identificar y responder adecuadamente a las expresiones y fórmulas de las lenguas del currículo: saludos, peticiones, agradecimiento, preguntas; Comprender cuentos de forma global; Participación y escucha activa en situaciones habituales de comunicación con iguales y adultos.; Uso progresivo, acorde con la edad, de léxico preciso y variado, estructuración gramatical correcta, entonación adecuada y pronunciación clara, etc. ya se muestran en nuestros alumnos de 3º de Infantil.

Todas estas características psicolingüísticas están presentes en la evaluación de los dos sujetos con los que hemos trabajado.

El sujeto que nos ha servido para el estudio de caso (sujeto A) es Christopher Abad, nacido en Pamplona el 5 de enero de 2007. Actualmente tiene 6 años y su evaluación trimestral refleja que su nivel cognitivo es medio-alto. Christopher es un niño muy gracioso y con una gran capacidad lingüística. Le gusta mucho hablar y, en ocasiones, sus expresiones son muy parecidas a las de los adultos. Tiene una gran lógica y sabe expresarse abiertamente. Es muy social y divertido. Su evaluación psicolingüística queda reflejada en la siguiente tabla (Rico, 2008; Bigas, Correig, 2000).

Tabla 6: Características del lenguaje del Sujeto A.

Sujeto A. ÍTEMS	Siempre	A veces	Nunca
Lenguaje comprensivo “entender”			
Percepción auditiva	x		
Memoria auditiva	x		
Identifica sonidos	x		
Diferencia sonidos	x		
Identifica parámetros de intensidad (fuerte-suave)	x		
Identifica parámetros de duración (largo-corto)	x		

Identifica parámetros de timbre (grave-agudo)	x		
Lenguaje expresivo "hablar"			
Capacidad fonoarticulatoria	x		
Dominio de los fonemas	x		
Uso correcto de la sintaxis	x		
Emplea convenciones sociales	x		
Utiliza frases secuencia SVO	x		
Relata experiencias del pasado	x		
Usa adecuadamente singular y plural	x		
Utiliza correctamente pronombre yo	x		
Adecuar la voz a la situación		x	
Marca pausas en su evolución	x		
Capacidad de parafrasis (decir lo mismo de distinta manera)	x		
Lenguaje comprensivo "leer"			
Relación entre fonema y grafema	x		
Discriminación visual entre grafismos diferentes	x		
Percepción de fonemas idénticos	x		
Interpretación signos interrogación		x	
Interpretación signos admiración	x		
Lenguaje expresivo "escribir"			
Sentido y dirección de la escritura	x		
Ortografía buena		x	
Adecuación de la escritura al espacio disponible		x	
Agilidad y rapidez en la escritura		x	
Autoexigencia en la calidad del producto		x	

Con el objetivo de contrastar los resultados de la intervención didáctica en el sujeto A, se ha trabajado también con un segundo niño, que no ha recibido la secuencia de actividades propuesta. Nos ha servido como "sujeto de control"¹. Este niño, el sujeto B, es Asier Llorente, nacido también en Pamplona el 9 de Junio de 2007. Cumplirá los 6 años en poco tiempo. A pesar de ser unos meses más pequeño, este alumno responde muy bien a las exigencias escolares y representa también un elevado nivel de conocimientos y procedimientos escolares. Buen alumno y muy inteligente, posee nociones lingüísticas superiores a otros niños y niñas de su misma clase. Es un poco más tímido y su tono de voz es bajo, pero se trata también de un niño extrovertido y feliz. Su evaluación psicolingüística es muy similar a la del sujeto A (Rico, 2008; Bigas, Correig, 2000).

¹A partir de ahora, lo denominaremos indistintamente "sujeto B" o "sujeto de control".

Tabla 7. Características del lenguaje del Sujeto B.

ASIER ÍTEMS	Siempre	A veces	Nunca
Lenguaje comprensivo “entender”			
Percepción auditiva	x		
Memoria auditiva	x		
Identifica sonidos	x		
Diferencia sonidos	x		
Identifica parámetros de intensidad (fuerte-suave)	x		
Identifica parámetros de duración (largo-corto)	x		
Identifica parámetros de timbre (grave-agudo)	x		
Lenguaje expresivo “hablar”			
Capacidad fonoarticulatoria	x		
Dominio de los fonemas	x		
Uso correcto de la sintaxis	x		
Emplea convenciones sociales	x		
Utiliza frases secuencia SVO	x		
Relata experiencias del pasado	x		
Usa adecuadamente singular y plural	x		
Utiliza correctamente pronombre yo	x		
Adecuar la voz a la situación	x		
Marca pausas en su evolución	x		
Capacidad de parafraxis (decir lo mismo de distinta manera)	x		
Lenguaje comprensivo “leer”			
Relación entre fonema y grafema	x		
Discriminación visual entre grafismos diferentes	x		
Percepción de fonemas idénticos	x		
Interpretación signos interrogación		x	
Interpretación signos admiración	x		
Lenguaje expresivo “escribir”			
Sentido y dirección de la escritura	x		
Ortografía buena		x	
Adecuación de la escritura al espacio disponible	x		
Agilidad y rapidez en la escritura	x		
Autoexigencia en la calidad del producto	x		

Tras esta breve caracterización de sus habilidades lingüísticas, vemos que ambos sujetos van desarrollando su lenguaje óptimamente. Aprenden nuevas palabras y experimentan con los significados de las mismas. Van ampliando la sintaxis y

organización de su discurso, lo que les permite coordinarse mejor con los otros (adultos e iguales). Pronuncian correctamente los fonemas de su primera lengua (el castellano) y ambos practican a diario Inglés y Euskera fonéticamente. Su léxico podríamos considerarlo rico, preciso y abundante. Según Rondal (1979), a la edad de estos niños, su comprensión semántica, es decir, el vocabulario que poseen, ronda entre las 2000 y 2300 palabras. Ambos sujetos tienen un desarrollo lingüístico propio de su edad: responden ajustadamente a lo que se le pregunta, sin dificultades para comprender ni expresarse de forma contextualizada y son capaces de narrar historias que se les ha contado anteriormente, por ejemplo, un cuento. La mayoría de sus oraciones se producen en los tiempos verbales correctos incluyendo el condicional. Emplean oraciones coordinadas y subordinadas aunque con problemas de concordancia.

3.1.2. Formulación de la propuesta didáctica: objetivos didácticos y tarea de comprensión / producción.

Con esta propuesta didáctica pretendo investigar el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños y niñas de Educación Infantil, tema que siempre me ha interesado mucho y sobre el cual pretendo seguir ampliando mis conocimientos. Al tratarse de una lectura de imágenes, entran en juego la comprensión del lenguaje audiovisual y su relación con el lenguaje verbal, sobre todo, oral. Los objetivos didácticos que quiero desarrollar son los siguientes:

- Utilizar la lengua como instrumento de comunicación. Expresar ideas mediante la lengua oral.
- Construir un discurso narrativo.
- Desarrollar a partir de apoyos visuales elementos autobiográficos.
- Comprender el tiempo histórico (pasado-presente-futuro).
- Escuchar atentamente las indicaciones que le proponga.
- Describir imágenes icónicas.

- Usar progresivamente un léxico preciso y variado acorde con la edad.
- Adquirir y poner en práctica un vocabulario de expresión temporal (conectores como "entonces", "cuando eran jóvenes", "hace años"...)
- Estructurar gramaticalmente sus enunciados y producirlos con una pronunciación correcta.
- Narrar en primera y tercera persona.
- Expresar y comunicar sentimientos, emociones y vivencias a través de las fotografías.
- Conocer y valorar los componentes básicos de su entorno y algunas de sus relaciones, cambios y transformaciones.
- Reconocer algunas señas de identidad cultural del entorno.
- Identificar algunos cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo.

Como se puede observar, la mayoría de estos objetivos responden estrictamente a lo que recoge el Decreto Foral del Currículo de Educación Infantil de la Comunidad Foral de Navarra. Se puede apreciar cómo el objetivo fundamental es producir un planteamiento integrado y holístico que abarque multitud de contenidos de todas las áreas del segundo ciclo de Educación Infantil. Otros objetivos que se pretende que alcancen los alumnos tienen que ver con la utilización de recursos cognitivos, el pensamiento crítico, aprender a ser ellos mismos y aprender a hacer.

Este trabajo integrado en Educación Infantil recorre las tres áreas: "Lenguajes: comunicación y representación", "Conocimiento del entorno" y "Conocimiento de sí mismo y autonomía personal".

En esta propuesta, aunque el desarrollo lingüístico y su evolución (área de "Lenguajes") y el contenido histórico y patrimonial de las fotografías (área de "Conocimiento del entorno") van a ser los ejes fundamentales del estudio empírico, son evidentes las repercusiones en la construcción de la identidad personal del niño

(área de "Conocimiento de sí mismo")². La competencia en comunicación lingüística adquiere un especial relieve, puesto que, a través del lenguaje, el sujeto llegará a comprender y verbalizar el cambio o la continuidad que se producen en las diferentes fotografías familiares y patrimoniales. El Decreto Foral la define de la siguiente manera:

"La competencia comunicativa es la habilidad para expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos, tanto de forma oral como escrita, en la amplia gama de contextos sociales y culturales- escuela, trabajo, hogar y ocio" (Decreto Foral de Primaria, 24/2007).

La tarea consiste en seleccionar dos sujetos, uno de los cuales será el sujeto para el estudio de caso al que aplicaremos la intervención, y otro, el sujeto de control, con el cual no desarrollaremos la propuesta didáctica.

La primera parte de la propuesta, común para ambos sujetos, consistía en realizar sendas grabaciones en video de ambos sujetos, tras presentarles su álbum de fotos personal-familiar. Sin mediación alguna, ellos iban describiendo las imágenes que aparecían (fotografías personales y de sus padres y abuelos).

El segundo paso era mostrar a ambos sujetos fotografías patrimoniales de su contexto o de otros contextos ajenos a ellos (en las que no aparezcan) buscando un discurso narrativo, que evidenciara el uso de conectores temporales, tiempos verbales en pasado, utilización de la tercera persona, etc.

En resumen, la propuesta didáctica tiene el propósito de que, con nuestra guía, el sujeto sea capaz de producir un relato (autobiográfico, biográfico o histórico, según

² Si se quisiera adaptar esta propuesta a la Educación Primaria o Secundaria, la integración se haría transversalmente por medio de las competencias básicas (Competencia matemática, Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, Tratamiento de la información y competencia digital, Competencia cultural y artística, Competencia social y ciudadana, Competencia para aprender a aprender y Autonomía e iniciativa personal).

corresponda), donde se pueda apreciar una evolución histórico-temporal en la producción oral (qué sucede, qué ha cambiado...).

3.1.3. *Diseño de las herramientas de evaluación: grabaciones y tablas de observación.*

En este apartado voy a definir cómo voy a intervenir con los sujetos. Uno de ellos, el sujeto A, recibirá una serie de estrategias que le encaminen a la consecución de los objetivos que la metodología plantea (ayudas y orientaciones para comprobar si una evolución lingüística es factible con el apoyo de la lectura de las imágenes y fotografías).

A) Grabaciones

El número de las grabaciones será diferente para cada sujeto. Con el sujeto A realizaremos 4 grabaciones, mientras que con el sujeto B tan solo dos (la inicial y la final). Esta diferencia nos permitirá comprobar si la intervención que llevemos a cabo funciona en el sujeto de caso al mostrar mayor evolución expresiva que el sujeto de control.

1ª grabación. Descripción álbum de fotos personal-familiar.

- *Sujeto A*
- *Sujeto B*

2ª grabación. Descripción del álbum personal con intervención (Antes-Durante-Después) y lecturas de imágenes progresivamente enriquecidas.

Contextualizar.

Ampliar vocabulario.

Conceptos temporales: cambios, continuidades, antes, durante, después...

- *Sujeto A*

3ª grabación. Descripción del álbum de fotos personal con una secuencia de fotografías ordenada por el propio sujeto, con el objetivo didáctico de crear una narrativa en primera persona. Consigna: *Cuéntame tu vida según estas fotografías.*

– *Sujeto A*

4ª grabación. Descripción de un elemento patrimonial desaparecido pero perteneciente al contexto local del sujeto. Narración en tercera persona.

– *Sujeto A*

– *Sujeto B*

B) Tabla de observación.

Se trata de una parrilla o tabla de observación para poder valorar y analizar la comprensión y producción de los sujetos, a partir de las grabaciones anteriores. Estas tablas se cumplimentarán, tras cada intervención, con la ayuda del visionado de la grabación correspondiente. Esta inmediatez nos permitirá incluir observaciones que las grabaciones no reflejarían. Con todos estos resultados parciales se elaborarán unas conclusiones finales. Para la elaboración de la tabla, hemos partido de las características/perfil general de los niños de 5 años (Bigas, Correig. Ed., 2000). Pero hemos diseñado unos ítems (en mayúsculas) específicos para nuestra intervención.

Tabla 8. Tabla de observación / registro de los sujetos.

ASPECTOS A OBSERVAR	ÍTEMS	SI	CON AYUD	NO	OBSERVACIONES
Competencia pragmática	Tiene en cuenta la finalidad de la comunicación. SABE QUE TIENE QUE DESCRIBIR LAS FOTOGRAFÍAS COMO LE HE ENSEÑADO.				
Competencia gramática y textual	Organiza su discurso como corresponde al contexto de la comunicación.				

<p>(semántica, Morfosintáctica, Fónica).</p>	<p>Se atiene al tema. HABLA SOLAMENTE DE LAS IMÁGENES.</p> <p>Concordancia de tiempos verbales. Conjugaciones.</p> <p>Emplea la primera persona.</p> <p>Emplea la tercera persona.</p> <p>Utiliza adecuadamente el vocabulario aprendido. VIEJO/NUEVO, PASADO/PRESENTE, HACE MUCHOS/POCOS AÑOS...</p> <p>Utiliza los tiempos verbales adecuados. PASADO Y PRESENTE.</p> <p>El orden de la frase es correcto.</p> <p>Articula bien. PRONUNCIA BIEN LAS PALABRAS.</p> <p>Tiene una fluidez adecuada.</p> <p>Utiliza oraciones subordinadas.</p>				
<p>Competencia estratégica</p>	<p>Utiliza y traspone fórmulas aprendidas. "ÉSTO ES DEL PASADO"</p> <p>Utiliza conectores (adverbios temporales)</p> <p>Controla su producción corrigiéndose. ASIMILA EL FEEDBACK QUE LE HAGO DE SUS ERRORES ORALES.</p> <p>Pregunta y utiliza mecanismos para recibir input. ME PREGUNTA QUÉ MÁS PUEDE DECIR.</p> <p>Reclama ayuda para expresarse mejor.</p>				
<p>Competencia histórica</p>	<p>Organiza hechos del pasado con lógica. ORDENA LA SECUENCIA DE IMÁGENES DE SU VIDA.</p> <p>Utiliza conectores narrativos. Emplea fórmulas de los cuentos (de inicio y de final).</p> <p>Elabora un relato autobiográfico de su historia personal.</p>				
<p>Actitud hacia la lengua y comunicación</p>	<p>Demuestra gran placer por hablar. RESPONDE AFIRMATIVO A MI PREGUNTA SOBRE SI LE HA GUSTADO LA ACTIVIDAD.</p> <p>Se arriesga a hablar y participa activamente.</p> <p>Describe con detalles.</p>				

3.2. Realización de la secuencia de actividades didácticas (tarea compleja).

3.2.1. Elaboración de los álbumes fotográficos familiares de los sujetos.

Álbum familiar: “Mi familia y yo”³.

1º grupo de fotografías: el sujeto con menos de tres años.

- Antes de los tres años el sujeto tiene lo que se denomina “amnesia infantil” por lo que esos hechos son contados por el sujeto tras una reelaboración de lo que terceras personas le han narrado, son recuerdos elaborados.
- La utilización de la primera persona.

<p>FOTO</p> 	<p>FOTO</p> 
<p>Foto a los 3 años del Sujeto A</p>	<p>Foto en su bautizo del Sujeto B</p>

Figura 5. Imágenes de los sujetos con menos de tres años.

2º grupo de fotografías: el sujeto con su familia en acciones habituales de su contexto patrimonial local.

- A partir de los tres años el sujeto tiene recuerdos propios que vivencia en primera persona.
- Diferentes contextos, el personal y el local.
- La utilización de la primera y tercera persona.

³ Ver Anexo A) Álbum de fotos Sujeto A y
Ver Anexo B) Álbum de fotos Sujeto B

<p>FOTO</p> 	<p>FOTO</p> 
<p>Foto del Sujeto A con su padre</p>	<p>Foto del Sujeto B con sus abuelos y su hermano</p>

Figura 6. Imágenes de los sujetos con su familia.

3º grupo de fotografías: abuelos y padres en fotos más antiguas donde no aparece el sujeto

- Expresión biográfica y utilización de la tercera persona.
- Observación y constatación de los cambios que se han producido.

<p>FOTO</p> 	<p>FOTO</p> 
<p>Foto de los padres del Sujeto A</p>	<p>Foto de los padres del Sujeto B</p>

Figura 7. Imágenes familiares en las que el sujeto no aparece

Álbum patrimonial local: "El pueblo en el que vivo: Mendillorri".⁴

Una fotografía antigua de un elemento patrimonial que aparecía en el 2º grupo de fotos: el sujeto tiene que reconocerlo claramente (trabajar la continuidad y los pequeños cambios y la expresión en primera y tercera persona). Y una

⁴ Ver Anexo C) Álbum de fotos del patrimonio local.

fotografía antigua de un elemento patrimonial desaparecido pero perteneciente al contexto local del sujeto: el niño debe reconocer algunos elementos (fondo de la foto, el paisaje...), pero desconocer el elemento patrimonial. Ello nos permitirá trabajar el cambio histórico, la expresión en tercera persona y la narración del cambio.



<p>FOTO</p> 	<p>FOTO</p>  <p>Foto 1</p>
<p>Foto de elemento de continuidad. Calle Montecampamento de Mendillorri 1993</p>	<p>Foto de elemento desaparecido. Antigua tejería de Mendillorri</p>

Figura 8. Fotografías patrimoniales.

3.2.2. *Comprensión / producción inicial y tabla de observación.*

Esta primera intervención ha consistido en una descripción libre por parte de los sujetos de los álbumes personales. Sin ningún tipo de mediación por parte del adulto, los niños han ido describiendo, narrando y explicando oralmente las fotografías personales y familiares mientras grabábamos en video sus producciones. Hemos ido anotando en la tabla de observación (**Tabla 8**) aquellos aspectos que lingüísticamente eran capaces de cumplir. Esta comprensión / producción inicial la han realizado los dos sujetos.⁵

⁵ Ver grabaciones en video DVD de los sujetos.

3.2.3. Tarea compleja con la secuencia de actividades (comprensión / producción).


Esta parte de la propuesta sólo vamos a llevarla a cabo con el sujeto A, el caso que queremos estudiar. Se trata de intervenir para conseguir que realice descripciones y narraciones de las fotografías de su álbum personal y familiar. Se busca una expresión biográfica en tercera persona y la constatación de los cambios y para tal propósito vamos a utilizar estrategias y actividades basadas en las distintas fases de la comprensión y producción:

A) Antes

Actividades: Contextualización y creación de un álbum con fotografías personales y familiares en el contexto local, que propicie la narración autobiográfica. Grabación de las descripciones.

Estrategias: Conocimientos previos y activación de esquemas: realización de preguntas sobre su contexto personal y familiar (familia, fecha de nacimiento...) y sobre su contexto local (dónde viven, cuál es su colegio, a dónde suelen ir de vacaciones...) y también sobre la descripción (observación, punto de vista, imágenes reales / imágenes ficticias...). Jugamos a realizar preguntas a las fotografías del tipo “¿quién sale?, ¿dónde están?, ¿qué hacen?, ¿de cuándo es la foto?, ¿dónde estabas tú?”, etc.

Ejemplo:

<p>FOTO</p> 	<p><i>I:- ¿Y éste quién es?</i></p> <p><i>S:- Mi abuelo y mi abuela. Aquí está mi abuela</i></p> <p><i>I:- ¿Y éste es tu abuelo? ¿Es el mismo chico que este?</i></p> <p><i>S:- Te decía que tenía gafas y boina</i></p>
---	--

	<p>(...)</p> <p>S: - <i>Y esta es mi abuela</i></p> <p>I: - <i>Que tu no la has conocido</i></p>
<p>Sus abuelos, Bernardino y Julia, comiendo en un restaurante.</p>	<p>S: - <i>Si, pero ya sé como se llamaba</i></p> <p>I: - <i>¿Cómo se llamaba?</i></p> <p>S: - <i>Me contó mi madre. Julia</i></p> <p>I: - <i>¿Y qué estaban haciendo?</i></p> <p>S: - <i>Estaban en la sidrería bebiendo.</i></p>

Figura 9. Imagen y transcripción.

Estrategias: Preparación de la comprensión – interpretación del texto: vocabulario para las descripciones (sensorial y emocional, pero también formal y denotativo - histórico). Le enseñé palabras que podía utilizar durante su intervención. Si era una foto antigua o de cuando era pequeño, debía manifestarlo con palabras como “de hace muchos años, de hace pocos años, del pasado, vieja, muy vieja...”.

Ejemplos:

<p>FOTO</p> 	<p><i>I: - Y esa foto ¿de hace cuánto es?</i></p> <p><i>S: -Mucho, mucho, mucho, mucho.</i></p> <p><i>I: -Mucho, mucho, ¿qué?</i></p> <p><i>S: -Muchos años.</i></p> <p><i>I: -¿Muchos años? ¿Es vieja?</i></p> <p><i>S: -Vieja, sí.</i></p> <p><i>I: -¿Y cómo sabes que es de hace muchos, muchos años?</i></p> <p><i>S: -Porque me acuerdo de esto.</i></p>
<p>Sujeto A, el día de su Bautizo. 6 meses.</p>	

Figura 10. Imagen y transcripción.

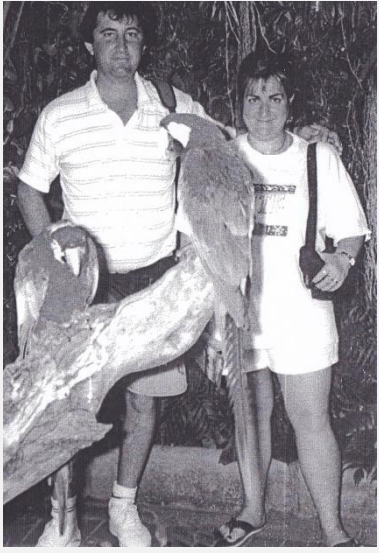
<p>FOTO</p> 	<p><i>I: -¿Quiénes son?</i></p> <p><i>S: -Mis padres...</i></p> <p><i>I: -¿Y dónde están?</i></p> <p><i>S: -Ehh... esto yo no sé, porque todavía no había nacido.</i></p> <p><i>I: -O sea, ¿es muy, muy, muy...?</i></p> <p><i>S: -Vieja.</i></p>
<p>Los padres del sujeto A, de vacaciones hace 11 años.</p>	

Figura 11. Imagen y transcripción.

Los resultados de la grabación han dado como resultados un discurso descriptivo (todavía no narrativo) que se acerca a la comprensión del tiempo y su paso. El sujeto utiliza algunas de las estrategias aprendidas: empleo de conectores temporales, como se observa en los ejemplos. Las estrategias de preguntas en torno al contexto, las personas que aparecen, lo qué están haciendo y cuándo lo hicieron así como el vocabulario utilizable para las descripciones han ayudado al sujeto A a compartir sus impresiones con una mayor calidad expresiva.


<p>FOTO</p> 	<p>I: -¿Y éste?</p> <p>S: -Mi abuelo de joven.</p> <p>I: -¿Cómo lo sabes?</p> <p>S: -¡Ay! Es que lo leí aquí.(...)</p> <p>I: -¿Tú conoces a tu abuelo?</p> <p>S: -Sí.</p> <p>I: -¿Y tu abuelo ahora es así?</p> <p>S: -No.</p> <p>I: -¿Y ahora cómo es?</p> <p>S: -Más viejo.</p> <p>I: -¿Y cómo sabes que es más viejo?</p> <p>¿Qué tiene?</p> <p>S: -Tiene boina, tiene gafas, no tiene el pelo así.</p>
<p>Abuelo del Sujeto A de joven. Fotografía de hace más de 50 años.</p>	<p>I: -¿Cómo lo tiene ahora?</p> <p>S: -Más rubio, un poco más claro.</p> <p>I: -¿Y de cuándo es esta foto?</p> <p>S: -De joven.</p> <p>I: -¿Cuántos años crees que tiene?</p> <p>S: -Yo que sé.... 36...</p> <p>I: -¿Y ahora cuántos tiene?</p> <p>S: -98. Muy mayor.</p>

Figura 12. Imagen y transcripción.

Este ejemplo manifiesta la comprensión por parte del sujeto del paso del tiempo, ya que es consciente de que su abuelo ahora ha cambiado físicamente y le confiere un aspecto senil y nonagenario, pero reconoce que durante un tiempo pasado fue joven. Aquí utilicé estrategias de información y facilitación mediante preguntas de compleción del tiempo: “¿Y de cuándo es esta foto? -De joven” que buscaban facilitar su discurso.


B) Durante

La segunda lectura será más formal y pautada: En un primer momento, se establece un dialogo con el sujeto, preguntando si se acuerda que es lo que se hizo en la sesión pasada, para activar los conocimientos acerca de lo que estamos trabajando, de lo observado, aprendido...

Actividades: Hice preguntas para describir elementos formales sencillos de la fotografía (color / blanco y negro, personajes y apariencia...) Esta tercera lectura será analítica o denotativa (guiada) para poder analizar las diferencias y semejanzas, los cambios y continuidades...

Estrategias: Colocamos en la mesa las imágenes personales donde aparece el sujeto y le pedimos que las ordenara cronológicamente, de más antigua a más reciente. Tras la ordenación se pregunta por qué lo ha realizado así. El sujeto comenzó a ordenar sus fotografías secuencialmente, de más pequeño a mayor.

Ejemplos:

<p>FOTO</p> 	<p><i>I: - A ver, lo primero de todo ¿qué tenemos que poner?</i></p> <p><i>S: - Ordenamos esto, ordenamos lo otro.</i></p> <p><i>I: - Pero lo vamos a ir poniendo en orden en la mesa.</i></p>
---	--

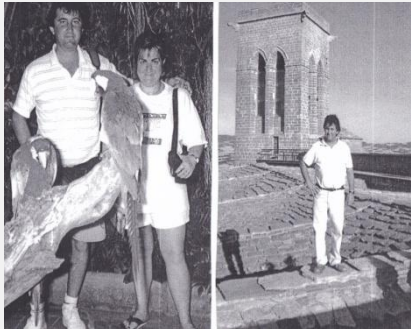
<p>El sujeto A realizando la secuencia de fotografías (parte de la tarea compleja), en un aula del colegio público El Lago de Mendillorri.</p>	<p>S: - <i>En la mesa si, así</i></p> <p>I: - <i>La primea la ponemos allí, en orden.</i></p> <p>S: - <i>¿Cuál es la primera?</i></p> <p>I: - <i>Tu elige la primera</i></p> <p>S: - <i>¡Ahj Ya sécuál es la primera</i></p> <p>I: - <i>¿Cuál?</i></p> <p>S: - <i>Es ésta.</i></p> <p>I: - <i>¿Ésa por qué?</i></p> <p>S: - <i>Porque me he acordado un poquito que iba la primera.</i></p>
--	---

Figura 13. Imagen y transcripción.

Ya deja claro el sujeto que él vivía en la tripa de su madre antes de nacer, junto a su hermana Paola. Las estrategias empleadas aquí pretendían buscar explicaciones causales por parte del niño y a través de preguntas como “¿cuál?, ¿por qué?” facilitábamos tanto la expresión narrativa como la lógica y el sentido de la secuenciación.

Estrategias: Intervine un poco para ayudarlo y que de esta manera colocara antes de sus fotografías, aquellas en las que aparecían sus padres de jóvenes, con el objetivo de ayudarlo a comprender su “no existencia física” por aquel entonces.

Ejemplo:

<p>FOTO</p> 	<p>I: - <i>¿Y entonces éstas fotos de quién son?</i></p> <p>S: - <i>Mi madre, mi padre...</i></p> <p>I: - <i>¿Y tú dónde estás?</i></p> <p>S: - <i>En ningún sitio, no había nacido</i></p> <p>I: - <i>Entonces ¿serán las últimas o las</i></p>
---	--

Padres del sujeto A de jóvenes.	<p><i>primeras?</i></p> <p><i>S: - Las primeras.</i></p>
---------------------------------	--

Figura 14. Imagen y transcripción.

Tal y cómo habíamos pensado, el sujeto explica cómo él no había nacido en esa época, por lo tanto las fotos de sus padres de jóvenes son anteriores a él. Como se puede observar en el ejemplo, estas estrategias de apoyo y facilitación ayudaban al Sujeto A a decidir entre dos respuestas, una de las cuales era la correcta.

C) Después:

Actividades: Construir una narración que relate las situaciones y acciones que realizaba en cada una de las imágenes.

Estrategias: Utilizaremos estrategias de producción. A lo largo de su descripción, como aparece reflejado en las grabaciones, voy haciéndole preguntas al sujeto orientando sus descripciones. Estas estrategias son tanto de orientación como de facilitación. Centrándome en aspectos importantes como el lugar o los personajes, y haciendo preguntas y comentarios buscando la expresión narrativa. Breve autobiografía en primera persona con el conjunto ordenado de las fotos en las que aparece el sujeto: cuéntame tu vida. Una vez estructurada la secuencia, realiza una narración de su propia vida. Sus referentes para ordenar las imágenes se centran en la edad que tiene en las fotos: de pequeño, de muy pequeño, de cuando no había nacido, etc.

Ejemplos:


<p>FOTO</p> 	<p><i>S: -Aquí estoy yo en la silleta y aquí está mi hermana Paola. Estamos en Sanfermines.</i></p> <p><i>I: -¿Y qué hacéis?</i></p> <p><i>S: -Estamos esperando a nuestros padres.</i></p>
<p>Sujeto A y su hermana en San Fermines. 2009.</p>	

Figura 15. Imagen y transcripción.

Describe la acción del momento así como los personajes que aparecen en la imagen gracias a las estrategias que aplicamos para favorecer el relato narrativo. Estas preguntas facilitan explicaciones y razonamiento por parte del niño.


<p>FOTO</p> 	<p><i>I: -¿Y aquí? ¿Quiénes estáis?</i></p> <p><i>S: -Mi hermana, mi padre y yo.</i></p> <p><i>I: -¿Ése eres tú? (sale de espaldas) ¿Cómo lo sabes?</i></p> <p><i>S: -¡Ah!... Por el pelo. Y me daban miedo los gigantes. Mi padre me aupaba por eso.</i></p>
<p>Sujeto A junto a su padre en las fiestas del barrio de Mendillorri con los gigantes.</p>	

Figura 16. Imagen y transcripción.

Aquí utiliza tiempos verbales en pasado, describiendo a los personajes que aparecen y sus actitudes. Describe el sentimiento vivido en el momento (miedo), que dio lugar a la acción de estar aupado por su padre.

3.2.4. Producción autónoma final.

A partir de las dos fotografías patrimoniales seleccionadas realizamos la intervención con ambos sujetos. La secuencia debe seguir este orden:

- Identificar las fotografías: primera descripción donde es importante que el sujeto reconozca las imágenes y las contextualice antes de trabajarlas, para lo cual podremos ayudarle.
- Descripción de las fotografías: segunda descripción.
- Preguntarles qué sucede en las fotografías: narración de los hechos y de los cambios, si ellos conocen estos lugares... Trabajar la continuidad y los pequeños cambios que se puedan observar, así como el cambio histórico.

Las imágenes utilizadas fueron:

1) FOTOGRAFÍA ANTIGUA DE UN ELEMENTO PATRIMONIAL PRESENTE EN SU ÁLBUM PERSONAL Y FAMILIAR

Para el Sujeto A seleccionamos una imagen de hace 20 años de su calle, donde aparecen 3 niños y se puede observar cómo el paisaje ha cambiado pero mantiene sus elementos fundamentales. Para el sujeto B, una imagen del castillo de Mendillorri de un verano de hace años.

<p>FOTO DE SU ÁLBUM</p> 	<p>FOTO ANTIGUA</p> 
<p>SUJETO A</p>	<p>SUJETO A</p>
<p>FOTO DE SU ÁLBUM</p> 	<p>FOTO ANTIGUA</p> 
<p>SUJETO B</p>	<p>SUJETO B</p>

Figura 17. Imágenes actuales y antiguas del mismo espacio/elemento.

2) FOTOGRAFÍA ANTIGUA DE UN ELEMENTO PATRIMONIAL DESAPARECIDO PERO PERTENECIENTE AL CONTEXTO LOCAL DEL SUJETO:

Se utilizó la Imagen de la antigua tejería de Mendillorri (patrimonio cultural industrial), de la cual tan solo queda la chimenea. Era un elemento reconocible por ambos sujetos, ya que tanto uno como otro habían visto ese lugar muchas veces.



Figura 18. Imagen actual y antigua del mismo elemento/espacio.

La secuencia de comprensión y producción ⁶también contó con tres momentos: antes, durante y después, formados por actividades y estrategias que buscaban el objetivo principal de la propuesta: la narración y construcción del tiempo histórico evaluable en función del lenguaje utilizado por el sujeto.

A) Antes – Identificar las fotos.

Actividades y estrategias: En un primer momento realizamos unas actividades de contextualización, para ubicar a los niños en el contexto que íbamos a presentarles, relacionándolo con aquello que ellos conocen. Se realiza el ritual de la sesión pasada, estableciendo un diálogo con el sujeto, preguntándole si recuerda lo que se hizo en la sesión pasada, para activar los conocimientos acerca de lo que estamos trabajando, de lo observado, aprendido...; recordando mediante ejemplos, conceptos históricos trabajados en las sesiones anteriores y cuestiones relacionadas con los elementos formales de la foto y sus características (lugar, personajes, acciones, etc.)

⁶ Ver grabaciones en video DVD de los sujetos.

Ejemplos:

I: - ¿Tú cuando vienes a Mendillorri en coche... sueles ver en la carretera, en la entrada de Mendillorri una chimenea muy, muy alta de ladrillo rojo? ¿La conoces?

S: - Si

I: - ¿Es alta?

S: - ¿Muy alta?

I: - Voy a enseñarte una foto a ver si sabes qué sitio es este. Qué lugar.



Foto 1

Figura 19. Transcripción Contextualización.

Esta estrategia servía para contextualizar la imagen que el niño iba a observar. Antes de presentarle el documento visual, pretendía que localizara el lugar del que estábamos hablando simbólicamente. Para ello utilizamos preguntas que relacionaran el lugar con sus conocimientos previos y las características más llamativas del elemento patrimonial para confirmar su conocimiento sobre él.

B) Durante – Descripción de las fotos.

Estrategias: Trabajamos la continuidad y los pequeños cambios con la fotografía del álbum patrimonial. Les orientamos para ver el cambio y las continuidades y permanencias. Hacerles ver que se trata de otro tiempo y de que ellos no siempre forman parte de él.

Ejemplo: Continuando con la misma fotografía anterior (la chimenea de la antigua tejería de Mendillorri), el sujeto realiza una datación temporal que sitúa la imagen en un contexto anterior a él mismo y a su madre.

S: - *Estas casas ya las han destrozado, porque aquí ya no vivía yo.*

I: - *¿Tú, aquí (en este tiempo) vivías? ¿Eras pequeño?*

S: - *No, yo estaba en la tripa de mi mamá y mi madre en la de su abuelo.*

I: - *¡Ah! O sea, es hace mucho, mucho entonces. ¿Tu madre tampoco había nacido? ¿Estaba en la tripa su madre?*

S: - *Estaba en la tripa de mi abuelo.*

I: - *¿De tu abuelo? ¿De un chico?*

S: - *No, de mi abuela.*

Figura 20. Transcripción de la Producción autónoma final del sujeto A.

La estrategia utilizada es guiar su discurso mediante preguntas como “¿tú aquí vivías?”, que le fuerzan a utilizar sus conocimientos y las habilidades adquiridas que demuestran como su relato narrativo ha evolucionado. Conceptos históricos: cambios, continuidades, datación aproximada de la fotografía, dónde se encontraban ellos en ese momento, elementos narrativos: construcción del discurso en pasado, uso de la tercera persona, uso de conectores temporales, vocabulario aprendido, descripción con detalles...

Después – Preguntas y estrategias para facilitar el discurso.

Actividades: En esta última grabación, ambos sujetos recibieron una serie de estrategias docentes (de orientación, de facilitación, de información, de apoyo...) para encaminar su discurso.

Estrategias: Utilizamos preguntas como: qué es esa foto; qué ves en la foto; de cuando crees que es la foto; quién aparece en la foto; qué ha cambiado; qué no ha cambiado; cómo visten; qué se te ocurre que ha ocurrido; por qué no estás tú; elementos de la fotografía: color, blanco/negro; elementos del paisaje: época del año, que se puede ver, quién hay, qué lugar es, que posición ocupa en la imagen...

Ejemplo:

S: - ¡Ya! Aquí es donde están las casas y el farol alto.

I: - ¿De donde?, ¿de qué lugar?

S: - De Mendillorri

I: - ¿Lo conoces? Cuéntame esta foto, ¿qué ves?

S: - Casas, arboles allí a lo lejos, una montaña, un camino y también veo un banco, y aquí hay luces rojas también cuando es de noche. Esta es la carretera. Y aquí... allí hay nieve y aquí una montaña.

I: - ¿Entonces esta foto de qué tiempo será? Si hay nieve...

S: - Muy vieja, aquí no hay nieve ya.

Figura 21. Transcripción de producción autónoma final del sujeto A.

Este apoyo ofrecido pretendía buscar una narrativa en tercera persona con imágenes del contexto local. Estas fotografías con cambios, sirvieron para que se expresaran en tercera persona y percibieran las permanencias y los cambios sucedidos a lo largo del tiempo. Los resultados fueron muy diferentes. El sujeto A elaboró un discurso más rico y con un empleo de conectores temporales y una narrativa más argumentada e histórica. En cambio, el sujeto B, describió las fotografías como en la primera producción inicial, relatando un “simple pie de foto”. Aquí utilicé estrategias de facilitación mediante preguntas de compleción como: “¿Entonces esta foto de qué tiempo será? Si hay nieve...” con el objetivo de situar temporalmente la imagen representada.

4. RESULTADOS E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS.

4.1 Comparativa de resultados

Con el objetivo de evaluar las producciones orales, estudiaremos las grabaciones de los dos sujetos para establecer una comparación entre ambos y desarrollar cuadros comparativos que comentaremos posteriormente.

Las tablas de observación que hemos utilizado como recurso metodológico de evaluación nos van a servir para cuantificar el antes y el después del Sujeto A y del Sujeto B, para así poder sacar conclusiones didácticas útiles para futuras investigaciones.

Evidenciaremos los resultados de las producciones orales mediante transcripciones de las grabaciones para hacer más visibles los resultados con ejemplos.

La evaluación inicial (primera grabación) de ambos sujetos nos ha servido de diagnóstico de las aptitudes lingüísticas que los niños poseían con anterioridad al proceso de enseñanza. Nos ha proporcionado información acerca de las capacidades de los alumnos de una forma objetiva y válida. Intelectualmente, los dos niños se encontraban en una situación similar tanto en el ámbito comprensivo como expresivo. Este hecho, podemos compararlo con la primera grabación inicial, donde les pedíamos que describieran las imágenes personales y familiares de sus álbumes.

Respecto a la competencia gramatical y textual, es decir, la semántica, morfosintáctica y fónica no se observan grandes diferencias. Las producciones orales de ambos han dado como resultados vagas descripciones de las imágenes. Por otro lado, la competencia histórica la han construido en referencia a sí mismos y a su evolución y crecimiento a lo largo de estos cinco años.

Tabla 9. Comparación sujetos grabación inicial.

PRIMERA GRABACIÓN		
SUJETO A	ÍTEMS	SUJETO B
<i>“yo”</i>	Uso primera persona	<i>“yo soy”, “soy yo”</i>
<i>“mi padre”, “ésta es mi hermana”</i>	Uso tercera persona	<i>“mi madre”</i>

<i>“estamos”, “estaba”, “me pusieron”</i>	Tiempos verbales	<i>“estoy”, “está”, “aquí estoy en el cole”, “estaba”</i>
<i>“de pequeño”, “era joven”, “cuando no estabas tú”, “muy vieja”</i>	Uso de conectores	<i>“de jóvenes”</i>
<i>“esta es la historia mía”, “vamos muchas veces y hay una mejillonera (...)”, “yo no la vi, murió antes”</i>	Relato autobiográfico	<i>“aquí estoy disfrazado de Olentzero en navidades”</i>
<i>“ésta ya me acuerdo”, “yo me acuerdo”</i>	Amnesia infantil	
<i>“no estaba lloviendo, pero estaba nublado”</i>	Descripciones pobres	<i>“aquí mamá y papá cuando se casaron”, “aquí mi abuelo en mi casa”.</i>

Como se puede ver en esta tabla de evaluación, ambos sujetos, sin ningún tipo de mediación han esbozado descripciones de sus fotografías personales y familiares. Inicial y aparentemente, los dos niños realizan la actividad de una manera muy similar: con descripciones pobres, relatos autobiográficos escasos, alternando los tiempos verbales de pretérito imperfecto y presente, con pocos conectores temporales, etc. Sin embargo, el sujeto A, con el cual está planteado hacer la intervención de caso, ofrece mucho más juego en sus descripciones y narraciones, debido en gran parte a que es un chico mucho más extrovertido y al que le gusta hablar. Se puede ver cómo en simples explicaciones de una fotografía, se expone y especifica hechos que no se le han preguntado.

S: - *Aquí estamos en San Sebastián. Esto yo ya reconozco*

I: - *¿Te acuerdas de ese día?*

S: - *Sí. Mucho. Mi primer león fue en León.*



Figura 22. Transcripción grabación Inicial.

Los resultados obtenidos durante la grabación inicial ponen de manifiesto la complejidad de comprensión de los conceptos de realidad y referencia que tienen los niños con respecto a las fotografías. Cuando los niños observaban las imágenes se debatía en ellos la posibilidad de hablar en presente o en pasado, según su concepción de la realidad. La fotografía es una ilusión que captura momentos del pasado, algo sucedido en otro momento, sin embargo, el papel fotográfico y su contenido es algo que los niños palpan y ven en su presente. Por ello, es muy frecuente escuchar un discurso que varía del presente al pasado “aquí estoy” - “aquí estaba”. Esto se debe a que la conciencia temporal es un constructo de progresiva adquisición, que normalmente no se encuentra en los discursos y descripciones infantiles.

A partir de esta grabación, el sujeto A siguió el proceso de enseñanza – aprendizaje con el que pretendíamos que evolucionara hacia un discurso narrativo primero autobiográfico y, después, en tercera persona. Mediante actividades con imágenes de dibujos y otras fotografías íbamos practicando fórmulas para describir de una manera más rica.

El paso de una mera descripción a una construcción narrativa del discurso autobiográfico-biográfico-histórico ha supuesto un trabajo constante por parte del sujeto A, ya que en un primer momento el sujeto describe con pocas palabras lo superficial de la foto, sin detenerse más allá, sin descodificar el mensaje que, tras la observación detallada, presenta la imagen. Esto se aprecia claramente en la siguiente transcripción de una fotografía de su madre.



Figura 23. Imagen de la madre del Sujeto A.

S: - “Esta es mi madre. Esta ya la tengo”

I: - “¿Cómo se llama tu madre?”

S: - “Lourdes”.

Figura 24. Transcripción primera grabación.

“Aquí está mi madre. Y aquí estamos en la cafetería”.

“¿Cuál, sabes?”.

“La de Mendillorri. Tengo al lado de mi casa una cafetería, por eso la conozco”.

“¿Y tu madre, qué estaba haciendo?”.

“Estaba... estaba mirando a alguien”.

“¿A quién?”.

“Yo que sé, porque yo no sé a quién mira”.

“¿Y tú estabas ahí con ella? ¿Sentado en la mesa?”.

“No. Por eso tiene la tripa gorda, porque estamos Paola y yo adentro”.

“Ah, es una foto... ¿vieja?”.

“Sí”.

“Tu aún no habías nacido y Paola tampoco. ¿Y estabais en la tripa los dos?”.

“Primero nació mi hermana y después yo”.

Figura 25. Transcripción segunda grabación.

Más adelante, volvimos a grabar a los dos sujetos, pero esta vez para mostrarles imágenes ajenas a ellos, que formaran parte de su patrimonio local. Esta evaluación final cumple la función de control e informativa, para valorar los logros obtenidos a través de la propuesta. En este caso, vamos a determinar el grado de efectividad del proceso de Enseñanza – Aprendizaje del sujeto A. Nos serviremos de la comparación con el sujeto B para así cuantificar el grado de efectividad de la propuesta.

Las siguientes tablas nos muestran las características lingüísticas que los sujetos mantuvieron durante la producción autónoma final.

Tabla 10. Registro grabación Sujeto A.

SUJETO A					
ASPECTOS OBSERVAR	A	ÍTEMES	SI	CON AYUDA	NO
Competencia pragmática		Tiene en cuenta la finalidad de la comunicación. SABE QUE TIENE QUE DESCRIBIR LAS FOTOGRAFÍAS COMO LE HE ENSEÑADO.	X		
Competencia gramática y textual (semántica, Morfosintáctica, Fónica).		Organiza su discurso como corresponde al contexto de la comunicación.		X	
		Se atiene al tema. HABLA SOLAMENTE DE LAS IMÁGENES.		X	
		Concordancia de tiempos verbales. Conjugaciones.	X		
		Emplea la primera persona.	X		
		Emplea la tercera persona.	X		
		Utiliza adecuadamente el vocabulario aprendido. VIEJO/NUEVO, PASADO/PRESENTE, HACE MUCHOS/POCOS AÑOS...	X		
		Utiliza los tiempos verbales adecuados. PASADO Y PRESENTE.	X		
		El orden de la frase es correcto.	X		
		Articula bien. PRONUNCIA BIEN LAS PALABRAS.	X		
		Tiene una fluidez adecuada.	X		

	Utiliza oraciones subordinadas.	X		
Competencia estratégica	Utiliza y traspone fórmulas aprendidas. "ÉSTO ES DEL PASADO"	X		
	Utiliza conectores (adverbios temporales)		X	
	Controla su producción corrigiéndose. ASIMILA EL FEEDBACK QUE LE HAGO DE SUS ERRORES ORALES.	X		
	Pregunta y utiliza mecanismos para recibir input. ME PREGUNTA QUÉ MÁS PUEDE DECIR.			X
	Reclama ayuda para expresarse mejor.			X
Competencia histórica	Organiza hechos del pasado con lógica. ORDENA LA SECUENCIA DE IMÁGENES DE SU VIDA.		X	
	Utiliza conectores narrativos.		X	
	Emplea fórmulas de los cuentos (de inicio y de final).			X
	Elabora un relato autobiográfico de su historia personal.	X		
Actitud hacia la lengua y comunicación	Demuestra gran placer por hablar. RESPONDE AFIRMATIVO A MI PREGUNTA SOBRE SI LE HA GUSTADO LA ACTIVIDAD.	X		
		X		
	Se arriesga a hablar y participa activamente.	X		
	Describe con detalles.	X		

Tabla 11. Registro grabación Sujeto B.

SUJETO B				
ASPECTOS A OBSERVAR	ÍTEMS	SI	CON AYUDA	NO
Competencia pragmática	Tiene en cuenta la finalidad de la comunicación. SABE QUE TIENE QUE DESCRIBIR LAS FOTOGRAFÍAS COMO LE HE ENSEÑADO.			X
Competencia gramática y textual (semántica, Morfosintáctica, Fónica).	Organiza su discurso como corresponde al contexto de la comunicación.		X	
	Se atiende al tema. HABLA SOLAMENTE DE LAS IMÁGENES.	X		
	Concordancia de tiempos verbales. Conjugaciones.	X		

	Emplea la primera persona.	X		
	Emplea la tercera persona.	X		
	Utiliza adecuadamente el vocabulario aprendido. VIEJO/NUEVO, PASADO/PRESENTE, HACE MUCHOS/POCOS AÑOS...			X
	Utiliza los tiempos verbales adecuados. PASADO Y PRESENTE.	X		X
	El orden de la frase es correcto.			
	Articula bien. PRONUNCIA BIEN LAS PALABRAS.	X		
	Tiene una fluidez adecuada.	X		
	Utiliza oraciones subordinadas.			X
Competencia estratégica	Utiliza y traspone fórmulas aprendidas. "ÉSTO ES DEL PASADO"			X
	Utiliza conectores (adverbios temporales)			X
	Controla su producción corrigiéndose. ASIMILA EL FEEDBACK QUE LE HAGO DE SUS ERRORES ORALES.			X
	Pregunta y utiliza mecanismos para recibir input. ME PREGUNTA QUÉ MÁS PUEDE DECIR.			X
	Reclama ayuda para expresarse mejor.			X
Competencia histórica	Utiliza conectores narrativos.			X
	Emplea fórmulas de los cuentos (de inicio y de final).			X
Actitud hacia la lengua y comunicación	Demuestra gran placer por hablar. RESPONDE AFIRMATIVO A MI PREGUNTA SOBRE SI LE HA GUSTADO LA ACTIVIDAD.	X		
	Se arriesga a hablar y participa activamente.			X
	Describe con detalles.			X

En estas últimas imágenes del patrimonio cultural, debían describir y narrar en tercera persona a la vez que comprender el factor histórico y temporal de las mismas.



Foto 1

Figura 26. Imágenes antiguas del patrimonio local

Tabla 12. Comparación entre los sujetos de la Última grabación final.

SUJETO A	ÍTEMS	SUJETO B
“yo no vivía, estaba en la tripa de mamá”	Uso primera persona	“veo molinos”
“hay niños, hierba...”	Uso tercera persona	“la chimenea”
“están jugando con una caja y con unos juguetes”, “es una foto impresa”	Relato narrativo	
	Tiempos verbales	“mi mama trabaja aquí”
“del pasado”, “de hace muchos, muchos años”, “muy vieja”	Conectores temporales	“de hace muchos días”
“hay árboles aquí a lo lejos”	Descripciones ricas	“tiene puerta, ventanas, hierba...”, “el castillo de Mendillorri”. DESCRIPCION POBRE, PIE DE FOTO.
“se han muerto los hombres y vienen los ladrones por eso las casas están destrozadas”	Hipótesis infantiles	“aquí es donde trabaja mi madre”, “yo estoy en mi casa”
“son árboles del pasado”	Construcción conocimiento histórico	
“ahora son más grandes”, “esas casas ya no están”, “ahora hay casas diferentes”	Cambios	“esta foto es de hace poco, porque un día fuimos a dar un paseo y la hierba estaba así”. ES UNA FOTO ANTIGUA DE UN DÍA MUY DESPEJADO Y SOLEADO DE VERANO CON LA HIERBA SECA, MUY DIFERENTE A COMO ESTÁ AHORA.
“la chimenea sigue”	Continuidades	“lo vimos dando una vuelta y es igual”

Las estrategias que hemos desarrollado en el sujeto A determinan un avance significativo con respecto a B, ya que este último elabora una descripción muy similar a la grabación inicial, sin crear relato narrativo, sin emplear conectores temporales, con descripciones pobres y sin construcción de explicaciones del cambio histórico.

Tanto uno como otro han tenido dificultades para reconocer las imágenes patrimoniales. El sujeto A no identificaba la foto de los niños en el jardín como su propia calle y el sujeto B no reconocía que la fotografía del castillo no podía ser reciente, en especial, debido al tiempo atmosférico propio de un caluroso verano. Sin embargo, con algunas pistas, han entendido de qué lugares se trataba para fijarse en los detalles donde nos cuentan lo que ha cambiado y lo que permanece invariable en el tiempo y su duración.

Con respecto a las hipótesis infantiles que presentan los dos sujetos, podemos darnos cuenta de que estos errores de entendimiento, dan como respuestas presunciones y teorías equivocadas, que a pesar de ello contestan a la falta de explicación del niño. Para ellos, estas ideas son plausibles; sin embargo, debemos trabajar en Educación Infantil la construcción del tiempo y dotarles de significados válidos con los que puedan elaborar un discurso objetivo y realista.

En resumen, podemos decir que por parte del sujeto A ha habido un avance lingüístico y una comprensión histórica construida a través del uso de fotografías. Por lo tanto, sintéticamente, los resultados finales son que el sujeto A:

- Elabora una descripción más enriquecida de las imágenes.
- Ha construido conocimiento histórico expresándolo mediante el uso de conectores temporales relativos al pasado en pequeñas narraciones.
- Elabora un relato autobiográfico y una secuencia ordenada de imágenes personales, utilizando la primera y la tercera persona cuando corresponde.
- Comprende los conceptos de tiempo, de continuidad y de cambio, con la utilización de conectores causales.
- Interpreta el pasado; utiliza los tiempos verbales adecuadamente, hablando en pasado.

Este hecho también se puede advertir mediante la comparación de su Grabación Inicial y su Grabación Final:

Tabla 13. Comparativa evolución del Sujeto A

Sujeto A	Grabación Inicial - álbum	Grabación Final – 2 fotografías	Aumento de la cantidad
Conectores temporales	3	8	5
Pretérito imperfecto	6	7	1
Relato biográfico - narrativo	1	6	5

4.2 Implicaciones didácticas de la realización de la propuesta.

Tras haber analizado los resultados, objetivamente podemos decir que la propuesta ha funcionado y que se trata de un recurso útil para trabajar nociones temporales e históricas en Educación Infantil.

Trabajar con las imágenes resulta valioso desde varios puntos de vista. Sabemos que el niño de infantil debe partir de lo cotidiano y lo conocido para ir comprendiendo el resto del mundo. Por ello, tomar como punto de partida fotografías personales y familiares nos ha facilitado el trabajo con su expresión autobiográfica y la construcción de su identidad, que luego hemos encaminado hacia una expresión narrativa en tercera persona con imágenes del patrimonio local. En este caso hemos utilizado fotografías, pero se pueden utilizar otras fuentes y objetos históricos que nos permiten aprender del pasado: grabados, retratos, videos, documentales, testimonios orales, Internet...

Gracias al pensamiento visual, el niño ve las fotografías y elabora sus primeras hipótesis, al identificar los lugares locales como significativos. Esta exploración del paisaje cultural local, producido gracias a la observación y reconocimiento de los espacios patrimoniales, ha resultado ser una estrategia de aprendizaje muy interesante con la que el sujeto ha comprendido su contexto próximo y ha podido trabajar la memoria histórica y el propio paisaje cultural.

Para poder deducir e inferir información de las fuentes históricas, en este caso las fotografías del patrimonio que les hemos mostrado, era necesario entrenar y ayudar a los sujetos a iniciarse en una descripción narrativa como medio de expresión. Esta propuesta ha demostrado que, con nuestra intervención, el niño muestra notables avances, lo que nos hace creer que la difusión de fotografías del patrimonio en instituciones educativas es muy útil para la comprensión del tiempo y la construcción de conocimiento histórico.

Este aprendizaje integrado también ha favorecido mucho las actividades de seriación, clasificación y ordenación, así como la progresiva adquisición de nociones numéricas relacionadas con el pensamiento matemático. Muestra de ello es la actividad en la que el sujeto A tenía que realizar una secuencia de las fotografías de su vida, ordenándolas para poder contar así “su historia”. También, a lo largo de todas las grabaciones, se puede observar cómo se le plantean preguntas y problemas matemáticos a los que intenta dar respuesta gracias al Principio de Correspondencia uno a uno, al Principio de Orden estable, al Principio de abstracción... Todas estas nociones ya las manifiestan los niños de 5 años debido a que, en la etapa de Educación Infantil, van adquiriendo cierto conocimiento implícito de los principios que rigen la cuantificación. Por otro lado, el espacio, las formas, los colores y las experiencias visuales han actuado como fuertes estímulos, que han aumentado la habilidad de observar de los sujetos.

Pero son los lingüísticos los aprendizajes que más destacan, especialmente el lenguaje verbal oral y el lenguaje plástico. El vocabulario y la subcompetencia discursiva han evolucionado tanto en cantidad como en calidad. Por lo tanto, tras haber observado estas tendencias, llegamos a la conclusión de que, con más tiempo programado para la realización de la propuesta, se podrían mejorar aún más los resultados.

Una opción sería trabajar esta metodología basada en el interés y actividad del niño como un taller. Los talleres favorecen la creatividad e investigación, potencian la adquisición de valores, actitudes y normas y favorecen el trabajo en grupo.

El niño de infantil se sentirá motivado en el momento que tenga que pasar por el Taller de Fotografías, ya que, ante tanta cantidad de materiales conocidos por él (todas sus imágenes y las de su familia), irá aprendiendo a aceptarse a sí mismo, con sus posibilidades y limitaciones, lo que beneficia enormemente su desarrollo socioemocional y fomenta que pueda expresarse por medio de diferentes lenguajes.

El lenguaje no es solo oral, sino también plástico. Los procesos de comprensión son tan importantes como los de producción y, desde tan corta edad, debemos potenciar actividades, técnicas y materiales que ofrezcan a los niños incentivos para la crítica y la autocrítica, la originalidad, la independencia, la fluidez... Ofrecerle imágenes del patrimonio local, muchas pertenecientes al patrimonio artístico, fomentará en el niño habilidades de análisis, selección de información, asociación, síntesis, así como una exploración de la realidad que nos dé información sobre las experiencias y los acontecimientos que la imagen plasma.

CONCLUSIONES

La propuesta metodológica que hemos trabajado con los niños responde a todas las áreas de Educación Infantil y contribuye a desarrollar actitudes, capacidades, habilidades y destrezas necesarias para conocer e interpretar nociones sociales, realizar aprendizajes sobre su propia identidad y sienta las bases de la autonomía e iniciativa personal. La identificación de los cambios y las continuidades en las imágenes patrimoniales permite comprender el pasado y especialmente desarrollar la comunicación lingüística.

Actualmente, el decreto foral de Educación Infantil integra aspectos relacionados con la enseñanza de la historia, como es el aprendizaje del tiempo, y permite abordar en el aula contenidos de historia y procedimientos de indagación histórica dentro del área de Conocimiento del entorno. Por ello, nos hallamos en un momento adecuado para poder introducir en el aula de Educación Infantil actividades relacionadas con la historia, a pesar de que a esta edad les cuesta mucho comprender conocimientos tan abstractos. Por algo las Ciencias Sociales forman parte de la Educación Primaria, pero ello no significa que en Infantil no puedan o deban trabajarse.

Las conclusiones científicas y didácticas de esta intervención resuelven nuestras hipótesis de partida. Las conjeturas planteadas para esta propuesta metodológica eran:

La primera hipótesis que nos planteábamos trataba sobre si los valores, la historia social e historia política pueden adquirirse a través de imágenes personales e imágenes de otros contextos y pueden permitir determinar los mensajes sociales y ayudar a justificar y analizar la escena. Creemos que a esta edad es complicado que comprendan los mensajes sociales representados en las imágenes y, contando con tan poco tiempo, la situación se hace más difícil. Para los niños de Educación Infantil resulta muy complicado comprender o captar mensajes que están fuera de su alcance. Esta falta de referentes y desconocimiento de estos contextos es lo que hace que haya

habido algunos problemas a la hora de entender las imágenes del patrimonio como algo perteneciente a su contexto local. En la imagen en la que el Sujeto A observaba su misma calle, tomada hace 20 años, parecía no reconocerla. Se puede llegar a conceptos básicos o iniciales como cambios y continuidades gracias al razonamiento y explicación causal que comienza a manifestarse mediante respuestas del tipo: “porque es vieja, porque es de hace muchos años...”. Esto significa que las imágenes pueden servir para trabajar contextos y analizar escenas, y que con ellas los niños y niñas desarrollarán un pensamiento cada vez más lógico. Sin embargo, no consiguen salir del razonamiento transductivo, ya que establecen conexiones asociativas como las explicaciones causales, pero no son todavía capaces de narrar hipótesis o enunciados que no estén ligados a algún contenido (gráfico, visual, oral...)

La segunda hipótesis planteaba si llevar a cabo esta propuesta puede considerarse un planteamiento integrado u holístico de aprendizaje de todas las áreas y ámbitos. Dicha presunción está totalmente comprobada, puesto que, como hemos visto, todas las áreas y competencias de Educación Infantil forman parte de los contenidos que se van observando en las distintas imágenes. El conocimiento del entorno, presente en todas las imágenes del patrimonio y en algunas de sus álbumes personales, les ha ayudado a trabajar el espacio físico, los seres vivos, el paisaje, el clima, los cambios y permanencias. Este espacio geográfico o entorno ha ayudado al niño en su proceso de descentración, porque estas experiencias visuales basadas en la percepción y la observación le han hecho reconocer las referencias espaciales del su contexto comenzando en el presente (ahora) para llegar al pasado. De esta manera, han comprendido el tiempo mediante la conciencia visual. Los lenguajes que han sido trabajados son el verbal oral y el lenguaje plástico / gráfico, visibles y evaluables en todas sus producciones orales, descriptivas, narrativas y evidentemente gráficas, en cuanto que el objeto de la investigación didáctica han sido álbumes fotográficos. Por último, la autonomía personal, área de especial relevancia a esta edad, ha ayudado al niño a desarrollar su autoconcepto e identidad a través de las descripciones autobiográficas de sus principales referentes y figuras de apego (sus familiares más cercanos) así como de las suyas propias. Las imágenes presentadas de sus padres y

abuelos le han ayudado a establecer diferencias y conceptos antagonistas como ahora – antes, viejo – nuevo, etc.

La tercera hipótesis teorizaba sobre la creación de conocimiento histórico-artístico o su permanencia en su comprensión inicial y si sería capaz de hacer transferencias desde el presente para comprender el pasado. Aquí podemos afirmar que el sujeto A ha demostrado que el concepto de “tiempo pasado” puede asimilarse en Educación Infantil si se programa adecuadamente. Hemos podido comprobar, mediante un contraste entre el sujeto de caso y el de control, que se puede construir conocimiento histórico y ver la antigüedad de las cosas aceptando los cambios y las continuidades. Para ello, es necesario seleccionar propuestas metodológicas como la planteada, contenidos y procedimientos adecuados a la edad del alumnado y adaptarnos a sus ritmos y necesidades para conquistar la noción de tiempo histórico. El nacimiento de la explicación causal, como ya he comentado anteriormente, ha capacitado al sujeto A para dar sus primeras explicaciones racionales, las cuales han superado las hipótesis infantiles en alguna ocasión. Esto puede observarse en algunas de las respuestas infantiles dadas por el sujeto de caso, que utiliza justificaciones de valor causal como “porque es vieja”.

La última hipótesis era si se puede apreciar un nacimiento de conceptos históricos (cambios, continuidades...) a partir de la lectura y profundización de la descripción de imágenes patrimoniales. Sí. En la producción autónoma final, el sujeto A expone sus observaciones estableciendo inferencias entre lo que él conoce y lo que ve en las fotografías, reconociendo los cambios que se han producido en el tiempo y mencionando las continuidades de lo que persiste en nuestro tiempo. Muestra de ello es el incipiente pensamiento causal y el empleo de conectores temporales, algunos de ellos aprendidos de las estrategias ofrecidas en el proceso de comprensión, y otros originales y particulares del sujeto como: “cuando tú no estabas en el cole”.

Así mismo, los objetivos que nos habíamos propuesto alcanzar eran que los niños fueran capaces de utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación y de comunicación y disfrute junto al apoyo de imágenes personales

para describir y narrar, lo cual ha funcionado desde la grabación inicial. Por otro lado, buscábamos una evolución en su discurso autobiográfico y narrativo, es decir, una mejora en su expresión comunicativa gracias al uso de herramientas visuales y una secuencia de actividades.

El valor pedagógico de las imágenes ha quedado confirmado, ya que, gracias a su uso y disfrute, el sujeto A ha evolucionado lingüísticamente como se puede observar en los resultados y la comparativa con el sujeto de control. Esta herramienta gráfica, junto a las estrategias utilizadas para lograr la propuesta didáctica, ha logrado que nuestro sujeto de caso haya sido capaz de cumplir nuestras expectativas e hipótesis iniciales, porque ha pasado de un discurso autobiográfico a uno narrativo en la medida en que sus capacidades y destrezas lingüísticas le permitían.

Para trabajar la descripción, empleamos estrategias de comprensión y producción y, más adelante, la producción descriptiva evolucionó hacia una narración y un relato en tercera persona. Esta propuesta se interesa más por el proceso de aprendizaje que por los resultados obtenidos a través de las grabaciones, puesto que en algunos momentos, fuera de cámara, el sujeto emitía un discurso acorde a nuestros objetivos que en ocasiones no producía al ser filmado. Por ello, como conclusión final, afirmo que la secuencia didáctica empleada es eficaz y útil para trabajar en Educación Infantil, por el hecho de que su estilo progresivo ha permitido que el proceso de Enseñanza – Aprendizaje del sujeto A resultase valioso, integrado, adecuado a la edad y muy recomendable si se desea trabajar el tiempo y la historia en Educación Infantil.

Sin duda, esta propuesta didáctica obtendría mayor estatus científico tanto en su elaboración como en los resultados si se trabajara con más tiempo y profundidad. Al haber sido estudiada con casos individuales, la observación ha resultado más fácil de medir; de haberse tratado de un grupo, las dificultades habrían aumentado. Sobre todo, en un periodo tan escaso de tiempo. En futuras ocasiones u oportunidades de investigación del desarrollo lingüístico, se debería plantear un intervalo de actuación de un mes como mínimo, con dos sesiones semanales de estrategias de comprensión y producción particulares.

A título personal, esta experiencia de investigación educativa y redacción íntegra de la propuesta me ha gustado mucho por su contenido y fondo didáctico. Evidentemente ha puesto a prueba todas las competencias y habilidades que he adquirido durante estos cuatro años de carrera de Magisterio Infantil. He aprendido mucho en el proceso de elaboración y estoy satisfecha con el resultado final.

REFERENCIAS

Aguirán Pradas, J. y Valgonzález, J.C. (2007). *El área de Ciencias Sociales, concepto, didáctica, contenidos, técnicas, procedimientos, evaluación*. Zaragoza: Fundación de Investigación y Futuro.

Alonso Arenal, A. (Coord.).(2010). *Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Primaria*. Madrid.

Aranda, A.M. (2003). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y cultural en Educación Infantil*. Madrid: Síntesis.

Asiáin, A. y Mendióroz, A.M (2013). “*Propuesta metodológica para abordar el conocimiento de los grupos sociales y sus mentalidades como realidad construida en E.I y E.P, a través de los recursos fotográficos y audiovisuales*”. En prensa.

AA.VV. (2010). *Los proyectos de trabajo en el aula*. Barcelona: Graó.

Barrio, L. (2001). *Lengua oral en la educación infantil, en El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó, Biblioteca de Textos, 162.

Bigas, M. (1996). *La importancia del lenguaje oral en la educación infantil*. En Aula, Barcelona: Graó, 46, 5-8

Bigas, M.; Correig, M. (ed.) (2000): *Didáctica de la lengua en educación infantil*. Madrid: Síntesis-Educación.

Calaf, R. (2010). “*Un modelo de investigación didáctica del patrimonio*”. Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación. Barcelona, nº9, p.17-28

Calaf, R. y Fontal, O. (2011). “*El conflicto en la creación artística: superar la marginalidad de la historia del arte*”. Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia. Barcelona, nº69, p. 45-54

Calaf, R. y Marín, S. (2012). “*Adolescencia y Educación Patrimonial*”. Aula de Innovación Educativa. Barcelona, nº208, p. 18-21

Canale, M.; Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics*, nº 1, p. 1-47.

Carrol, D.W. (2008). *Psicología del lenguaje*. Madrid: Paraninfo.

Cuenca, J.M. (2006). *La enseñanza del medio en educación infantil*. Huelva: Universidad de Huelva.

Cuenca, J.M y Estepa, J. (2004). “*La didáctica del patrimonio en Internet. Análisis de páginas web elaboradas por centro de interpretación del patrimonio cultural*”. En Vera, M. y Pérez, D. (eds.). *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Cuenca, J.M. y Martín, M. (2009). *“La comunicación del patrimonio desde propuestas de educación no formal e informal”*. En: González, J.M y Cuenca, J.M. (eds.). *La musealización del patrimonio*. Huelva: Universidad de Huelva, pp. 36-46.

Decreto Foral 24/2007, Introducción del Currículo de Educación Primaria, pag.7

Diez de Ulzurrun Pausas, A. (Coord.) (2000): *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*. Vol.1: Actividades para realizar en el aula (textos funcionales y cuentos). Barcelona: Graó.

Eakin, P, J. (1994). *En contacto con el mundo. La autobiografía*. Madrid: Endymion D.L. (231-253).

Escamilla, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula. Infantil y Primaria (3-12 años)*. Barcelona, Graó.

Estepa, J. et.al. (2005). *“Fundamentos para la enseñanza y difusión del Patrimonio desde una perspectiva integradora de las ciencias sociales y experimentales”*. Investigación en la escuela. Sevilla, nº56, p. 19-26

EURYDICE (2002). *Las competencias clave: un concepto en expansión dentro de la educación obligatoria*. Madrid: Unidad española de la red Eurydice.

Fontal, O. (2003). *La educación Patrimonial*. Oviedo: Trea.

Fontal, O. (2012). *“Patrimonio y educación: una relación por consolidar”*. Aula de Innovación Educativa. Barcelona, nº 208, p. 10-13

Halliday, M.; Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman. 1993.

Hernández Cardona, F. X. (2002). *El patrimonio cultural. La memoria recuperada*. Gijón: Trea

Hernández Cardona, F. X. (2011). *“La iconografía en la didáctica de las ciencias sociales”*. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona, nº 68, p. 7-16

Hernández Cardona, F.X. (2003). *“El Patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales”*. En: Ballesteros, E.; Fernández, C.; Molina, J.A y Ballesteros, P. (coord.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: AUPDCS y Universidad de Castilla-La Mancha, p. 455-466.

Hernández Cardona F.X. (2004). *“Didáctica e interpretación del patrimonio”*. En Calaf, R. y Fontal, O. (coords.). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: Trea, p. 35-49

Huerta, R. (2011). *“Maestros, museos y artes visuales: construyendo un imaginario educativo”*. *Arte, Individuo y Sociedad*. Madrid, vol. 23, nº 1, p. 55-72

Ibáñez Sandín, Carmen (2009): *El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula*. Madrid: La Muralla.

Karmiloff-Smith, A. (1979). *A functional approach to child language*. Cambridge. Cambridge University Press.

Ley Orgánica 2/2006 3 Mayo de Educación y Decreto Foral 23/2007 19 Marzo Currículo Educación Infantil Comunidad Foral de Navarra).

Luzón Encabo, J.; Soria Pastor, I. (1999). El Enfoque Comunicativo en la Enseñanza de Lenguas. Un Desafío para los Sistemas de Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, volumen 2, nº 2, pp. 63-91.

Merriam, Shara B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

Merriam, Shara B. (1988). *Case Study research in education. A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey - Bass, 1988.

Monfort, M.; Juárez Sánchez, A. (1990): *El niño que habla. El lenguaje oral en preescolar*. Madrid: CEPE.

Muñoz Sandoval, A. (2009): *El desarrollo de las competencias básicas en Educación Infantil: propuestas y ejemplificaciones didácticas*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): MAD.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. CUP: 10.

OCDE (2002). *Definition and Selection of Key Competencies*. Executive Summary.

Palacios, J.; Marchesi, A.; Coll, C. (Compilación) (1999). *Desarrollo Psicológico y Educación. 1. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.

Pluckrose, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: MEC-Morata.

Ribes Astuña, M.D.; Clavijo Gamero, R. (2013). *Educadores de escuelas infantiles. Temario general*. Sevilla: Editorial MAD.

Ricart Masip, M. (2004). *Imaginar otras realidades, representar diferentes roles. Aprendiendo a través de la fotografía*. Revista Aula de Innovación Educativa 133-134 (2004)

Rico Vercher, U. (Coord.) (2008): *Cómo mejorar el lenguaje del niño. Volumen II (de tres a seis años)*. Málaga: Aljibe.

Ruiz Bikandi, U. (Coord.) (2000). *Didáctica de segundas lenguas para la Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Síntesis – Educación.

Ruiz Bikandi, U. (Coord.) (2000). *Didáctica de segundas lenguas para la Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Síntesis-Educación. (Capítulo 5, "El enfoque comunicativo. Propuestas didácticas", de Elisabet Areizaga).

Sánchez Zapatero, J. (2010). *Autobiografía y pacto autobiográfico: revisión crítica de las últimas aportaciones teóricas en la bibliografía científica hispánica*. (En prensa).

Silvestre, N.; Solé, M^ºR. (1993). *Psicología evolutiva: infancia, preadolescencia*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Trepas, C.A.; y Comes, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias*. Barcelona: Grao.

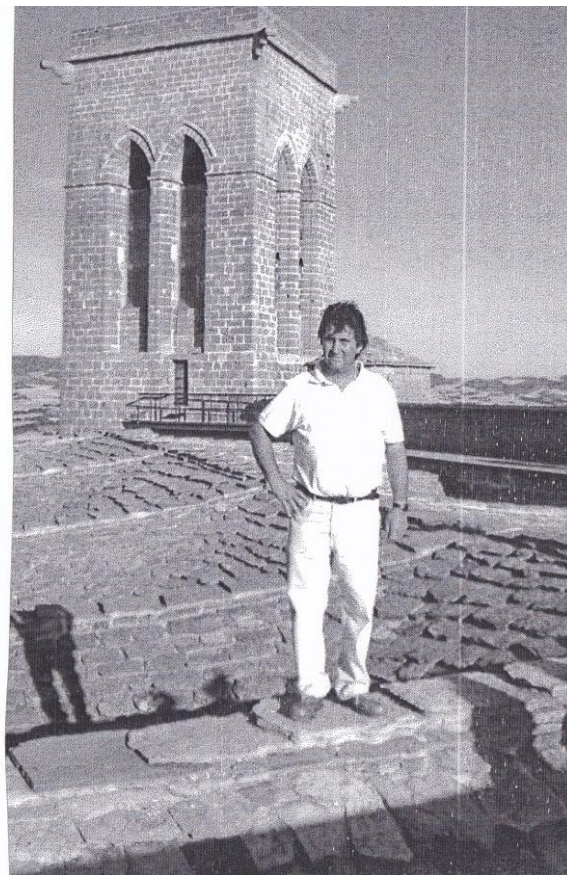
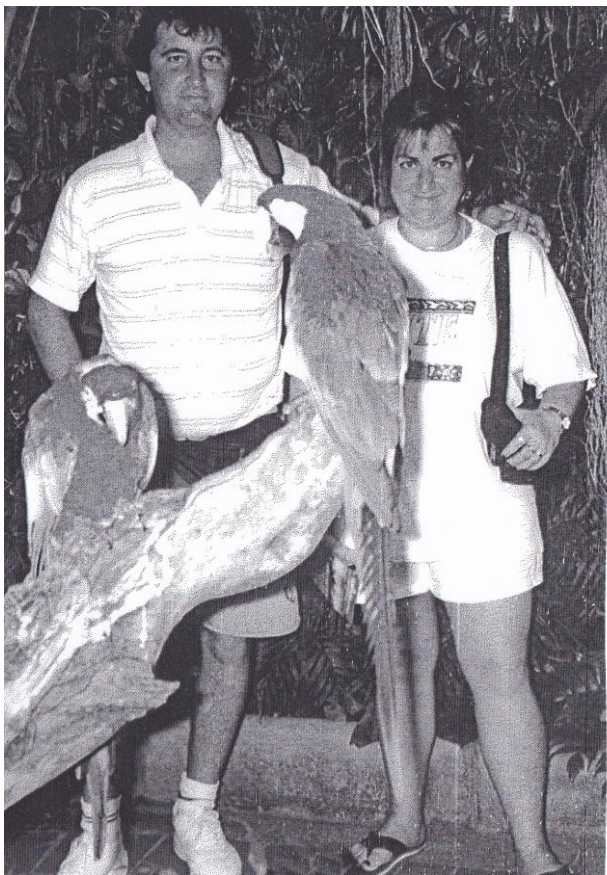
Vila, I. (1990). *Adquisición y desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Editorial Grao.

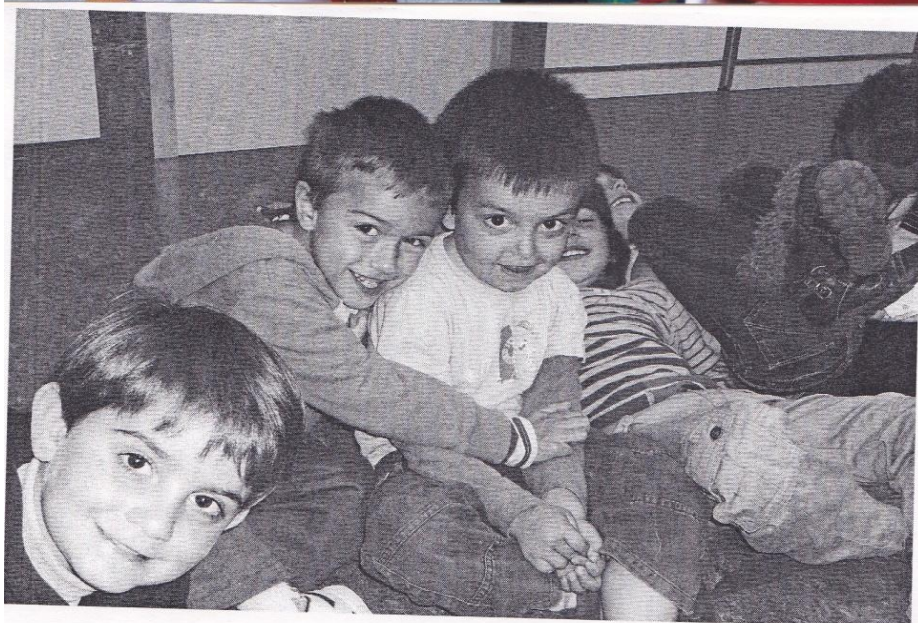
Zanón, J. (Coord.) (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen: 32-33.

ANEXOS

A) Anexo álbum Sujeto A.

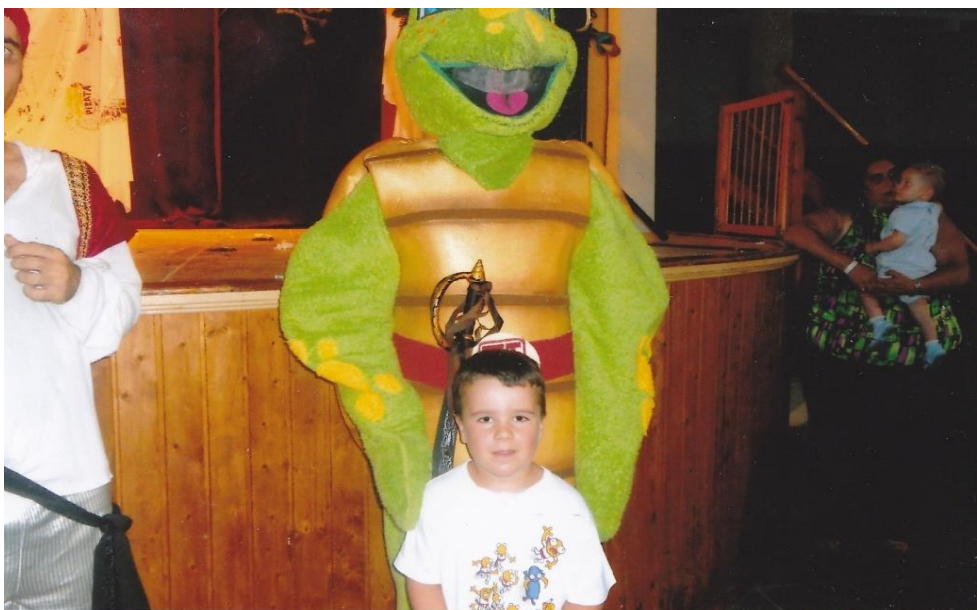






B) Anexo álbum foto Sujeto B





Ainara Labiano Añsoain



C) Anexo álbum patrimonio local.





Foto 1

D) Anexo Video - DVD grabaciones.

En este documento gráfico aparecen filmados los dos sujetos a lo largo de la propuesta didáctica. Se pueden ver las grabaciones iniciales y finales de ambos, y la tarea compleja que filmamos del Sujeto A.