

ayuntamientos para la concesión de ayudas, ya que los servicios sociales, si las dan, son con carácter retroactivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GARCÍA MOLINA, CARMEN (1.992): «Comunicación no verbal en los primeros años de vida». Córdoba 1.992. En Actas del Congreso internacional Hispano Euro-Americano de Audición y Lenguaje. Ed. Secretaría General de la Fepal.

GARCÍA MOLINA, CARMEN (1.992): «N.E.E. del deficiente auditivo» Sevilla. En Jornadas sobre La Eficacia en la Escuela. CCOO.

GARCÍA MOLINA CARMEN, (1.992): « La familia ante el deficiente auditivo» Madrid. Edit. Secretaria General de la Fepal.

GARCÍA MOLINA, ROSARIO Y TRIGO CUTIÑO, J.M.(1.990): **Método Lúdico fonético de lecto-escritura.» A jugar».** Sevilla. Edit. Excm. Diputación.

GARCÍA MOLINA, M^a del ROSARIO (1.981): «Estimulación Precoz del deficiente auditivo. Proyecto de un servicio de Apoyo». Delegación de Sevilla.

GARCÍA RUTISSE, SALVADOR (1.992) : «Hacia un nuevo concepto de comunicación total.» FIAPAS nº 26 Mayo- Junio, pp. 48-49- 1.992

UTILIZACIÓN DEL LENGUAJE EN LA COMUNICACIÓN INFANTIL.

M^a Isabel Velasco Moreno

INTRODUCCIÓN

Diariamente se dedica un número de horas y esfuerzo ilimitado a trabajar con los alumnos, intentando que la escuela sea un lugar donde se realice plenamente el proceso de Enseñanza - Aprendizaje. Y donde en la mayoría de los casos el profesor concentra todos sus esfuerzos en transmitir una serie de conocimientos que el alumno debe percibir si las interferencias que producen todos los factores que entran en juego en dicho proceso no son excesivamente grandes.

Así pues, en la mayoría de los casos es sumamente fácil observar cómo el profesor consume la mayor parte del tiempo de clase en explicar y comentar, al igual que en cerciorarse de que el alumno ha percibido los conocimientos programados.

Muchos han sido los estudios realizados respecto a la posición del profesor y su estrategia. Sin embargo, pocos se han realizado desde la perspectiva del alumno, es decir, tomándole como epicentro de lo que acontece en el aula.

En este trabajo se pretende observarle directamente a él en contacto con todo lo que sucede a su alrededor, su relación con otros compañeros y el profesor. Una buena forma de llevar a cabo esta investigación es a través del lenguaje que el alumno emplea en el aula. El estudio del lenguaje verbal empleado por los discentes podrá permitir el análisis de temas tan interesantes como:

- La posible existencia o no de códigos interactivos, realmente si existe un rol bien definido para cada individuo y lo mantiene o si por el contrario difiere según el momento de habla.

Igualmente podremos observar cómo se adquiere ese específico rol.

- La participación en clase, la contribución a la comunicación dentro del aula.

- La posible influencia que el profesor ejerza sobre los discentes para expresarse verbalmente.
- La utilidad y/o necesidad de emplear este tipo de actividades en clase donde se fomenta el espíritu cooperativo.

Durante muchos años los profesores debían asegurar la participación de todos los alumnos a todas horas en clase. Sin embargo, en los últimos veinte años se ha dado más relevancia a la participación personal del discente, que caracteriza una buena situación de aprendizaje receptivo (Jakobovits and Gordon, 1974, Stevick, 1976). Pero un simple acercamiento a la noción de «participación activa» no basta. Es evidente que los alumnos no están totalmente bajo el poder del profesor, sino que ellos tienen libertad en lo concerniente a la naturaleza y extensión de su participación en clase, interrumpen constantemente las explicaciones del profesor para preguntar, comentar y ampliar sobre el tema en cuestión. A pesar de los planes que el profesor traiga cada mañana a clase sobre la participación de sus alumnos, luego estos reaccionan de muy diversa forma. Se puede decir que existe cierto tipo de «negociaciones» en clase donde unos alumnos tenderán a hablar «más» o «menos» de lo que en principio estaba estipulado para ellos (Alwright).

Se podría decir que estas negociaciones en la participación no tienen tanto que ver con la cantidad de discurso que el niño sea capaz de expresar como con la relación directa o indirecta de todos los aspectos que entran en juego al llevar una clase de forma más o menos dirigida. Para comprender los procesos de participación es una necesidad imperiosa estudiar la forma y el fondo del lenguaje dentro del aula.

MÉTODO

Este trabajo pretende ser eminentemente práctico, basándose en la experiencia más cercana y en los conocimientos acumulados por el día a día. Esta investigación ha sido llevada a cabo en un aula de quinto de Primaria de un colegio público de la zona norte de la provincia de Córdoba.

El grupo de alumnos de 5^ºB, con edades comprendidas entre los 10 y 11 años, está formado por 20 alumnos de los cuales una alumna es de Educación Especial. El sistema que se ha realizado en este estudio ha consistido en la grabación de tres sesiones de treinta minutos cada una en la que los alumnos trabajaban por grupos la asignatura de inglés. Concretamente está centrado en un grupo de cinco alumnos heterogéneo, formado por dos niñas (A2 Y A4) y tres niños (A1, A2 Y A3) de diez y once años.

Se encontraban estudiando «la hora» (en inglés) pero mediante un sistema libre. La tarea consistía en inventar y fabricar su propio «Juego de la Hora». Con ello se pretendía crear un pasatiempo para ellos y los demás grupos al objeto de pasar un rato agradable practicando en inglés. Sin más instrucciones, teniendo total libertad de acción y contando con una cartulina, colores y tijeras como material. El interés mostrado por los alumnos ha

sido enorme, como siempre que trabajan en equipo pues están acostumbrados mayormente al trabajo individualizado y dirigido. Mediante la observación directa, grabación de cintas, transcripción y análisis de las mismas se inicia el trabajo de investigación.

Con la pregunta inicial:

«¿Establece cada alumno un código interactivo determinado y lo mantiene durante las tres sesiones o por el contrario en cada sesión se observan diferencias?»

Se parte de la siguiente hipótesis:

«Cada alumno posee su propio rol, que unas veces establece el mismo y otras le viene impuesto por la presión del grupo. Una vez establecido se mantiene durante todo el trabajo en equipo.»

ANÁLISIS

Para verificar esta hipótesis inicial es necesario proceder al análisis cuantitativo y cualitativo de los discursos grabados. Para ello el n^º total de intervenciones se contrasta con el n^º de intervenciones de cada individuo que entra en juego en el discurso. El resultado se puede comprobar en los cuadros 1, 2 y 3. Claramente se observa en los cuadros 1, 2 y 3 que A1 destaca con un 26'5%, 30'5% y 26% de las intervenciones en cada sesión. Ocupando de esta forma la mayor parte del discurso y ejerciendo la figura de líder acaparador de la conversación.

En cuanto a los demás contamos con los siguientes datos:

	1ª SESION	2ª SESION	3ª SESION
A2 .-	19%	22'5%	16%
A3 .-	16'5%	14%	12'5%
A4 .-	10%	15%	15%
A5 .-	15%	14'5%	7'5%
P. .-	10%	1'5%	15'5%

Es importante hacer notar aquí la línea ascendente en cuanto a n^º de intervenciones se refiere de A4 y la línea descendente que se produce en A3 y sobre todo en A5. Se sabe, pues que A1 habla más, pero es necesario profundizar más. Y por ello se avanza un poco más viendo el número de preguntas que se producen. En los cuadros 4, 5 y 6 se aprecia claramente que A-2 destaca en la primera sesión, A-2 en la segunda y A-1 en la tercera.

Los participantes difieren de una sesión a otra en el número de preguntas que realizan, observándose oscilaciones en las gráficas. Pero lo más notable es la figura de A3, que apenas si pregunta, manteniendo el 12'5% en la primera sesión, 13% en la segunda para luego descender al 3% en la última. Estos datos llevan a pensar que A3 posee ciertos rasgos individualistas que denotan un individuo poco cooperativo.

Analizando las preguntas que aparecen en las transcripciones se observa que en general presentan los mismos rasgos: directas, cortas, de estructura sintáctica simple. Algunas preguntas solicitan información pero en general son de respuesta corta, de sí o no.

El uso sistemático de este tipo de oraciones interrogativas denota un lenguaje poco elaborado, propio de un grupo de compañeros que trabajan a nivel de amigos. El vocabulario y las estructuras gramaticales son poco escogidos y escasamente elaboradas.

Abundan igualmente las oraciones enunciativas que finalizan en pregunta, tales como «¿sabes?», «¿eh?», «¿vale?», «¿no?».

Este tipo de preguntas buscan el asentimiento, la aprobación o el desacuerdo de los demás.

Contrastando con el n° total de preguntas con el n° total de respuestas, encontramos 126 preguntas frente a 70 respuestas, es decir, que casi la mitad de las preguntas quedan sin contestar. ¿Qué quiere decir esto?

En primer lugar, debe hacernos reflexionar sobre el hecho en sí de la comunicación verbal, donde no todo lo que dice el emisor es percibido por el receptor, especialmente cuando no existe un moderador que distribuya los turnos de palabra y cuando se producen conversaciones simultáneas como es el caso que nos ocupa.

Y en segundo lugar, el empleo de ciertos tipos de preguntas, especialmente las últimas que hemos indicado, no precisan muchas veces ser contestadas verbalmente, al menos el interlocutor no encuentra la necesidad de responder o simplemente lo hace mediante un gesto.

En los cuadros 7, 8 y 9 se encuentra el porcentaje de respuestas efectuadas por los participantes en cada sesión.

Sorprende a primera vista la irregularidad de las intervenciones pues en cada sesión hay un individuo diferente que refleja el mayor número de respuestas emitidas.

A3, que apenas si hace preguntas, obtiene el mayor porcentaje de respuestas en el cuadro 7 (1ª sesión). Las preguntas a las que responde van destinadas a él algunas aunque otras están formuladas al grupo en general y es A3 quien tomando la palabra responde.

En el cuadro 8 (2ª sesión) A2 casi con el mismo porcentaje que A3, (29%), ostenta el primer lugar.

Finalmente, en el cuadro 9, A1 con el 23% de respuestas emitidas recupera su liderazgo superando el 15% de A2 y A3.

Es en esta última sesión donde se produce el mayor n° de respuestas simultáneas (15%).

A4 participa poco en este sentido aunque de forma constante, mientras que A5 sufre grandes alteraciones de un cuadro a otro. El cuadro 8 muestra su mayor participación con el 24%.

Aunque las sesiones de trabajo no han sido muy extensas, se sabe que a los niños de esta edad les cuesta mucho esforzarse por completo en una tarea, por muy atractiva que ésta sea. No obstante, la capacidad de prestar atención, varía de unos individuos a otros.

A continuación se presentan los cuadros 10, 11 y 12, donde aparecen la cantidad de comentarios que hacen que no tienen que ver con la elaboración del juego de inglés.

En el cuadro 10, todos, en mayor o menor medida (incluida la profesora) hacen comentarios fuera de contexto. Hecho que consideramos hasta cierto punto normal, ya que al ser la primera sesión puede entenderse como una forma de romper el hielo y relajar el trabajo de grupo. Sin embargo, ya desde un principio, destacan los tres chicos A1, A3 y A5, especialmente este último con diferencia. Hecho que se repite en la segunda, donde A3 alcanza el 55% mientras que A5 reduce sus interrupciones a la mitad.

Se advierte que a medida que avanzan las sesiones están cada vez más inmersos en la actividad, por lo que en el cuadro 12 (3ª sesión) apenas si hay comentarios fuera de contexto (A1.- 2, A3.-2 y A4.- 1).

Como se observa A5 ha cesado de hacer comentarios de este tipo, posiblemente cansado de que se le esté haciendo callar constantemente cuando interrumpe.

Se pueden contrastar los cuadros 10, 11 y 12 con los cuadros 13, 14 y 15 donde se recogen los datos de los comentarios que se realizan para volver nuevamente al trabajo que deben estar haciendo.

Son complementarios porque precisamente los que no intervienen casi nada en los tres primeros son los que más destacan en los siguientes, a excepción de A1 que aparece en ocasiones alejándose del contexto y en otras intentando cortar los comentarios de los demás para aplicarse en la tarea descrita.

Fundamentalmente A2, seguida de A4, junto a P, son las que tiran permanentemente del equipo, mostrando así una mayor responsabilidad. Hay que destacar a A2 que salvo en la primera sesión (cuadro 10) con un 3%, no vuelve a hacer comentarios extra de ningún tipo estando siempre preparada para hacer callar a sus compañeros cuando éstos interrumpen. Muy significativos los datos:

1ª sesión -	45'5%
2ª sesión -	62'5%
3ª sesión -	30%

Iguala o incluso supera en esto el papel de la profesora.

Otro punto a analizar en este estudio del lenguaje verbal del alumno en una situación relajada es la cantidad de oraciones imperativas que formulan. Los datos rebelen la abundancia de este tipo de oraciones, 99 en total que se distribuyen de la siguiente forma entre los participantes:

Se aprecia que todos dan órdenes y algunas de forma bastante agresiva.

Los que más ordenan son A1 y A2 junto con P.

En la introducción se veía la necesidad de tratar una cuestión que surge en todo análisis de este tipo. Se podría cuestionar así:

«¿Están utilizando los discentes el mismo tipo de lenguaje que normalmente utilizarían en una clase dirigida?»

Partiendo de aquí se analiza la cantidad de términos coloquiales que aparecen. De los 17 términos, 7 están en la primera sesión, 6 en la segunda y 4 en la tercera, lo que nos lleva a pensar que de alguna forma, aunque no explícitamente los mismos discentes corrigen su vocabulario sin ayuda de un tercero aunque no hay que descartar la idea de que no se hayan visto en la necesidad de emplear dicho término.

Los términos coloquiales que aparecen con mayor frecuencia son:

«chiquinino», «está volao», «pega» (pegamento), «repe», «el Veri».

A1 utiliza algunos de estos términos con relativa frecuencia, pero en proporción con el número de intervenciones que tiene, se puede decir que A3 es el que tiene el más alto porcentaje.

De sumo interés es la forma de dirigirse a los demás. Entre ellos, muy coloquialmente. Siempre en segunda persona del singular y utilizando el nombre de forma abreviada como «Seba», «Veri»... y al hablar de un tercero colocan el artículo delante del nombre.

Sin embargo, cuando se dirigen a la profesora cambian automáticamente el registro para usar uno más educado y cortés.

Ej. «¿Puede venir un momento?»

Esto sucede así con todos los miembros del grupo a excepción de A3, quien continúa con su lenguaje coloquial a pesar de todo.

Ej. «¡Oye, señorita! Este está diciendo...»

O mezcla en su discurso la fórmula educada con la coloquial:

Ej. «Oiga, por favor, ¿tienes tijeras?»

Es preciso llegado a este punto analizar cualitativamente el lenguaje empleado que nos indica la actitud de cada miembro hacia los demás así como la del grupo hacia cada uno.

Se quiere observar el papel que cada individuo juega en el grupo, cómo se ha llegado a él y cómo se mantiene.

Se pueden destacar los siguientes puntos:

* A1 es el individuo que presenta mayor número de intervenciones en las tres sesiones. En la mayoría de los casos cuando hace uso de la palabra propone, pero cuando pregunta, especialmente cuando consulta se dirige a A2. Busca en ella (A2) fundamentalmente ese apoyo.

Ej. (lín. 102, 1ª sesión) «*María ¿están bien estos números?»*»

Ejerce el papel de líder desde el primer momento y nadie se lo cuestiona, al contrario, le consultan, piden opinión y escuchan cuando él les habla.

* A2 mantiene desde el inicio un papel estable, transmitiendo al grupo esa serenidad y equilibrio que siempre se precisa para funcionar correctamente.

En cuanto al número de intervenciones por sesión, presenta una línea bastante homogénea.

Es el miembro del grupo que menos vocablos incorrectos presenta, al igual que menos frases fuera de contexto. Al contrario, ella es la que más estrategias utiliza para llevar al equipo nuevamente al tema que les ocupa.

A2 junto con A1 son los que más preguntas efectúan, preguntas directas para animar a los demás a hacer algo o para cerciorarse de lo que están haciendo.

Es la tercera en nº de respuestas siempre dando soluciones a los problemas surgidos.

A2 representa el papel de alumna responsable, sabedora de lo que debe hacer en ese determinado momento y con un alto grado de madurez para sus diez años, preocupada por hacer las cosas bien en cada momento.

* Por lo que respecta a A3 hay que resaltar que:

- Necesita ser un miembro activo en el grupo, participando constantemente, preguntando y contestando, pero sobre todo con comentarios fuera de contexto (26%, 55%, 40%).

- Es muy significativo el porcentaje de número de intervenciones por sesión. Comienza haciéndose oír mucho para ir participando menos cada vez. Se ve que la aportación al trabajo existe, pero dedica una parte considerable del discurso a escaparse del contexto.

- No espera turno de palabra, pretendiendo que se le oiga siempre en el momento que se le ocurre la idea.

Ej. (lín 112, 2ª sesión) «*Espera, espera, espera un momento...*»

- Emplea muchos imperativos, un lenguaje muy agresivo. Quiere a toda costa mantener su nivel y por ello no le importa acusar a los demás, mintiendo deliberadamente...

Ej. (lín 65, 2ª sesión)

A1.-«Mira las fichas cómo quedan. ¿Quién las ha coloreado?»

A3.-«El Torres».

Y cuando se ve acorralado y no le queda más remedio que admitir la verdad, desafía al grupo:

(lín 68, 2ª sesión) A3.- «¿Qué pasa? Las coloreé yo.»

- En ocasiones insulta a algún otro miembro del grupo de trabajo.

Ej. (lín 56, 2ª sesión) A3.- «Cabezón, dame mi carpeta.»

Trabaja bien pues una vez que decide lo que va a hacer se dedica a su tarea aunque no lo exprese verbalmente. Sin embargo, en el momento que quiere intervenir y no es oído, o existe diálogo en el grupo en el que él no toma parte se siente muy molesto y siempre presenta la misma actitud, el llamar la atención de la profesora sin esperar a que le den turno de palabra y siempre desprestigiando a los demás miembros.

Ej. (lín 79, 2ª sesión)

A3 «¡Señorita! Estos dos no están más que hablando.

El Torres y el Veri.

Y no están hablando más que guarrerías»

En ejemplos como éste vemos que con la llamada a la profesora intenta hacerse notar entre los miembros del grupo al igual que ser de nuevo «el gracioso» para que toda la clase le oiga.

- El grupo está cansado de este tipo de intervenciones por su parte a lo largo de todo el tiempo analizado y en el siguiente ejemplo vemos cómo incluso A2 que siempre actúa muy prudentemente no duda en hacerle callar de forma poco amistosa:

Ej. (lín 84, 2ª sesión) A4.- «¿Te quieres callar, nene?»

Así pues, se puede decir que A3 es un miembro que comienza su trabajo en equipo queriendo desde el primer momento iniciar y sostener su propio código, el de personaje gracioso, imprescindible, original y divertido que desde muy pronto se encuentra con la barrera del grupo y es éste quien le mantiene lejos del papel de líder.

* A4 es una alumna que presenta:

- Línea ascendente en cuanto al n.º de intervenciones por sesión. Comienza con escasa participación en la sesión inicial y a medida que transcurre el tiempo va desarrollándose esta participación. Lo cual nos lleva a pensar que va tomando confianza con el grupo y afianzando su rol según se desarrolla la actividad. Al principio estaba un poco retraída pero poco a poco y con la ayuda del grupo comienza a ocupar su lugar dentro del mismo. Observamos que:

- Apenas si pregunta en la primera sesión, pero se advierte una línea ascendente en las sucesivas.

- No emplea vocablos lexical o gramaticalmente incorrectos, ni términos coloquiales.

- Da muy pocas órdenes.

- Intenta en dos ocasiones que el grupo vuelva al tema de trabajo.

- Conforme discurren las sesiones se aprecia que el grupo aumenta la estima hacia ella, lo que le hace aumentar su propia autoestima.

Ej. (lín 114, 1ª sesión)

A1.-» *Sonia, ¿a ti qué te gusta más: meter la mano o tirar el dado?»*

En todo momento da la sensación de que ella (A4) no está especialmente preocupada por establecer ni mantener un papel definido dentro del grupo. Se ve que no trata de imponerlo sino que aparece de forma espontánea y va en línea ascendente.

* A5 es un personaje que al igual que A3 merece que se le dedique una mayor atención.

Los datos con los que contamos nos rebelan que:

- Intenta como A3 implantar el papel de «gracioso», hablando a la grabadora en alguna ocasión o diciendo alguna palabra mal sonante.

En mi opinión comienza con ganas de trabajar, de adherirse al grupo aunque presenta mayores lagunas en el aprendizaje de la lengua inglesa. En la primera sesión es evidente que intenta proponer

Ej. (lín 179, 1ª sesión) A5.- «Podemos quedar esta tarde»

Tiene ganas de colaborar, por lo que en repetidas ocasiones dice:

(lín 48, 1ª sesión) A5.- «¿Qué hago? ¿Hay que hacer algo?»

aunque siempre mostrando cierta inseguridad y es posible que esta inseguridad venga provocada por el poco dominio de la materia que él mismo reconoce tener.

Ej. (lín 129, 2ª sesión) A5.- «Yo no sé... escribir nada».

Lo cual levanta la sorpresa de los demás

(Lín 130, 2ª sesión) A1.- «Hijo mío, ¿no sabes escribir?»

y el rechazo del grupo, que se repite en varios momentos de habla

(Lín 209, 1ª sesión) «Con Torres no se puede hacer nada».

Pero, peor que el rechazo es el ser ignorado y A5 es ignorado según transcurren las sesiones. Efectúa preguntas donde nadie le responde y un ejemplo pudiera ser éste.

(lín 152, 1^a sesión)

A5.- «¿Adivináis quién me ha hecho esta camisa?»

(espera un ratito y al ver que nadie contesta responde)

«Mi madre»

No hace muchas preguntas probablemente cansado de que no le contesten y cuando interviene, suele ser para salirse del contexto, buscando la risa de los compañeros que es una forma de aprobación. Una vez fuera, nunca hace por volver al trabajo. Emplea un lenguaje bastante coloquial y comete errores de léxico.

Se podría decir que A5 intenta imponer un código interactivo pero comprendiendo que no tiene aceptación por parte del grupo, deja de intentarlo y soporta estoicamente el que le han impuesto los demás, participando cuando es posible y aceptando las reglas del equipo.

* En cuanto a la figura de la profesora, hay que decir que a lo largo de las 3 sesiones modifica deliberadamente su código con respecto a los alumnos, pues en la primera sesión interviene bastante, preguntando, orientando a los alumnos, pero en la segunda desaparece por completo del contexto y les deja hacer a ellos. En la tercera aparece nuevamente con ánimo de revisar el trabajo y solventar dudas. Ejerce la función de «guía» animando al grupo a pensar, discutir y elaborar su propio proyecto libremente.

CONCLUSIONES

El centro de estudio de esta investigación ha sido el análisis del lenguaje de los alumnos cuando están centrados en tareas de equipo. Concretamente en su uso enfocado a descubrir los códigos interactivos que tienen lugar y cómo se producen.

Después de haber sido analizados los datos podemos concluir que efectivamente se verifica nuestra hipótesis inicial, encontrando que cada individuo sostiene un determinado código interactivo ante los demás que intenta mantener y superar en todo momento.

Se ha visto que algunos miembros del grupo han elegido libremente su rol y lo han desarrollado, tal es el caso de A1 y A2. Otros, en cambio, a pesar de su intención no han podido implantar el suyo y han tenido que ceder a su deseo para acomodarse a lo que el grupo les permitía. Este es el caso de A3 y A5.

El personaje de A4 puede quedar en un lugar intermedio puesto que no se aferra en ningún momento a un papel prefijado, sino que deja que éste tenga lugar de forma espontánea. El grupo siente simpatía ante un miembro que no coacciona ni quiere imponer sus ideas a toda costa.

Haciendo una valoración sobre el tipo de tarea realizada por los alumnos hay que decir que es sumamente interesante la realización de este tipo de actividades de forma

más asidua en clase por diversos motivos. En primer lugar, porque existe mayor comunicación entre los discentes, al desenvolverse en un ambiente de trabajo cooperativo desarrollando el pensamiento divergente. Deben partir de su propia experiencia y conocimiento para establecer negociaciones con los compañeros y decidir el camino a seguir.

Otro de los motivos es el que, indudablemente, el alumno disfruta con la participación en grupo y con ésta tarea más que si permaneciera sentado oyendo una charla magistral o haciendo tareas en su cuaderno. Al término de la elaboración del juego se les pidió que dieran su opinión sobre la actividad y todos los grupos coincidían en que había sido muy fácil y divertido.

El expresarse verbalmente en clase y ser oído hace que el alumno se sienta más integrado y al profesor-investigador le permite conocerlo mejor.

El dominio de lo que se pretendía enseñar en estas sesiones: «cómo preguntar y contestar la hora en inglés» se consiguió en el 90% de los alumnos mientras que en el aula de 5^ºA, donde se llevó una metodología más tradicional los resultados fueron del 75%.

Por otro lado hay que incidir en que no se les obligó a hablar en inglés mientras trabajaban y a pesar de ello en las transcripciones se aprecia el uso correcto y fluido de la segunda lengua, posiblemente llevados por la ilusión y el placer del juego. Pero esto queda para posteriores investigaciones.

REFERENCIAS

- Alwright, R.L. Language Learning Through Communication Practice. ELT Documents, 1976, 3, British Council. London.
- Alwright, R. L. Turns, Topics and Tasks: Patterns of Participation in Language Learning and Teaching. 1980.
- Chaudron, C. Second Language Classrooms. CUP. 1988.
- Duff, P.A. Another Look at Interlanguage Talk: Taking Task to Task. 1986.
- Halliday, M.A.K. (1979b) One Child's Protolanguage. In M. Bullowa (Ed.)
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. Language, Context and Text; A socio semiotic perspective. Geelong. Australia. Deakin University Press.
- Jackobovits, L. and B. Gordon. The context of Foreign Language Teaching. Rowley

Mass; Newbury House, 1974.

Peck, S. Language Play in Child Second Language Acquisition. 1977/78

Porter, P.A. How Learners talk to each other: Input and Interaction in Task-Centered Discussions. S. Feo. State University

Stevick, E.W. Memory, Meaning and Method. Rowley, Mass; Newbury House, 1974.

JUGAR Y APRENDER

*Prof. Dña. Rosario Gutiérrez Carmona; Prof. D. Fco. José Serrano Ginés y
Prof. Dña. Manuela Peña Relaño*

CONSIDERACIONES PREVIAS DEL LENGUAJE ORAL EN ESTAS ETAPAS

Antes de entrar de lleno en desglosar nuestro trabajo nos gustaría detenernos un poco en plantear cuáles van a ser las líneas generales de nuestra programación.

Uno de los aspectos, dentro del comportamiento de los niños, que más nos llamaron la atención fue su lenguaje.

Todos los juegos que fueron grabados se realizaron por niños andaluces (más concretamente de un pueblo de Jaén, Marmolejo) con lo cual su habla es muy característica. Pero eso no es óbice para justificar un lenguaje mal hablado.

De todos modos la situación de este pueblo es curiosa ya que nos estamos refiriendo a un pueblo eminentemente agrícola, por lo que el contexto en el que viven inmersos estos alumnos, lejos de constituirse en un medio socio-económico y cultural desfavorecido, presenta unos niveles lingüísticos poco desarrollados.

No es cuestión de ponernos ahora a plantear la decisiva importancia que para el niño tiene la correcta adquisición del lenguaje ya que nos llevaría mucho tiempo y no es el caso. Pero sí es interesante destacar que gracias al dominio del lenguaje oral el niño/a será capaz de apoderarse de su entorno, de nombrar las cosas que le rodean e incluso de nombrar aquello que no es perceptible a los sentidos...

Dejando claro que el vivir en esta sociedad de hoy en día es expresarse, para el niño de estas etapas es gratificante ir descubriendo, poco a poco, aquellas formas que le permitan aproximarse a la completa integración de su entorno, un entorno que curiosamente se hará más grande conforme él/ella vaya adquiriendo pleno dominio sobre el lenguaje.

De ahí que coincidamos en la importancia que la escuela juega en este apartado, la educación debe hacer hincapié en fomentar las formas del lenguaje oral en todos sus niveles y, muy especialmente, entre los niños/as más pequeños que, precisamente por