



**UNIVERSIDAD
DE ALMERÍA**

FACULTAD DE EDUCACIÓN
GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL
TRABAJO FIN DE GRADO
CONVOCATORIA MAYO, 2020

**DESARROLLO DEL CAUDAL LÉXICO EN
EDUCACIÓN INFANTIL:
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

*DEVELOPMENT OF LEXICAL FLOW IN
EARLY CHILDHOOD EDUCATION:
PROPOSAL OF INTERVENTION*

Directoras
Raquel Fernández Cobo
Margarita I. Asensio Pastor

Autora
Eva Alemán Álvarez

| | |
|--|----|
| 1. Introducción | 1 |
| 1.1. Estado de la cuestión | 2 |
| 2. Marco teórico | 4 |
| 2.1. La Disponibilidad Léxica. Un campo de investigación multidisciplinar | 4 |
| 2.2. Antecedentes de la disponibilidad léxica. Los vocabularios reducidos | 7 |
| 2.3. La disponibilidad léxica. Inicios | 8 |
| 2.4. Conceptos y definiciones | 9 |
| 2.5. La disponibilidad léxica en español | 10 |
| 2.5.1. <i>El Proyecto Panhispánico</i> | 10 |
| 2.5.2. <i>La disponibilidad léxica según su distribución dialectal en España</i> | 12 |
| 2.5.2.1. La disposición léxica en Andalucía | 14 |
| 2.5.3. <i>Enfoques, perspectiva y variables</i> | 15 |
| 3. El tratamiento del léxico en Educación Infantil | 15 |
| 3.1. El desarrollo del lenguaje en los niños | 15 |
| 3.2. La competencia léxica y el currículo | 18 |
| 4. Propuesta de intervención | 20 |
| 4.1. Objetivos de esta propuesta | 20 |
| 4.2. Contexto | 21 |
| 4.3. Estudio de la Disponibilidad Léxica. Metodología | 22 |
| 4.3.1. <i>Para la propuesta de intervención</i> | 24 |
| 4.4. Contenidos | 24 |
| 4.5. Recursos y espacios | 24 |
| 4.5.1. <i>Recursos</i> | 24 |
| 4.5.2. <i>Espacios</i> | 25 |
| 4.6. Temporalización | 26 |
| 4.6.1. <i>Fase 1 – A propósito de las encuestas de la Disponibilidad Léxica</i> | 26 |
| 4.6.2. <i>Fase 2 – A propósito de la intervención</i> | 27 |
| 4.7. Actividades | 27 |
| 4.8. Evaluación | 27 |
| 5. Conclusiones | 28 |
| Bibliografía | 30 |
| Anexos | 41 |

Resumen

El lenguaje es un proceso intrínseco e inherente al desarrollo humano. Durante la primera infancia, las personas experimentan una vehemente explosión en la producción de vocabulario. Este aumento permite llevar a cabo estudios de aproximación léxica con niños. La disponibilidad léxica es un instrumento de análisis multidisciplinar, que recoge el conjunto de palabras que poseen los hablantes de una misma comunidad lingüística, en relación a situaciones específicas de comunicación. En concreto, destaca el Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica dirigido por López Morales para el español que permite conocer las variaciones léxicas registradas en distintas zonas dialectales, a la vez que analiza y evalúa, la competencia léxica de los hablantes en función de dichas zonas. Desde este presupuesto, este trabajo propone aplicar la disponibilidad léxica como herramienta para detectar las carencias y/o ausencias de vocabulario en la etapa de educación infantil, conscientes de las limitaciones de la edad de los informantes, con objeto de averiguar el léxico disponible para, posteriormente y más importante, implementar y reforzar el lexicón infantil. Para ello, ofrecemos un diseño de investigación basada en una muestra de 24 alumnos que cursan el primer nivel del segundo ciclo de Educación Infantil en un centro pública ubicado en la provincia de Almería.

Palabras clave

Desarrollo del lenguaje, disponibilidad léxica, educación infantil.

Abstract

Language is an intrinsic process and inherent in human development. During early childhood, people experience a forceful explosion in vocabulary production. This increase allows carrying out lexical approach studies with children. Lexical availability is a multidisciplinary analysis instruments that gathers the set of words that speakers of the same linguistic community possess, in relation to specific communication situations. Among the studies of lexical availability for Spanish speech stands out the Pan-Hispanic Lexical Availability Project directed by López Morales. Considering its extent and scope, this project allows us to know the lexical variations registered in different dialect areas, at the same time that it analyzes and evaluates the lexical competence of the speakers according to these areas.

The aim of this work is to use lexical availability, as a tool to detect vocabulary deficiencies and / or absence in the early childhood. Once the available lexicon has been found, the next step is the reinforcing and increasing the vocabulary. The sample will be a group of 24 students of the first level of the second cycle of Early Childhood Education, in a public school, located in the province of Almería.

Keys words

Language Development, Lexical Availability, Early Childhood Education

1. Introducción

El ser humano, desde el mismo momento de su nacimiento, comienza una actividad de relación, y por tanto de comunicación, con el mundo que le rodea. Aunque en sus inicios esta relación es mayoritariamente gestual, a medida que avanza el desarrollo de la persona la comunicación oral se convierte en eje y pilar fundamental de la comunicación, especialmente, en los primeros años de vida del niño, que es cuando se encuentra en plena fase de desarrollo lingüístico y el vocabulario va a ser fundamental en la evolución lingüística de este.

En este sentido, el léxico no sólo es la máxima figura representativa del acto comunicativo, sino que protagoniza el inicio del que parten los estudios lingüísticos. Según Wilkins (1972:111) "Sin gramática se puede transportar muy poco; sin vocabulario no se puede transmitir nada", por lo tanto, el aprendizaje del léxico resulta fundamental, entre otras cosas, porque simboliza la carga cultural colectiva de la comunidad de habla que representa y define (Bartolo y Martín, 2010).

El vocabulario —vehículo del lenguaje— va a permitir a los niños expresar sus ideas, hacerse —y hacer— preguntas, estructurar sus pensamientos y relacionarse con su entorno más próximo, lo que incluye iniciar vínculos relacionales tanto con el colectivo adulto que le rodea como con su grupo de iguales. Estas acciones no sólo van a favorecer su desarrollo emo-afectivo y social, sino que le van a dotar de autonomía para, junto con el desarrollo del lenguaje, ir desarrollando su propia identidad. Asimismo, el currículo de Educación Infantil así lo especifica y justifica, como veremos más adelante.

Bajo la premisa de estos objetivos y finalidades, justificamos la elaboración y el desarrollo de este Trabajo de Fin de Grado, añadiendo a estos alegatos la importancia que conlleva para un niño experimentar procesos de socialización en donde puede relacionarse con otras personas, independientemente del canal, modo o código de comunicación que emplee para hacerlo. Es pues objetivo fundamental en la Educación Infantil, dotar al niño tanto de la competencia como de la capacidad necesaria para que su integración en la sociedad se produzca de manera óptima y positiva, favoreciendo este hecho aprendizajes que resulten significativos y relevantes, en una interacción continua y progresiva tanto social, como física, natural y cultural, todo ello a través de diferentes lenguajes y/o vías de comunicación. Aprender a representar la realidad a través de diferentes competencias comunicativas y/o diferentes formas de expresión, facilitará al niño las situaciones de comunicación en donde tendrá tanto que comprender, como ser comprendido. Debido a que la expresión oral es la principal vía comunicativa, consideramos que el desempeño de este trabajo tiene un valor justificado tanto social, como académico.

Por otro lado, aproximarse a la enseñanza del vocabulario en la etapa de educación

infantil, requiere de una capacidad metodológica que se encuentre convenientemente sistematizada, estructurada y programada en las escuelas.

Para los niños, conseguir el significado completo de las palabras —más allá de utilizarlas simplemente para etiquetar elementos— es un proceso arduo, lento y que exige de la maduración y el desarrollo de los procesos cognitivos involucrados en el procedimiento; sin embargo, este hecho no suele ocurrir hasta que la escolarización se encuentra en un estado avanzado, lo que obstaculiza y entorpece tanto la comprensión, como el uso del lenguaje en sí mismo, afectando de esta manera tanto a todas aquellas áreas a las que se extiende su proceso educativo como a su competencia y adaptación socio-escolar.

Así pues, con este trabajo pretendemos colaborar en el desarrollo y mejora de la lengua en los niños escolarizados en Educación Infantil, en concreto, en lo concerniente a la competencia léxica de estos. Para ello, nos hemos propuesto desarrollar esta investigación sobre el léxico disponible en la etapa de Educación Infantil en dos tiempos: la primera, averiguar cuál es el lexicón mental de una muestra de niños y niñas de 3 años de edad para, en segunda instancia y partiendo de lo averiguado, poder presentar una herramienta metodológica que ayude en la adquisición, desarrollo e incremento del vocabulario en estos. No cabe duda de que este trabajo viene a colaborar en los estudios de desarrollo del léxico en niños de corta edad.

Con objeto de dar forma y soporte al Trabajo de Fin de Grado, este ha sido estructurado en los epígrafes que siguen. En el primero de ellos se presenta la línea de trabajo, los objetivos que persigue y la justificación. A continuación se presenta el marco teórico en el que se fundamenta la propuesta de intervención llevada a cabo. A este apartado le sigue un repaso somero, pero imprescindible, del desarrollo del lenguaje en los niños, su adquisición y producción. Posterior a este apartado, encontramos el desarrollo de la propuesta de intervención, dividida a su vez en subapartados, a fin de explicar el marco legislativo que la acoge, los objetivos que persigue y las competencias básicas a las que aspira contribuir, así como otros datos de interés académico como son la temporalización, la gestión de recursos, la secuencia de actividades y la evaluación. En última instancia, presentamos un apartado de conclusiones, seguido de las referencias bibliográficas y de un bloque de anexos.

1.1. Estado de la cuestión

En este apartado, nuestra intención es la de señalar los trabajos e investigaciones llevados a cabo en relación con la disponibilidad léxica (DL) en la infancia, debido a la vinculación con nuestro proyecto. En este sentido, no disponemos de un abanico extenso de bibliografía al respecto, debido a las limitaciones cognitivo-lingüísticas de informantes de corta edad, en concreto, de la etapa de Educación Infantil (0-6 años), puesto que como

trataremos más adelante, se encuentran en plena adquisición y desarrollo de la lengua materna en donde, el léxico, resulta primordial trabajarlo.

Así pues, a continuación recogemos los trabajos que atienden al léxico disponible de la primera infancia y en los primeros años posteriores.

Por un lado, en Hispanoamérica podemos destacar, por países, en Puerto Rico, López Morales (1973) y Román (1985) que trabajaron con informantes con edades comprendidas entre los 6 y los 10 años; Cañizal (1987) y Osorro (1986) se centraron en estudiantes que cursaban los últimos niveles de la enseñanza básica en Chile, mientras que Alba (1995) recogió los datos proporcionados por niños de 13 y 14 años en República Dominicana. Por su parte Mesa Canales (1989) y López Chávez et al (1993), ambos para México, recogieron y analizaron el léxico de nivel preescolar y el léxico de preescolar hasta 6° de Primaria, respectivamente.

Por otro, en España, Samper Hernández (2009) se encargó de pasar las pruebas léxicas a discentes de tercero y quinto de primaria así como a los de primero y tercero de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (en adelante ESO), todo ello en las Palmas de Gran Canaria. De vuelta a la región central peninsular, Paredes (2012) examinó intercaladamente dos niveles educativos correspondientes a la ESO y dos niveles educativos correspondientes a Bachillerato, concretamente en la comarca madrileña de Alcalá de Henares. Desviándose al sur y de vuelta a la provincia de Almería, nos hacemos eco de las investigaciones llevadas a cabo con alumnos de edades comprendidas entre los 9 y los 12 años¹ por García Megía (2004) y justo en dirección contraria, hallamos en Santander y Navarra, los trabajos realizados por García Casero (2013) y Jiménez Berrío (2015), consecutivamente. El primero enfocado al léxico disponible de alumnado perteneciente a cuarto de la ESO y el segundo, versado sobre discentes matriculados tanto en niveles de primaria como en niveles de secundaria. Por último, queda mencionar los diccionarios léxicos publicados por Prado, Galloso y Vázquez (2006) y Prado y Galloso (2008), que sumados al diccionario de léxico disponible de nivel preuniversitario de los alumnos de Huelva, conforman un legado que permite valorar y conocer, la DL de la provincia onubense tanto en sus estudios formativos obligatorios, como en la etapa previa a la universidad. Como último dato, queremos reflejar el incremento de centros de interés añadido por algunos de los autores en sus investigaciones. Entendemos la tesitura que encuentran estos autores ante la demanda actual por la comunidad lingüística de definir y adaptar los centros de interés a los tiempos actuales. El propio López Morales (1993:33) ya se planteó en su día cuál será la manera idónea de "encasillar en centros de interés todos los intereses humanos", así como cuántos centros de interés requeriría la realización y análisis de una investigación altamente exhausta y pormenorizada.

¹ García Megía (2004) coincide en la edad de sus informantes con los analizados en las obras de Gougenheim (1964) en Francia, Mackey (1971) en Canadá o Dimitrijevic (1969) en Escocia.

Todos los trabajos expuestos durante el desarrollo de este trabajo, son un claro y valioso material, tanto para la enseñanza de la didáctica de la lengua como para la lingüística aplicada. Según Prado y Galloso (2008):

La enseñanza del vocabulario debe partir de la identificación de la disponibilidad léxica de los alumnos a quienes se pretende enseñar. Saber cuál es el léxico real que utilizan y cuál es el que tienen que aprender. (2008:11).

Este trabajo parte de los estudios de la disponibilidad léxica con el fin de analizar las carencias léxicas existentes en el vocabulario infantil.

Deseamos investigar estas carencias léxicas, no como fin en sí mismo, sino como un paso más para colaborar en el desarrollo e incremento del caudal léxico del alumnado de infantil. Para ello, ofrecemos una nueva —o adaptada— herramienta metodológica para la didáctica del vocabulario en esta etapa educativa.

2. Marco teórico

2.1. La Disponibilidad Léxica. Un campo de investigación multidisciplinar

Múltiples disciplinas recogen los favores y resultados que la DL ofrece, convirtiéndose de esta manera en una herramienta válida en investigaciones de carácter sociolingüístico, etnolingüístico o psicolingüístico, entre otros.

–Sociolingüística.

Según el Diccionario de la Real Academia Española la palabra sociolingüística es definida en su segunda acepción como "Disciplina que estudia las relaciones entre la lengua y la sociedad". Las diferentes ramas que componen la lingüística tienden generalmente a trabajar sobre aquellos aspectos del lenguaje que tienen un carácter constante y homogéneo; sin embargo, la sociolingüística centrará su foco de atención en las diferencias que se producen en el uso del lenguaje así como en el motivo de su existencia o producción. La sociolingüística —desde un punto de vista lingüístico no sociológico— se encargará pues del estudio tanto de la variedad como de la variación del lenguaje. Es necesario por lo tanto aclarar cuáles son las variables por las que una lengua puede verse afectada o infectada y como presenta y estudia la sociolingüística estas posibles variables.

Herder en su libro "*Ensayos sobre el origen del lenguaje*" (1989), presenta como hilo principal de esta obra la argumentación base, de que lenguaje y pensamiento no solo son dos conceptos inseparables entre sí, sino que además y al contrario de lo que se creía hasta la época, la actividad verbal sería predecesora de la actividad lógica. Herder estableció los primeros hilos de investigación a la teoría de que acceder a la lengua de un pueblo, era

acceder al pensamiento cultural y popular de éste; es decir, abría la posibilidad de categorizar unos pueblos de otros en base a sus costumbres lingüísticas y/o a sus patrones culturales. Aunque Herder no continuó un trabajo de profundización en esta teoría, ésta sí alcanzó continuidad a lo largo del paso del tiempo así como una repercusión perecedera, como se puede comprobar en las palabras de García "La lengua es el espíritu de los pueblos y el espíritu de los pueblos es la lengua" (2005: 86).

Aunque los fines ideo-políticos y de relaciones de poder son los que mayoritariamente se han aprovechado de la Teoría de Herder², la esencia de la misma, es la que nos interesa recoger en estas líneas, vinculando su sentido gramatical al apartado que nos ocupa; es decir, si la esencia de un pueblo viene definida por su lengua, es lógico pensar, que ésta se vea influenciada por una serie de factores y/o variables que los habitantes de esa comunidad lingüística reflejarán en su habla. Al hablar de pueblos, hablamos de espacios, de zonas delimitadas cultural y geográficamente que se avienen —normalmente por uso y costumbre— a unas normas lingüísticas puntuales, determinadas y características, aunque oficialmente deriven de una lengua estándar común.

Para Fishman "la descripción de las formas regionales de una lengua en términos geográficos competaría a la dialectología, mientras que para la sociología del lenguaje estaría reservado el análisis de las variedades lingüísticas" (1972: 46-48). Según Fishman pueden considerar cuatro tipos fundamentales de variedades lingüísticas, en función y en combinación de factores sociales, condiciones de uso y elementos culturales (Véase Anexo 1). Según Dittmar (1973):

Las variedades lingüísticas se reducen a dos tipos básicos: Las variedades lingüísticas son aquellas que están ligadas a los hablantes que las actualizan, entre los que destacarían los dialectos geográficos, las sociales y las ocupaciones y aquellas otras variedades que resultan dependientes del contexto comunicativo en el que aparecen, como son los estilos, los registros o los dialectos situacionales. (1973:17)

En ambos casos, estas variedades lingüísticas recogen rasgos e información específica en cuanto a los planos léxicos, fónicos y gramaticales se refieren y ofrecen testimonio social, geográfico y/o situacional, así como datos sobre las diferentes situaciones comunicativas en las que se producen. Para Berruto las variedades lingüísticas son "un subconjunto de características formales y/o situaciones relacionadas con un particular tipo de configuración

² Según García (2005), esta teoría alimentó las ideas monolingüísticas de diferentes estados políticos, que confinaron las lenguas minoritarias de sus territorios para reclamar un estado lingüístico de derecho propio, propagando una cultura gramatical uniforme a través de los medios de comunicación y de las escuelas, a fin de implementar y/o imponer una lengua que presentase un carácter homogéneo y que erradicase a su vez cualquier muestra y expresión de diversidad lingüística.

socio-cultural que dejan una huella lingüística en los niveles fonológico, morfológico, sintáctico, léxico y textual" (1986: 26-61).

Por último, y haciendo un repaso asaz somero a esta disciplina, queremos dejar constancia de los factores sociales más utilizados en los que son estratificados los sujetos, cuando se enfrentan a una prueba de análisis o de frecuencia del léxico, siendo éstos el sexo, la edad, la formación específica y/o el nivel académico, la naturaleza del centro de enseñanza al que acuden, en caso de estudiantes, el nivel socio-cultural y la procedencia de origen³.

-Etnolingüística.

La etnolingüística divide su haber entre la disciplina de la etnología o etnografía y la disciplina lingüística. Desde el enfoque de esta última, la etnolingüística engloba los estudios dedicados tanto a la variedad como a la variación lingüística en su vinculación con la cultura y con la civilización. Es esta disciplina la que analiza y estudia los saberes de un pueblo en relación con su lengua; es decir, considera y examina el ideario de sus habitantes, sus concepciones, credos y doctrinas. Estos estudios de carácter cultural facilitan y posibilitan comparar los datos en función de las situaciones geográficas. Mackey (1971) fue el primer autor en aportar los primeros datos sobre esta materia con un trabajo que ha obtenido una gran relevancia, al poner de manifiesto la importancia en las investigaciones sobre léxico de los factores socio-culturales o económicos, entre otros.

-Psicolingüística.

La psicolingüística proporciona un enfoque interdisciplinar entre las disciplinas de la psicología y la lingüística. Su interés principal recae en estudiar la relación existente entre el conocimiento lingüístico y los procesos cognitivos que están implicados en él.

Actualmente, la psicolingüística posee tres campos principales de interés: la estructuración y estatus del saber lingüístico, el aprendizaje de lenguas extranjeras y el proceso de adquisición de la lengua. Así mismo, esta disciplina estudia el modo en que se organiza el léxico o las vías de acceso a él, como se estructuran los significados o los conceptos y cuáles son los procesos de aprendizaje de la lectoescritura, entre otros. Con respecto al modo en que los niños adquieren el lenguaje, los interrogantes recaen en descubrir, la naturaleza y el mecanismo funcional de las operaciones mentales involucradas en el uso del conocimiento lingüístico, con objeto de revelar como los niños codifican —producen— y decodifican —comprenden— la lengua.

³ La procedencia es uno de los factores sociales más estudiados en los últimos años. Según García Marcos (2005) puede deberse a la globalización que nos proporcionan las nuevas tecnologías y por supuesto, al alto grado de movimientos migratorios presentes en la actualidad.

2.2. Antecedentes de la disponibilidad léxica. Los vocabularios reducidos

El estudio del lenguaje ha sido, y sigue siendo, una preocupación del ser humano. Este hecho, sumado a la inquietud constante y remota de averiguar qué palabras son las más usadas, así como cuál de ellas debieran enseñarse para el aprendizaje de una lengua, hacen de la disponibilidad léxica un tema recurrente y pretérito, que ha suscitado la atracción y el interés de múltiples autores por definir y enmarcar el léxico fundamental que domina un hablante. Esto es lo que hizo que numerosos estudiosos se interesaran por el tema del léxico. Entre los trabajos más destacados podemos citar a Käding (1897), Thorndike (1921), Henmon (1924), Buchanan (1927), Kay Ogden y Armstrong Richards (1928), Bayonki (1933), Vander Beke (1935), Aristizábal (1938) o Juilland y Chang-Rodríguez (1964) y Rodríguez Bou (1952) y García Hoz (1953) en español.

A través del itinerario lexicográfico presentado podemos determinar tres aspectos clave para el estudio del léxico:

En primer lugar, siguiendo la idea de Bartol Hernández (2010), el secreto de cualquier idioma se encuentra en su gramática, por lo que su enseñanza resulta tanto conveniente como primordial en las escuelas, ya que la instrucción de palabras en sí, sin ninguna estructura o base gramatical, no representa en realidad dificultad o complejidad alguna. No obstante, como indica Lewis (2000), de la enseñanza del léxico en las escuelas es importante y relevante: “Encontrando estudiantes de nivel intermedio y de nivel avanzado, la principal diferencia entre ambos niveles no se encuentra en la complejidad de la gramática, si no en la cantidad de unidades léxicas que tienen disponibles en el lexicón mental” (p. 8).

En segundo lugar, el estudio de los vocabularios reducidos no son suficientes en sí mismos para comprender cómo surge la idea de la disponibilidad léxica, que precisamente, nació ante las restricciones y limitaciones que estos diccionarios mostraban.

Aunque los vocabularios reducidos no supongan el nacimiento de la disponibilidad léxica, sí son un claro antecedente de la problemática metodológica que supone procurar extraer el léxico disponible de cualquier lengua. Problemática que se mantiene en la actualidad y que aún hoy limita, restringe y condiciona las investigaciones que se realizan sobre léxico disponible.

En último lugar, decir que la mayoría de los trabajos publicados presentaban una problemática común: al analizar en profundidad un abanico tan amplio de textos escritos, cuyos temas versaban sobre materias tan dispares —e incluso poco usuales— como pudieran ser la milicia o la medicina, se obtenían como resultado palabras que remotamente se acercaban al vocabulario diario y cotidiano de los hablantes y por ende, al léxico básico de la lengua dada. Estos tipos de corpus demostraban gran dificultad para trabajar con ellos al no contar para su análisis con ningún tipo de muestra oral. Esta ausencia de la oralidad se

traducía, como bien hemos dicho, en una carencia importante y significativa del vocabulario cotidiano, diario y básico. Con objeto de eliminar las limitaciones que presentaban estas obras lexicográficas, diferentes investigadores franceses propusieron la creación de un diccionario del francés básico que partiera de la base de pruebas y exámenes de frecuencia. Hablamos del *Français Fondamental*.

2.3. La disponibilidad léxica. Inicios

La UNESCO, en su lucha contra la pobreza y la ineducación e impulsada por la inquietud por la instrucción de lenguas extranjeras, presentó un proyecto en 1947 que tenía como finalidad la síntesis de lenguas, que dio, en el caso de la lengua francesa, como resultado el *Français élémentaire* (1954), posteriormente reeditado y publicado bajo el nuevo título *Français Fondamental* (1964). Este ambicioso proyecto, se desarrolló bajo la tutela del *Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français* (CREDIF) y con Gougenheim como su máximo responsable y director. La finalidad de su estudio era delimitar el léxico básico del francés y utilizar los resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua francesa a extranjeros, ya fueran inmigrantes o colonos franceses. Para ello, confeccionaron un diccionario básico de francés, que incluyó gramática básica, denominado '*Le français élémentaire*', en donde se recogía el léxico más utilizado y recurrente de la lengua francesa, para el cual, realizaron pruebas para medir la frecuencia de las palabras, entendiendo que los vocablos que presentaran un índice de frecuencia mayor, eran los más empleados por los hablantes y, por consiguiente, los más significativos para su aprendizaje. Sin embargo, los resultados obtenidos evidenciaron que las listas finales de términos de mayor frecuencia y uso no coincidían con las palabras consideradas más comunes de la lengua francesa.

Esto evidenciaba que la variable frecuencia no era suficiente para conocer el registro léxico de una lengua y desarrollar un plan de enseñanza de la misma. Esto supuso que aflorase un nuevo sistema de investigación sobre el léxico, que recogiese no sólo aquellas palabras fruto de las pruebas de frecuencia, sino también aquellos términos y vocablos que, sin ser los más recurrentes y reiterados, sí formasen parte de un corpus genérico al que una mayoría colectiva de hablantes recurriese a él en diferentes realidades y situaciones comunicativas.

El hallazgo resolutivo vino dado de la mano de (las) pruebas asociativas. Según Lewandowski (1992), las asociaciones de palabras son definidas como "la palabra reacción o la serie de palabras reacción producidas por una palabra estímulo en los experimentos de asociación de palabras; las relaciones entre palabras en el experimento de asociación, en el cual se presenta a unos sujetos una lista de palabras o una serie de palabras estímulo, a las cuales deben responder/reaccionar" (1992:30). Dicho esto de otro modo, lo que se pretendía era proponer a los hablantes un tema específico y recoger todo el léxico disponible que cada

participante tuviera sobre él. Si bien, Michéa —junto a Rivenc y Sauvageot, ambos miembros del equipo lingüístico de Gougenheim— ya había delimitado años antes, lo que en este momento (1953) fue denominado como 'centros de interés'. (Ver anexo 2)

Los centros de interés mostraban temas específicos y concretos sobre el tema presentado. De esta manera, se podían recoger vocablos no solo frecuentes y reiterados, sino que además se encontrase disponible en el léxico mental de los hablantes cuando un determinado asunto o materia así lo requiriese.

Bajo este prisma de investigación, estos estudiosos franceses publicaron en 1964 *L'elaboration du Français fundamental*. En él, se recogen los resultados obtenidos con este nuevo método, es decir, el léxico más determinado al que recurren los hablantes en diferentes situaciones comunicativas de la vida diaria y cotidiana y que se encontraba circunscrito, como ya hemos mencionado, por los centros de interés.

2.4. Conceptos y definiciones sobre léxico

El trabajo de Gougenheim y su equipo sirvió para delimitar y definir de manera más rigurosa y específica la diferencia entre *léxico básico* y *léxico disponible*. Así, según López Morales (1995), el *léxico básico* hace referencia a las 'palabras frecuentes', es decir, aquellas palabras que aparecen con mayor frecuencia en cualquier texto dado y que suelen ser vocablos que tienen un significado gramatical —como pueden ser proposiciones, artículos, entre otros—. Estas palabras, independientemente del tema que se trate, brillan por su concurrencia y aun así, no ofrecen una idea fidedigna del caudal léxico de una comunidad de hablantes. Por el contrario, se entiende por *léxico disponible* o *disponibilidad léxica*, el caudal de vocabulario al que un hablante puede recurrir en una situación comunicativa específica y que difícilmente recurriría a él si no lo exigiese dicha comunicación en particular. Hablamos de palabras con significado léxico (como verbos, sustantivos, etc.) que únicamente se utilizan si lo exige el tema del discurso. Estos vocablos que forman parte del lexicón mental de los hablantes, no se actualizan en tanto en cuanto no se necesiten para transmitir una información muy concreta y específica.

La suma del *léxico básico* así como del *léxico disponible*, daría lugar a lo que en lingüística es denominado como *léxico fundamental* de una lengua. (López Morales. 1999:20).

La suma de ambos criterios posibilita una descripción más exacta del repertorio léxico de una comunidad de habla; es decir, de los que se denomina léxico fundamental de una lengua. (Smith et al. 2006:767)

Por otro lado, es necesario aclarar que todos estos términos forman parte de la denominada *Disponibilidad Léxica*. Cuando hablamos de DL, nos referimos al campo de investigación que tiene como objetivo fundamental recolectar y analizar el léxico disponible de una comunidad de habla dada. La DL se enmarca dentro de la lingüística y refleja tanto el léxico presente en la mente de los individuos como las unidades léxicas que lo conforman. Hace pues referencia, al conjunto potencial que un individuo posee en su mente de unidades léxicas acerca de una materia, tema o campo en específico —ya presentados como centro de interés—. Por su parte, se entiende como unidad léxica aquellos elementos considerados mínimos para la comunicación interpersonal. Independientemente de la vía por la cual se reciba la información, una vez obtenida, el hablante —de cualquier lengua— estructurará, dispondrá y categorizará los signos lingüísticos en diferentes unidades. Estos segmentos léxicos se almacenarán y conformarán el lexicón mental.

2.5. La disposición léxica en español

2.5.1. *El Proyecto Panhispánico*

El estudio y análisis del lexicón mental de los sujetos, provocó en el ámbito español diferentes trabajos de investigación que se han llevado a cabo en múltiples comunidades de habla hispana. La mayoría de los autores que han participado en los estudios de DL en español, son integrantes del equipo docente de universidades tanto españolas como hispanoamericanas y se han planteado, con objeto de dar respuesta, cuestiones tales como cuál sería el lugar apropiado que debería ocupar, dentro de la lingüística, esta novedosa parte de la investigación lexicológica, qué vínculo o nexo tiene la lexicografía en relación con otras áreas objeto de estudio —como son la Sociolingüística o la Psicolingüística— y qué técnicas metodológicas —tipos de pruebas, criterios de selección y edición, análisis de datos, etc.— deben caracterizar a las investigaciones y estudios de este tipo.

El principal trabajo sobre disponibilidad léxica para habla hispana fue dirigido por el lingüista y lexicólogo Humberto López Morales. Este dialectólogo, reflejó sus primeras investigaciones en un trabajo denominado *Disponibilidad léxica en escolares de San Juan* (1973), pero no fue hasta años más tarde que se embarcó en un proyecto de una gran envergadura con la publicación de *Léxico disponible de Puerto Rico* (1999). El objetivo principal de esta ambiciosa investigación era —y es, puesto que el proyecto sigue vivo— la creación de Diccionarios de Disponibilidad Léxica, recogiendo en ellos los términos y vocablos más frecuentes de diferentes territorios de habla hispana. El proyecto recibe el nombre de Proyecto Panhispánico de Léxico Disponible y este ha sentado las bases para estudios posteriores sobre DL en lengua española.

López Morales (1999:39) estableció una serie de criterios imprescindibles para la

inclusión de cualquier trabajo para formar parte de este macroproyecto y que son:

- Trabajar y analizar los resultados utilizando los centros de interés presentados por Gougenheim.
- Todos los participantes deben encontrarse en una franja temporal no inferior a los 17 ni superior a los 19 años de edad⁴. La prueba es escrita y presenta limitaciones temporales y de cantidad. Máximo 20 palabras, máximo 2 minutos. Asimismo, contempla variables extralingüísticas que se han de tener en cuenta como el nivel socio-cultural, sexo, tipo de centro educativo y localización geográfica del mismo. La homogeneización en el análisis, así como en la interpretación y en la edición de datos es otro de los criterios fundamentales.

Esta forma rigurosa y científica de llevar a cabo la investigación sobre la DL, responde a la idea principal de que realizar trabajos de carácter de investigación siguiendo los mismos criterios e instrucciones, asegura obtener estudios cuya utilidad resulta de primer orden, tanto desde un punto de vista científico, como académico y social. Estos estudios no solo aportan datos lingüísticos, sino que además reflejan las limitaciones, déficits y carencias de la lengua social, así como del hablar cotidiano. Muchos son los autores que desde hace años se han venido sumando a este reto científico que responde a necesidades socio-culturales, y que han hecho equipo con uno o más estudiosos, a fin de dar respuesta a los problemas que se plantean.

Este conjunto de autores han aunado fuerzas formando equipos debidamente estructurados y organizados bien por zonas geolingüísticas, por países de habla hispana, por comunidades autónomas, por provincias e incluso por universidades, dando forma entre todos ellos y llevando a cabo la planificación y el desarrollo del ya citado Proyecto Panhispánico de Léxico Disponible, que cuenta además con una página web llamada *Dispolex*, que se encuentra al servicio de todos estos autores afines al proyecto.

Siguiendo esta idea, Ávila y Villena (2010) propusieron un método para obtener el índice de medición individual que posibilitaba acotar o fijar el volumen léxico de cada individuo, analizando aquellos vocablos que un hablante no había compartido con los demás en relación con los que sí habían sido compartidos de manera colectiva. Llamaron a este novedoso método *índice de descentralización léxica*.

La última mejora añadida a este programa informático ha sido lo que Echevarría (1991) designó como *Índice de Cohesión*.

El objetivo es definir y diagnosticar la posible concordancia y/o coincidencia en las

⁴ La elección de la edad responde al deseo de tener acceso al lexicón mental de estudiantes preuniversitarios (COU, LOGSE.) que poseían un léxico de carácter adulto pero no encontrándose éste alterado por los términos específicos que se adquieren en los estudios universitarios posteriores.

réplicas de los informantes, a fin de establecer la naturaleza de los centros de interés, cuando estos se presentan tanto en campos semánticos abiertos —donde las respuestas suelen ser muy dispares entre sí— como en campos semánticos cerrados —donde las respuestas tienden a resultar poco coincidentes—⁵.

2.5.2. *La disponibilidad léxica según su distribución dialectal en España*

Como ya hemos mencionado, los estudios de DL comenzaron de la mano de López Morales, concretamente en y sobre Puerto Rico (1973, 1999) al cual le siguieron otros estudios en y para otros países, entre los que destacan los trabajos de Arévalo y López Chávez (1993,1995) en México; M. Osorio (1986), Echevarría y Echevarría *et al* (1991, 1987) y Murillo Rojas (1993, 1998) o Sánchez y Murillo (2006) en Costa Rica y Álvaro William (2006) en Colombia.

En España, al contrario de lo ocurrido al otro lado del Atlántico, los estudios sobre DL tardaron más en aflorar; sin embargo, cuando lo hicieron, fue con un impulso y calidad tal que a día de hoy, España se ha convertido en referente mundial en este tipo de estudios, dando así un gran impulso al Proyecto Panhispánico de Léxico Disponible y encontrándose en la actualidad, Haciendo una revisión geográfica del territorio español y marcando como punto de partida el noroeste del mismo encontramos en **Galicia**, **Asturias** y **Cantabria**, los trabajos realizados por López Meirama (2008), Carcedo (2001) y Fernández Juncal (2013) respectivamente.

En el **País Vasco**, Azurmendi (1983) fue el primero en realizar un estudio léxico, concretamente sobre San Sebastián; sin embargo, es el trabajo de Etxeberría (1996, 1997, 1999) el que se enmarca plenamente en el Proyecto Panhispánico al realizar un estudio focalizado en el área metropolitana del municipio de Bilbao. Seguidamente nos paramos en la comunidad foral de **Navarra** para reseñar el trabajo de Areta (2009) y Saralegui y Tabernero (2008). Por su parte, **La Rioja** cuenta con el desempeño de Pérez Jiménez (2016).

En **Aragón**, ha sido Arnal (2004, 2008 y 2009) quien se ha hecho cargo de dirigir la investigación, mientras que en la región de **Castilla-León**, encontramos a Galloso (2001) y Salamanca (2003). Soria quedó en manos de Bartol (2004) quien además, es el responsable actual en España de coordinar los trabajos sobre léxico disponible en este país. En Burgos las investigaciones se han llevado a cabo de la mano de Santiago Guervós (2016), que comparte región con Cruz Alonso, quien ha publicado recientemente sus últimas investigaciones. Por su parte, en **Castilla-La Mancha**, el análisis léxico ha sido responsabilidad de Hernández Muñoz, que analizó el léxico de Cuenca (2004) en un primer momento, seguido de los léxicos de Ciudad Real y Toledo (2006). En la capital española, Benítez (1992, 1993) muestra sus

⁵ Conocer este dato es fundamental por su relevancia en los estudios de psicolingüística, tal y como señala el propio Echevarría (1991).

primeras investigaciones léxicas a través de una serie de artículos que continuaron con posterioridad autores como Guerra Salas y Gómez Sánchez (2004) y más profunda y reiteradamente Paredes García (2001, 2005, 2006 y 2012). Paredes es el actual coordinador del léxico disponible de los diferentes discentes madrileños que versan sus estudios sobre ello.

En la **Comunidad Valenciana** también se han recogido muestras importantes de estudios de léxico disponible, diferenciados por demarcaciones geográficas provinciales. De esta manera, Gómez Molina y Gómez Devis (2004) se han ocupado de la zona levantina, mientras que Martínez Olmos (2008), lo ha hecho del territorio valenciano. Es esta región junto con la provincia de Castellón, donde se han llevado a cabo importantes estudios sobre aspectos sociolingüísticos de la DL. En Castellón las investigaciones sociolingüísticas han sido desarrolladas por B. Arroyo y Casanova (2001, 2003) y en Valencia por Llopis (2009) y Llopis y G. Devis (2010).

Extremadura, por su parte, ha protagonizado uno de los estudios compartativos más importantes de léxico disponible, cuando P. Aragonés y Galloso (2015) realizaron un trabajo comparativo con la intención de comprobar el nivel de convergencia de esta zona con una zona dialectal limítrofe, como es el caso de Andalucía. P. Aragonés, Galloso y Conceição (2010) ya habían realizado un estudio similar comparando Extremadura con algunos territorios colindantes lusos, en concreto con el Alentejo y el Algarve.

Serrano (2003, 2004, 2006, 2014) y el conjunto de lingüistas formado por Mateo, Torres, Edo y Hernández (2003) han sido los responsables de llevar a cabo los estudios sobre DL llevados a cabo en las comunidades de habla **catalana**, concretamente en Lérida, Gerona y Tarragona respectivamente. Igualmente Serrano (2006) realizó una investigación que analizaba el habla de Barcelona y Pérez Edo examinó el léxico de las Isla Baleares como objetivo de su tesis doctoral.

Otras hablas de origen meridional llevadas a estudios en los últimos años han sido las pertenecientes a **Ceuta** (Ayora, 2006) y **Melilla** (Smith, Molina, Jiménez y Pico, 2008).

La comunidad bilingüe de **Gibraltar** fue sometida a un análisis lexical en un estudio dirigido por la Excelentísima Universidad de Cádiz, en donde el punto de interés versaba acerca del multilingüismo así como en la relación español-inglés de este territorio británico alojado en el extremo sur de la península ibérica.

En relación a las islas que forman parte del territorio español, en las **Islas Canarias** cabe destacar las investigaciones de Samper Padilla (1998, 1999), ya sea acompañado de H. Cabrera (1997, 2006) o de S. Hernández (2006, 2007, 2009), ya sea en solitario. En la actualidad, Samper y Torres están llevando a cabo unos estudios en donde se recogerá el léxico disponible de toda la comunidad autónoma

En relación a la comunidad de **Murcia**, Gimeno y Martínez Olmos están llevando en

la actualidad, a través de la Excelentísima Universidad de Alicante, las encuestas correspondientes para analizar el léxico disponible de esta región.

2.5.2.1 La Disposición Léxica en Andalucía

A pesar de los estudios léxicos realizados a lo ancho y largo de todo el territorio español, no fue hasta 1990 que se produjo la adhesión de la comunidad autónoma de Andalucía al Proyecto Panhispánico, concretamente y gracias a las labores investigativas del "Grupo de Sociolingüística Teórica y Aplicada de la Universidad de Almería", con García Marcos al frente. A partir de ese momento, García Marcos y López Morales, comienzan a trabajar, designar y establecer aquellas que serán las líneas metodológicas que regirán las investigaciones sobre léxico disponible en todas aquellas comunidades de habla andaluza y que serían recogidas y publicadas posteriormente en un artículo que llevaba por título la *Disponibilidad Léxica en Andalucía Proyecto de Investigación* (1995)⁶.

Este ambicioso proyecto sobre el léxico disponible andaluz, vería sus primeros frutos tras los estudios realizados por García Marcos y Fuentes González (1998), en donde se mostraba el léxico disponible de los alumnos almerienses en la enseñanza de C.O.U

Paralelo al trabajo de García Marcos y Fuentes (1998), los docentes, lingüistas e investigadores de la Universidad de Almería, Rodríguez Muñoz y Muñoz Hernández (1998, 1999), publicaron un artículo cuyo fin era delimitar y definir el léxico disponible del estudiante perteneciente a la educación secundaria en la capital almeriense, analizando los usos específicos de vocablos fundamentados en un total de 18 Centros de Interés⁷.

Para Cádiz, encontramos el trabajo realizado por González (2002, 1999), González y Orellana (1999, 2000). En la provincia de Córdoba resalta la tesis doctoral elaborada por Bellón sobre esta comunidad de habla, llevada a cabo en 2003 y publicada finalmente en 2011. El resto de provincias andaluzas también cuentan con sus respectivas investigaciones en DL. De esta manera para Sevilla encontramos los trabajos de González y Trigo (2008), Pastor y Galloso (2005) en la provincia onubense, Pastor y Sánchez García (2008), para Granada, que junto con las obras de Ahumada (2006) para Jaén y Ávila (2006) para la provincia de Málaga, cierran el círculo de los análisis de DL en, para y desde Andalucía, lo cual no solo refleja el léxico disponible de sus hablantes, sino que además resulta un claro ejemplo de un trabajo investigativo bien estructurado, organizado y llevado a cabo. Asimismo, el presente trabajo se inscribe dentro de la perspectiva de estudios llevados a cabo en Andalucía, concretamente en Almería, colaborando con el incremento de obras que investigan la DL en

⁶ La obra *Disponibilidad Léxica en Andalucía Proyecto de Investigación* (1995) recoge los resultados y análisis de un conjunto de tesis doctorales dirigidas por García Marcos.

⁷ Muñoz y Hernández (1998, 1999) incluyeron en sus investigaciones dos centros de interés extras a los estandarizados y presentados inicialmente por Michéa (1953) y Gougenheim (1956). Los campos semánticos 'los colores' y 'la mar'.

esta zona geolingüística e inaugurando la etapa de Educación Infantil como objeto de estudio.

2.5.3 Enfoques, perspectiva y variables

Siguiendo un impulso que comparte un latido mitad académico, mitad personal —a través de este trabajo— se pretende presentar una novedosa metodología para estudiar el caudal léxico en discentes de la etapa de Educación Infantil, partiendo para ello de los estudios de DL.

La exigüidad en relación a estudios que dirijan su muestra a informantes de estas edades, convierte a este trabajo tanto en pionero como en innovador, al adaptar las técnicas habituales empleadas en las encuestas de este campo de investigación, a infantes cuyo vocabulario se encuentra aún en pleno desarrollo, lo que favorece el aumento y la adquisición del mismo.

Imbuidos por las ideas de López Morales en el Proyecto Panhispánico, realizamos aportaciones nuevas que nos faciliten la tarea de pasar las encuestas a niños de corta edad, entre las que destacamos, la forma oral de las mismas y la eliminación del criterio de tiempo máximo. El hecho de que el vocabulario de los informantes se encuentre aún en desarrollo, no es obstáculo ni *handicap* para nosotros, ya que nuestro interés no se centra en el resultado de las encuestas, sino en el proceso de las mismas.

Teniendo en cuenta factores de carácter social, biológicos y cognitivos, se ha diseñado la adecuación de las encuestas a la características particulares de los informantes, lo que posibilitará el desempeño y consecución de las mismas, acto que nos llevará al análisis del conjunto lexical, tanto presente como ausente, así como a la decisión y formulación del nuevo léxico a implementar.

Ratificando estas hipótesis, esperamos que este trabajo sea a la vez inspirador y precursor de estudios posteriores, dirigidos a muestras de similares características.

3. El tratamiento del léxico en Educación Infantil

3.1. El desarrollo del lenguaje en los niños

El desarrollo del lenguaje es un proceso que tiene un vínculo intrínseco tanto con el contexto sociofamiliar del niño como con su madurez cerebral. Los bebés, durante un periodo denominado prelingüístico, emiten sonidos guturales y balbuceos que se irán traduciendo progresivamente en expresiones y manifestaciones sonoras, gracias a la cuales podrán relacionarse con el mundo que les rodea, previsiblemente gracias a las personas de su entorno, que le ofrecerán a estas expresiones un significado contextual.

La primera muestra del lenguaje propiamente dicho, se produce alrededor del octavo mes, cuando el niño produce sus primeras palabras, respondiendo estas a una conducta o

comportamiento ecológico. A partir de aquí y de manera progresiva, el niño incrementará de manera exponencial su capacidad, tanto de utilizar como de producir el lenguaje. Esta capacidad de la que hablamos, viene definida por una serie de ciclos o fases inherentes al propio desarrollo humano, ya que “el desarrollo humano se produce siguiendo una serie de etapas vinculadas con la edad, en las cuales se llevan a cabo resultados característicos e interrelacionados en el crecimiento físico, en el aspecto social y de la personalidad”. (Weiner y Elkind, 1985)

En concreto, la etapa sobre la que versa este trabajo es la denominada primera infancia⁸. Durante esta franja temporal no sólo se producen las primeras palabras, sino también los primeros pasos, las primeras reacciones ante extraños o las primeras sonrisas intencionadas; Asimismo, va a experimentar una especialización en el lenguaje que le va a permitir poder expresar sus deseos y sus necesidades de una manera más concreta.

Durante el periodo de escolarización, el niño desarrolla notablemente su potencial de aprendizaje gracias a actividades y/o a momentos de juego libre, en dónde tendrá la oportunidad de observar, experimentar, manipular.

Durante estas acciones, surgirán múltiples y variados intercambios lingüísticos que favorecerán el desarrollo del lenguaje; no obstante, siendo este una de las áreas del desarrollo humano, la producción o la ejecución del mismo, se pueden ver afectados tanto por factores intrínsecos como por factores extrínsecos (Véase Anexo 3) como pudieran ser las variables sociales, familiares y/o demográficas.

Conociendo la existencia de estos factores, así como las etapas de desarrollo del lenguaje, se pueden promover los recursos y herramientas necesarias para su mejor adquisición y aprendizaje. Según Asensio "este aprendizaje también se encuentra en proceso de adquisición de su propia lengua materna. En consecuencia, según la etapa en la que se encuentre, se le podrá exigir más o menos lingüísticamente" (2016: 98).

A continuación, vamos a puntualizar cuáles son esas etapas de las que hablamos, deteniéndonos someramente en la etapa en la que se encuentran los niños a quien va dirigida esta propuesta de intervención. (Véase Anexo 4)

Podemos establecer dos etapas en el desarrollo del lenguaje: la etapa prelingüística en el que el niño desarrolla los sonidos, las pautas gestuales y las vocales, y la etapa lingüística en la que el niño experimentará, progresivamente, un desarrollo fonético-fonológico; semántico, morfo-sintáctico y pragmático. (Asensio, 2016, p. 98)

En un principio, se creía que los niños tenían el lenguaje ya adquirido a los siete años

⁸ La palabra '*infans*' proviene del latín y significa 'sin lenguaje' o 'el que no habla'. Su descomposición etimológica responde al verbo '*for*' (decir, hablar, expresarse en público) y al prefijo '*in*', que expresa negación

de edad. Hoy en día, son muchos los estudiosos, como es el caso de Slobin o Brooks entre otros, que están de acuerdo en considerar que a esta edad tienen la lengua muy desarrollada, aunque evolucionará aún más.

Desde un enfoque pragmático, Saussure (1913) definió los términos lengua y habla, poniendo todos sus esfuerzos en mostrar la lengua como un sistema propio; sin embargo, no fue hasta que Morris publicó *Fundamentos de la Teoría de los Signos* (1938) que se estableció lo que hoy se conoce como semiótica. Aprender a hablar no es sólo conocer, combinar y producir signos —sonidos y palabras— sino que requiere de la capacidad de entender y saber usar esos signos en función de cada circunstancia física, personal o social. Este hecho implica comprender la lingüística no sólo bajo un aspecto evolutivo, sino considerando y analizando cómo el niño aprende el uso de esos signos; es decir, cómo es el aprendizaje por parte del niño de los aspectos pragmáticos.

El primer trabajo publicado bajo este prisma fue de Ochs y Schieffelin (1979), y tenía por título *Developmental Pragmatics*. Siguiendo esta línea, más de tres lustros después Snow y Ninio (1996) publicaron la obra *Desarrollo pragmático*, en donde se establece que es este desarrollo el que debe incluir el desarrollo discursivo; es decir, la capacidad de contar, de hablar y de narrar cosas.

Por su parte, la psicología científica estudiaba y analizaba el lenguaje infantil desde un enfoque naturalista, siendo el primer método conocido el estudio bibliográfico de diarios que describían el lenguaje infantil y que estaban transcritos normalmente por los progenitores de los infantes. Estos análisis se centraban únicamente en el léxico y no en el discurso y/o en el contexto.

Preyer (1882) es considerado el fundador de este método con su libro *El alma del niño*, que fue igualmente utilizado por otros autores⁹ durante años, hasta que Piaget (1923) publicó la obra *El lenguaje y pensamiento en el niño*, en donde estableció la relación entre el lenguaje y el pensamiento, aduciendo que el primero depende invariablemente del segundo.

Vygotsky (1934) como detractor fundamental a esta teoría publicó una obra llamada *Pensamiento y lenguaje*. En ella intentaba desacreditar a Piaget alegando que el lenguaje no se encuentra supeditado al pensamiento, sino que ambos conceptos son autónomos entre sí, aunque se encuentran íntimamente relacionados.

Con el auge de la psicomotricidad y, por ende, con la aparición de los primeros *tests* de inteligencia¹⁰ surge un nuevo método para estudiar el desarrollo y la adquisición del lenguaje infantil, conocido como el Método Psicométrico —también llamado Método Diferencial—.

⁹ Aunque Preyer es considerado el fundador de esta técnica fue Taine (1877) el primero en publicar un artículo sobre lenguaje infantil en la revista 'Mind'. El matrimonio Stern (1907) hizo público un modelo de diario de lenguaje infantil que se ha convertido en una obra atemporal.

¹⁰ Los *tests* de Inteligencia miden, entre otros ámbitos, la capacidad y/o nivel lingüístico de los individuos.

Este sistema se llevará a cabo recogiendo los datos de varios infantes a la vez y comparando los resultados obtenidos. El estudio del lenguaje infantil pierde por primera vez su carácter longitudinal pasando a ser un estudio transversal llevado a cabo desde un enfoque taxonómico. McCarthy (1930), Jakobson (1941) o Templin (1947) son algunos de los autores más representativos de esta época.

A partir de los años 50, se acucia entre psicólogos y lingüistas un afanado debate en torno al lenguaje, su adquisición, su desarrollo y producción. Ello dio lugar a la realización de múltiples investigaciones y experimentos acerca de este tema. Bajo este nuevo enfoque, Skinner (1957) plantea una teoría desde una perspectiva conductista, alegando que el lenguaje depende única y exclusivamente de los factores y estímulos externos que condicionan a un individuo. Aunque esta teoría no alcanzó mucha relevancia, sí permitió que se abriera un camino nuevo de estudio que tenía como objeto principal el análisis de los contextos, ya que estos parecían afectar a la forma de hablar de los infantes.

Una vez entrados en los años 60, el modo de enfrentarse al estudio del lenguaje infantil vuelve a girar, centrándose en las investigaciones y trabajos en la comunicación en general y en la conversación en particular. De esta manera, Braine (1963) alegó que los niños tenían una gramática propia y característica, idea por la que su obra fue renombrada como *Gramática Pivote*.

Slobin (1966) realizó un experimento abalado por la Universidad de Berkeley en el que entrevistaba a niños mostrándoles un cuento visual -El cuento de la rana- con objeto de investigar los principios de las transformaciones gramaticales.

Desde la Universidad de Harvard, Brown y Bellugi (1969) investigaron el estudio de la sintaxis a través de pruebas experimentales de elección múltiple.

Contrario al enfoque conductista encontramos el enfoque innatista, con Chomsky (1965) como su principal referente. Sus ideas quedan reflejadas en su obra *Gramática Generativa*, en donde alude que el lenguaje, no está condicionado por factores externos si no por unas estructuras que son innatas e inherentes a cada individuo.

El análisis somero que hemos llevado a cabo sobre los estudios del lenguaje infantil, evidencian la intención por parte de disciplinas como la Lingüística o la Psicología de averiguar y entender, como se produce en los niños tanto la adquisición como el desarrollo del lenguaje.

3.2. La competencia léxica y el currículo

El Marco Común Europeo de Referencia -MCER (Consejo de Europa, 2001)-, define y cataloga la competencia comunicativa de los hablantes:

Comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el

pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades. Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones (MCER 2.1.2.)

De esta manera, la competencia lingüística engloba un conjunto de seis subcompetencias¹¹, entre las que se encontraría la competencia léxica. Para definir qué es y cómo se organiza la competencia léxica, varios autores han ofrecido una aproximación a su definición; según Lahuerta y Pujol (1996:121) "La capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente se denomina competencia léxica, y al lugar donde reside el conocimiento de esa competencia se le denomina lexicón mental"; Otros autores, ofrecen una doble aproximación al término, como es el caso de Catalán (2002:152), que por un lado se refiere a la competencia léxica como "el conocimiento que se debe poseer para poder utilizar la palabra con propiedad", y por otro lado, se refiere a la competencia léxica como "la capacidad de reconocer, aprender, recuperar y relacionar las distintas palabras a nivel oral y escrito".

La competencia léxica es, por tanto, la habilidad y capacidad para reconocer y utilizar las palabras de una lengua, en cualquiera de sus múltiples niveles, siendo éstos el nivel fónico —¿cómo se pronuncia o suena una palabra?—, el nivel morfológico —¿de qué partes o estructuras consta?—, nivel sintáctico —¿qué funciones gramaticales puede cumplir en relación a la estructura en la que aparece?—, nivel semántico —¿qué significado ofrece la palabra en función de los posibles contextos?—, nivel real lexical —Asociaciones, expresiones idiomáticas, frases hechas.—

Nosotros, vamos a centrarnos en la definición ofrecida en el MCER, dónde la competencia léxica queda definida como "el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo y se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales" (5.2.1.1.), por su vinculación y aproximación al tema que nos ocupa.

En cuanto al currículo, el Decreto 428/2008 de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía, por ser la comunidad autónoma en la que nos encontramos, dispone en el Capítulo I: Disposiciones de carácter general, artículo 3, apartados 1 y 2, la necesidad de que la etapa de Educación Infantil tenga la finalidad de contribuir al 'desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y niñas, respetando los derechos de la infancia y atendiendo a su bienestar', así como atender progresivamente [...] a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje y a las pautas

¹¹ Las competencias que se distinguen dentro de la competencia lingüística además de la competencia léxica, son las competencias gramatical, ortográfica, semántica, fonológica y ortoépica.

elementales de convivencia y de relación social [...]. Asimismo, los artículos 4.d y 4.e del mismo capítulo definen como objetivos principales 'representar aspectos de la realidad vivida o imaginada de forma cada vez más personal y ajustada a los distintos contextos y situaciones, desarrollando competencias comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión' y 'utilizar el lenguaje oral de forma cada vez más adecuada a las diferentes situaciones de comunicación para comprender y ser comprendido por los otros'.

De otro lado, la Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía dispone en el Anexo: Currículo de la Educación Infantil, como en la escuela, contexto de relaciones por excelencia, 'la comunicación es clave en el aprendizaje infantil, proporcionando posibilidades diversas de intercambio de experiencias, a través de múltiples formas de interacción, expresión y representación' [...] teniendo en cuenta 'que 'la interacción con las personas y los objetos que subyace en todo proceso de aprendizaje, pasa necesariamente por el filtro de la cultura común y está mediatizada por la utilización de un determinado lenguaje, que no es sólo comunicado por la palabra, sino también por actitudes y expectativas que se transfieren de modo no verbal'.

Lo que se desprende de lo expuesto es la importancia que tiene la competencia en comunicación lingüística (CCL) en la formación integral del niño y la niña. En concreto, en el currículo de Educación Infantil se especifica en el área de “lenguajes: comunicación y representación”. Dentro de esta, la competencia léxica adquiere gran relevancia en tanto que, como hemos visto en el apartado anterior, ya que éste permite la comunicación en contextos significativos, la palabra pasa a tener el valor referencial que previamente se limitaba a la señalización y gestos. Por tanto, el léxico le ayuda a expresarse con mayor precisión, así como propiedad y claridad como señala Moreno Ramos (2004).

4. Propuesta de intervención

En el apartado que sigue, nos vamos a detener en exponer nuestra propuesta de intervención en la que tendremos en cuenta el diseño de investigación de DL para el grupo meta.

4.1. Objetivos de esta propuesta

Bajo esta premisa, los objetivos de la presente propuesta de intervención son:

1. Contribuir a los estudios de caudal léxico —partiendo de la disponibilidad léxica— enfocados a la etapa de Educación Infantil.
2. Observar y explorar el léxico disponible de alumnos en el primer nivel del 2º ciclo de Educación Infantil.

3. Contrastar los resultados obtenidos a fin de suplir carencias, reforzando y/o ampliando el vocabulario que falte.

4.2. Contexto

La propuesta didáctica que presentamos se engloba en un marco flexible que permite la acomodación de la misma en cualquier institución o entidad educativa, independientemente de su naturaleza.

En nuestro caso está destinada a escolares con edades comprendidas entre los 3 y los 4 años de edad, que cursan estudios en el primer nivel del segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil.

Esta aula se ubica en el C.E.I.P. Indalo, un colegio de dos líneas con 19 unidades que en la actualidad cuenta con un total de 415 alumnos y que se encuentra situado en la provincia de Almería.

Este colegio se asienta en una calle que da entrada a 3 barrios diferentes, siendo estos la Colonia de los Ángeles, Cruz de Caravaca y San Félix; sin embargo, el porcentaje más elevado de alumnos proviene del primero.

Un alto porcentaje de las familias adscritas al centro responden a un nivel socio-económico medio-bajo, así como a unos niveles de estudios primarios o secundarios, resultando minoritario el porcentaje de los que disponen de estudios universitarios.

De igual modo, la estructura familiar que se observa es heterogénea, encontrándose muestras de familias nucleares, monoparentales o ensambladas, entre otras. Asimismo, el ideario religioso es diverso, siendo la religión católica y la religión musulmana las que más profesos alcanzan.

El centro educativo cuenta con un AMPA activo y bien organizado que promueve y posibilita diversas actividades en la institución escolar. En la etapa educativa que nos ocupa, la participación de las familias es notable, implicándose en tiempo y forma en las actividades que se proponen de manera constante y significativa.

El absentismo escolar no tiene un índice elevado, aunque por bajo que éste sea, siempre resulta un tema preocupante y digno de resolución y solución.

Por otro lado, la diversidad cultural tiene una gran presencia en este centro escolar, contándose más de 10 nacionalidades diferentes. Aunque la mayoría corresponden a países latinoamericanos —por lo tanto de habla hispana— algunas de estas procedencias derivan de países de Europa del Este o África, como Rumanía y Marruecos, por lo que la presencia de barrera idiomática es un hecho fehaciente en esta institución educativa.

4.3. Estudio de la disponibilidad léxica. Metodología

La muestra

Este proyecto está dirigido a un grupo de alumnos que cursan en la actualidad el primer nivel del segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil, con edades comprendidas entre los 3 y los 4 años de edad. En total son 24 alumnos, 22 de ellos con un perfil neurotípico y 2 de ellos con un perfil neurodiverso. El grupo se subdivide en 9 niñas y 15 niños. Es un grupo de procedencia heterogénea, con un total de 5 nacionalidades diferentes (véase tabla 1).

Tabla 1.

Procedencia de origen y/o ascendencia de los informantes.

| | España ¹² | Marruecos | Ecuador | Venezuela | Rumanía |
|-------------------------------|----------------------|-----------|---------|-----------|---------|
| | 16 | 2 | 4 | 1 | 1 |
| Etnia gitana | 2 | | | | |
| Provenientes de zonas rurales | 2 | | | | |

Fuente: elaboración propia

Aunque los estudios de léxico disponible escogen una muestra de los informantes al azar en donde queden representados equitativamente ambos sexos, este trabajo se va a proyectar sobre el número total de alumnos de un aula de Educación Infantil, por dos motivos fundamentales.

Primero, porque al resultar el total de informantes un número tan exiguu, consideramos necesario pasar las pruebas a todos los alumnos que componen el grupo-aula, a fin de obtener un número mayor de resultados con el que poder trabajar y comparar.

Y segundo, porque así lo demanda la segunda parte de este proyecto, que tiene un formato de investigación-acción. Al querer analizar y sacar a relucir las deficiencias léxicas que estos alumnos poseen y con objeto de favorecer la adquisición de aquel vocabulario que les falta, es necesario que todos los alumnos participen. De esta manera, conoceremos el grosor de las carencias tanto a nivel colectivo como a nivel individual¹³, pudiendo ofrecer en consecuencia soluciones dirigidas en general al grupo aula, como lo más individualizadas posible.

La encuesta.

Para la elaboración de esta, hemos seguido las indicaciones propuestas por López

¹² Consideramos relevante tener en cuenta tanto los orígenes calés como los contextos rurales, porque en ambos casos, estos informantes pueden presentar vocablos desemejantes en relación al vocabulario del resto del grupo partícipe, aun siendo en todos los casos de procedencia y nacionalidad española.

¹³ Aunque los informantes de las pruebas de disponibilidad léxica tienen un carácter anónimo, en este caso, otorgaremos identidad a cada uno de los resultados. Esta acción responde al gesto de poder detectar problemas en el desarrollo del lenguaje más allá de la falta de vocabulario.

Morales (1999:39) a fin de acercarnos a la metodología propuesta en el Proyecto Panhispánico de Léxico Disponible, ya que, si bien es cierto que este trabajo no pretende enmarcarse dentro del mismo, si desea seguir sus orientaciones para la consecución de objetivos; sin embargo, hemos aportado —y seguido— nuevos criterios a fin de poder trabajar con alumnos matriculados en la etapa de Educación Infantil.

Para llevar a cabo la recogida de datos, se ofrece a cada informante un portafolio o cuadernillo, en donde la primera página queda reservada para responder preguntas de carácter socio-cultural, a fin de completar un perfil en este registro. El resto del portafolio es destinado para los distintos centros de interés, presentados de manera individual —un centro de interés por página— y acompañados de columnas verticales para anotar las respuestas.

Para el desempeño de este trabajo encontramos como un hándicap el hecho de que en el marco del Proyecto Panhispánico, el sistema autorizado para recoger los datos sea a través del canal escrito, ya que esta posibilidad no es factible de realizar con niños de corta edad como es el caso de nuestros informantes. Aunque existen estudios que apuntan que el canal escogido para realizar las encuestas —oral o escrito— ofrece resultados similares (García Marcos, cit. en Mateo 1998:81) y en algunas investigaciones se recogen encuestas orales con individuos de avanzada edad como informantes (Terrádez, 1996), un experimento llevado a cabo por Hernández Muñoz (2005) ratificó estas afirmaciones no sin antes realizar, sobre ellas, algunas matizaciones.

En nuestro caso y en pos de alcanzar los objetivos de esta propuesta, vamos a utilizar el canal oral para realizar nuestras encuestas; sin embargo, vamos a añadir a las mismas una serie de preguntas a los informantes, no con objeto de ayudarles o darles pistas sobre las respuestas que esperamos, sino con intención de animarles simplemente a contestar. Prevemos, como hipótesis inicial, la posibilidad de que el niño marque momentos prolongados de silencio, motivo por el cual, introducimos en la metodología las preguntas que proponemos. Estas serán de orden sencillo y evitarán en todo momento facilitar o inducir a cualquier tipo de información que puede influir en las respuestas de los informantes.

- ¿Sabes lo que son los alimentos? — Los alimentos son comida—
- ¿Puedes decirme cuántos alimentos conoces? — Sin parar, a ver cuántos sabes—
- ¿Puedes decirme todos los alimentos que conoces? — El nombre de los alimentos que sabes—

Aunque partimos de la hipótesis de que las respuestas que obtengamos no van a ser cuantiosas ni abundantes, entendemos que este hecho no merma ni simplifica, ni la labor ni el objetivo de este proyecto. Conocer el léxico disponible de la comunidad infantil puede facilitar y favorecer en las aulas de esta etapa tanto el desarrollo del lenguaje como la adquisición del mismo.

4.3.1. Para la propuesta de intervención

Para llevar a cabo la presente propuesta de intervención, vamos a basar su desarrollo en una serie de principios metodológicos, teniendo siempre en el eje central el enfoque globalizador de las enseñanzas en la etapa de la Educación Infantil.

Partiremos desde el aprendizaje significativo (Ausubel, 1983), por lo que el punto de partida será averiguar el nivel de desarrollo de los niños participantes en el proyecto. Si averiguamos sus conocimientos y experiencias previas, podremos comprobar *a posteriori* si ha habido modificaciones en sus esquemas de conocimiento iniciales, favoreciendo así una actividad cognitiva e intelectual, que responda tanto a sus intereses como a sus necesidades. Para su consecución, se va a presentar un conjunto de actividades que parten de un enfoque constructivista.

Con objeto de favorecer ambos factores, los agrupamientos conformaran un amplio conjunto de posibilidades, desde actividades individuales, hasta actividades por parejas, pequeño grupos o gran grupo.

4.4. Contenidos

La orden de 5 de agosto de 2008, por lo que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía, dispone en el Anexo: Currículo de la Educación Infantil, Apartado B: Área 3: Lenguajes: comunicación y representación, los objetivos y contenidos relativos a esta área, de los cuales y a efectos de la propuesta, realizamos una selección por su valía e idoneidad con nuestros objetivos (Véase Anexo 5).

4.5. Recursos y espacios

4.5.1. Recursos

En relación a las pruebas de Disponibilidad Léxica

Los portafolios o cuadernillos empleados en las encuestas de DL harán de Diario de Campo. En ellos se recoge la siguiente información: nombre del centro educativo y naturaleza del mismo, etapa, ciclo y nivel de enseñanza, nombre y apellidos del alumno, edad —fecha completa de nacimiento—, procedencia de origen o ascendencia, lengua materna, perfil —neurotípico/neurodiverso— y experiencias previas en el sistema educativo. Además, se indicará el centro de interés que estudiamos, las preguntas que le hemos realizado al niño, el tiempo empleado de respuesta y las observaciones del proceso¹⁴ (Ver Anexos 6 y 7)

El cuadernillo dispondrá de tantos folios como centros de interés estemos analizando, añadiendo una página inicial que recoja la información personal del alumno así como los

¹⁴ Se anotarán datos que recojan información sobre capacidad léxica y tiempos de silencio, así como posibles dificultades, carencias o trastornos del lenguaje —receptivos y/o expresivos— para su posterior estudio y análisis.

datos del centro educativo.

En relación a los recursos humanos y teniendo en cuenta el carácter reservado de algunos niños, contaremos con la ayuda de la tutora al cargo para realizar las encuestas — siempre y cuando sea estrictamente necesario—, cumpliendo el criterio fundamental de no relevar ni facilitar datos ni pistas, que ayuden al niño a ofrecer respuestas, pues éstas se encontrarían condicionadas y no podrían contarse como válidas.

En relación a la propuesta de intervención

Ante cualquier proyecto que se piense llevar a cabo, es necesario la consideración y el análisis de los recursos que se dispone. Para esta propuesta de intervención, necesitaremos tener acceso al método editorial empleado en el aula, concretamente a la Unidad Didáctica (UDI) que se está cursando en el momento de la intervención y que en este caso, corresponde a la UDI "El Universo, el mundo y los cuidados del planeta". Contaremos además como recurso principal con el material elaborado para la realización y el desempeño de actividades con los alumnos (véase el apartado Actividades de este trabajo).

Para el diseño de dichas actividades se tuvo en cuenta el material didáctico disponible en el aula, siendo éste material impreso —cuentos, álbumes ilustrados, láminas, póster, *flashcard*—, material de trabajo —lápices, colores, folios, cuadernos de trabajo— y material o recursos audiovisuales —vídeos, canciones—.

En última instancia, este proyecto tiene en consideración como recurso fundamental aquellos elementos cotidianos y próximos al alumno, por las altas posibilidades educativas y didácticas que ofrecen.

El empleo del medio-ambiente y de los entornos como recursos didácticos, permite un contenido más real y motivante para los procesos de aprendizajes y una oportunidad única para contrastar experiencialmente los contenidos académicos con la realidad, ejercicio muy positivo para el desarrollo del aprendizaje. (Cebrián, 1992:73).

Como último dato, queremos dejar constancia del valor de las familias como recurso educativo. Contar con la parentela del alumnado facilita a la vez que desarrolla significativamente los procesos de aprendizajes.

4.5.2. Espacios

En relación a las pruebas de Disponibilidad Léxica

Con objeto de evitar distracciones e interferencias y buscando en todo momento tanto la tranquilidad como la comodidad de los informantes, realizaremos las encuestas de

disponibilidad léxica en una sala específica —acondicionada o cedida— para tal fin¹⁵.

Las encuestas tienen un carácter individual, por lo que los informantes las realizarán de uno en uno y se llevarán a cabo durante el horario lectivo.

En relación a la propuesta de intervención

En ocasiones, los profesionales de la docencia parecen olvidar, consciente o inconscientemente, la importancia que tienen los espacios, centrando todos sus esfuerzos en el aula como único recurso didáctico espacial, obviando el hecho de que cualquier espacio del centro educativo puede ser utilizado como un recurso idóneo y significativo para el aprendizaje de los escolares, convirtiendo —por ejemplo— pasillos en sala de exposiciones, patios en centros de investigación o jardines en laboratorios experimentales.

En relación al espacio que nos ocupa, vamos a seguir las teorías expuestas por Domenech y Viñas (2007), por lo que utilizaremos, en función de las características de cada actividad que planteemos, el espacio que mejor se adapte a cada una de ella, teniendo en cuenta el espacio virtual como un recurso didáctico que permite el acceso a múltiples recursos de carácter cultural, informativo o relacional y que rompe con el concepto tradicional de 'espacio educativo' (Véase Anexo 8).

4.6. Temporalización

4.6.1. Fase 1 – A propósito de las encuestas de la Disponibilidad Léxica

Plantear de manera extraordinaria una propuesta de intervención en una aula de educación infantil, supone indefectiblemente una ruptura con la programación del tiempo escolar ya definida y distribuida. Este hecho, obliga a los interventores —así como al personal docente afectado— a considerar tanto las vicisitudes propias del calendario escolar en sí, como sus rasgos de permanencia e inmutabilidad. Si consideramos además de lo expuesto, el hecho de que los informantes son niños de 3 años —que en muchos casos estarán teniendo por primera vez contacto con la vida académica—, pensamos que lo más acertado es enmarcar la 1ª fase dentro del segundo trimestre escolar. De esta manera, los niños habrán dispuesto de tiempo para acostumbrarse a la dinámica educativa y habrán sido protagonistas de los procesos de socialización necesarios para la intervención propuesta.

Teniendo en cuenta que el aula cuenta con un ratio de 24 alumnos y que vamos a dedicar un tiempo aproximado para la realización de la encuesta oral de 30 minutos por informante, la fase 1 nos va a ocupar un total de 12 horas, comprendidas a su vez en un total

¹⁵ El colegio al que va destinado este proyecto dispone de una sala de apoyo reservada para la enseñanza de la asignatura Atención a la diversidad. Este espacio, tanto por su ubicación —muy cercano al aula— como por su disposición, resulta idóneo para el desempeño de la labor que nos ocupa.

de 18 días¹⁶, siendo siempre el horario a trabajar de 10:15h a 11:15h.¹⁷ (Véase Anexo 9).

4.6.2. Fase 2 – *A propósito de la intervención*

Una vez concluido el proceso de realización de encuestas, estaremos preparados para pasar a la fase 2, para lo que necesitaremos estudiar en profundidad los resultados obtenidos, a fin de descubrir las posibles carencias en el vocabulario de las que hablábamos, así como signos de anomalía o irregularidad.

Siguiendo las recomendaciones de expertos estudiosos, hemos estipulado el tiempo de actuación de la fase 2 en tres semanas. (Véase Anexo 10)

Se toma como referencia un tiempo estimado de tres a cuatro semanas pero, esta delimitación, admite ser ajustada según las circunstancias concretas de cada experiencia. Aún así, parece que menos tiempo impide el desarrollo sosegado que el itinerario educativo de un proyecto necesita para su óptimo tratamiento y cuando se dilata mucho más, el atractivo e interés decae notablemente y lo que empezó siendo algo motivador y dinámico termina por aburrir y dispersa la atención. (Pozuelo Estrada, 2007:50)

Durante este periodo de tiempo, realizaremos bloques de actividades en días alternos, con objeto de respetar lo máximo posible la programación didáctica de la docente al cargo del aula.

4.7. Actividades

Siendo conocedores de las características de la etapa evolutiva en la que se encuentran los niños —a quien va dirigida esta intervención— y partiendo de los objetivos y contenidos curriculares expuestos en un epígrafe anterior, vamos a desarrollar un conjunto de actividades para llevar a cabo en la segunda fase de esta propuesta de intervención. (Ver Anexo 11)

4.8. Evaluación

En la actualidad, es objetivo prioritario para las políticas educativas mejorar el rendimiento escolar en todas las etapas académicas, por lo que se incluye en la normativa vigente, instrucciones y orientaciones para tal fin. Esta normativa se elaboró en Andalucía a través de la Orden de 29 de diciembre de 2008 —BOJA núm 15 de 23 de enero de 2009—

¹⁶ Puesto que los viernes los alumnos tienen la asignatura "Introducción a la lengua extranjera en Educación Infantil: Inglés" de 9:45 a 11:15, no podremos contar con la hora fijada para realizar las encuestas, por lo que en el espacio representado por el calendario escolar, esta labor nos ocupará un total de 18 días.

¹⁷ Con intención de interferir lo menos posible en la programación escolar —tal y como hemos anticipado— vamos a llevar a cabo las encuestas de disponibilidad léxica en la hora previa a la salida del recreo —10:15h a 11:15h— ya que este tiempo está destinado a juego semi-dirigido al que los niños se pueden incorporar según terminan el trabajo encomendado, dispuesto en la hora anterior.

modificada posteriormente por la Orden de 17 de marzo —BOJA núm 66 de 4 de abril de 2011— por la que se modifican las órdenes que establecen la ordenación de la evaluación en las etapas de educación infantil.

Según la línea de pensamiento de actuación de la Consejería de Educación, el principal sentido de evaluar es recoger información con objeto de valorarla y poder tomar decisiones —gracias a ella— en un futuro.

Además de un carácter formativo, continuo y global, la evaluación tendrá una naturaleza continua, por lo que dividirá su ser en evaluación inicial, evaluación del proceso —o procesual— y evaluación final. (Véase Anexo 12)

Por su parte la evaluación formativa enfoca su valía en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta evaluación requiere de un seguimiento en donde los resultados sean conocidos por todas las partes involucradas en la evaluación; es decir, docente y alumno.

De esta manera, se podrá reforzar y superar las dificultades que se presenten dando consciencia al alumno de cuáles son sus aciertos y cuáles sus carencias.

Teniendo en cuenta que vamos a llevar a cabo una intervención educativa que va a tener una temporalización —como ya hemos explicado— de 3 semanas, la técnica de evaluación que vamos a escoger será la observación continua, ayudándonos durante el proceso con un diario de campo y con una rúbrica que utilizaremos al final del mismo (Véase Anexo 13).

5. Conclusiones

El objetivo de este trabajo era averiguar y conocer el caudal léxico de un grupo de alumnos de infantil, con intención de analizarlo y descubrir que carencias en el vocabulario mostraban los informantes en relación a una temática dada, para *a posteriori*, reforzar e incrementar el vocabulario referido a esa temática.

En el transcurso y desarrollo de la exposición, hemos visto como a través de la disponibilidad léxica se puede averiguar la competencia léxica de los integrantes de una comunidad de habla.

El análisis de la disponibilidad léxica, reflejado en el marco teórico de este trabajo, evidencia como es un tema altamente investigado por múltiples autores en diferentes ámbitos de estudio, lo que convierte a este campo de investigación en una herramienta multidisciplinar.

Para la elaboración de este proyecto se ha llevado a cabo la revisión y análisis de una amplia gama documentativa, en dónde se han examinado artículos científicos, capítulos de libros, tesis doctorales y monografías, entre otros.

En un primer lugar, se han estudiado documentos referidos a la disponibilidad léxica —orígenes, desarrollo y aplicabilidad—, y en un segundo lugar, se ha realizado una revisión

bibliográfica a fin de conocer, entender y exponer, qué es el lenguaje, como se adquiere y como se desarrolla, centrándonos en las etapas o periodos de estas acciones que afectan a la infancia y por ende, a los niños de la etapa de educación infantil.

Se ha diseñado una propuesta de intervención bajo una temática específica, con un planteamiento basado en la categorización y/o clasificación de elementos y componentes que se encuentran bajo un mismo campo semántico.

Este trabajo, aporta a los estudios de DL unos criterios novedosos a fin de poder realizar las encuestas a niños de corta edad, siendo la franja temporal de los informantes, una novedad en sí misma.

Tras el estudio de los documentos mencionados, así como tras la elaboración de esta propuesta de intervención, concluimos que la disponibilidad léxica es un instrumento óptimo para el análisis de los conocimientos previos de los alumnos sobre campos semánticos específicos, que puede utilizarse además, para promover la creación de diccionarios y/o glosarios de léxico disponible en la etapa de educación infantil; de esta manera, se pueden extraer datos y llegar a conclusiones como cuál es el vocabulario que es necesario aprender en relación a esta etapa educativa.

Bibliografía

- Ahumada Lara, I. (2006): *El léxico disponible de los estudiantes preuniversitarios de la provincia de Jaén*, Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Alba, O. (1995): *Léxico disponible de la República dominicana*. Santiago de los Caballeros, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.
- Anónimo. (1998): Etimología de Infancia. Chile: www.dechile.net
Recuperado de <http://etimologias.dechile.net/?infancia>
- Areta, L. (2009): *El léxico disponible de los estudiantes preuniversitarios navarros. Estudios sociolingüísticos* (tesis doctoral). Universidad de Navarra, Pamplona.
- Aristizábal, M.E. [Hermano Gonzalo Carlos] (1938): *Détermination expérimentale du vocabulaire écrit pour servir à l'enseignement de l'orthographe à l'école primaire*, Louvain: Université de Louvain, Lovaina. Bélgica
- Arnal, M.L. et al. (coord.) (2004): *Léxico disponible de Aragón*, Zaragoza, Libros Pórtico
- (2008a): “Los dialectalismos en el léxico disponible de los jóvenes aragoneses”, en Arnal, M^a L. (ed.): *Estudios sobre disponibilidad en los jóvenes aragoneses*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico, 17-49.
- (2008b): “Niveles socioculturales y léxico dialectal en el vocabulario disponible de Aragón”, en Blas, Casanova, J.M., Velando. M., Vellón, J. (2008): *Discurso y sociedad II. Nuevas contribuciones al estudio de la lengua en un contexto social*, Castellón, Universitat Jaume I, 457-469.
- (2009): “Áreas lingüísticas y dialectalismos en los jóvenes aragoneses (materiales de disponibilidad léxica de Aragón)” en LAGÜENS, VICENTE (ed.): *Baxar para subir. Colectánea de estudios en memoria de Tomás Buesa Oliver*, Zaragoza, Institución “Fernando el Católico”, 265-294.
- Asensio Pastor, M. I. (2016): Enseñar español como lengua extranjera a niños: aportaciones teórico-prácticas. *Lenguaje y Textos*, (44), 95-105.
- Ausubel, D. (1983): *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF, 1, 1-10.
- Ávila Muñoz, A.M., Villena Ponsoda J.A. (eds.) (2010): *Variación social del léxico disponible en la ciudad de Málaga. Diccionario y análisis*, Málaga, Editorial Sarriá.
- Ayora, M.C. (2006): *Disponibilidad léxica en Ceuta: aspectos sociolingüísticos*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Azurmendi, M.J. (1983): *Elaboración de un modelo para la descripción sociolingüística del bilingüismo y su aplicación parcial a la comarca de San Sebastián, Guipúzcoa*, San Sebastián, Caja de Ahorros Provincial de Guipúzcoa.

- Bakonyi, H. (1933): *Die gebräuchlichsten Wörter der deutschen Sprache, für den Fremdsprachenunterricht stufenmässig zusammengestellt*. München: Reinhardt. (Beiträge zur Methodik des deutschen Sprachunterrichts im Ausland. Goethe-Institut zur Fortbildung ausländischer Deutschlehrer, Deutsche Akademie, Heft.
- Baralo, M., Martín L.S. (2010): Examen de Certificación Lingüística del Español para inmigrantes. Guía para el profesor. [online], Recuperado de https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0CDEQFjAC&url=http%3A%2F%2Fspace.uah.es%2Fspace%2Fbitstream%2Fhandle%2F10017%2F10823%2Fcertificacion_martin_LM_2011.pdf.txt%3Fsequence%3D3&ei=RokPVOS8IYjbsASUjYCIAG&usg=AFQjCNHoUDMdLKYzBQvwdsuuLnzKMiNTPw&sig2=cf3jvqXgIDY5bTsDK_K2Lg
- Bartol Hernández, J. A. (2006): La disponibilidad léxica. *Revista Española de Lingüística (RSEL)*, vol. 36, pp. 379 – 396. Recuperado de: <http://www.sel.edu.es/pdf/ene-dic-06/RSEL-36-Bartol.pdf>
- (2010): *Disponibilidad léxica y selección del vocabulario*. En Castañer Martín, R. M^a Y Lagüéns García, V. (coords.) *De moneda nunca usada: Estudios dedicados a José M^a Enguita Utrilla*. Zaragoza: Instituto Fernando El Católico, pp. 85-107. Recuperado de: <http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/95/09bartol.pdf>
- Bellón Fernández, J. J. (2003): *Léxico disponible de la provincia de Córdoba (tesis doctoral)*. Las Palmas de Gran Canaria, Islas Canarias.
- Benítez, P. (1992): “*Disponibilidad léxica de la zona metropolitana de Madrid*”, *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española*, 1,1, 71-102.
- (1993): “*Anglicismos en la disponibilidad léxica de Madrid*”, X Congreso Internacional de ALFAL. Ms.
- Berruto, G. (1986): *L’italiano popolare. Italiano & Oltre*, 1-4.
- Blas Arroyo, J.L., Casanova Ávalos, M. (2001): “*Interacción de factores sociales y de adscripción lingüística en el léxico disponible de una comunidad escolar española*”, *Lenguas Modernas*, n^o 28-29, Universidad de Chile, 165-189.
- (2003): “*La influencia de la red educativa y del entorno sociocultural en la disponibilidad léxica. Estudio de las comunidades de habla castellanenses*”, *Actas del XIII Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románica*, Salamanca, Vol V, 17-33.
- Blasco Mateo, E., Torres Torres, M^a. Á., Pérez Edo, M., Forment Hernández. (2003): “*La disponibilidad léxica en la provincia de Barcelona: aspectos metodológicos*”, XXXIII Simposio de la Sociedad Española de Lingüística, Gerona.

- Braine, M. D. (1963): The ontogeny of English phrase structure: the first phases, *Language*, 39, 1-13.
- Brown, R., Cazden, C., Bellugi, U. (1969): *'The child's grammar from 1 to III'*.
En J. P. HILL (Dir.) *Minnesota Symposium on Child Psychology*. Vol. 2 Minneapolis.
University of Minnesota Press, 28-73.
- Buchanan, M.A. (1927): *A Graded Spanish Word Book*. Toronto: University of Toronto Press.
- Calameo.[Judith Martínez Muñoz].(sin datos). Poesía "La granja de mi abuelo".
Recuperado de <https://es.calameo.com/books/003756368e017801a0870>
- Cañizal Arévalo, A. (1987): *Disponibilidad Léxica en escolares de primaria terminada. Análisis de seis centros de interés* (memoria de licenciatura inédita). México,
Universidad Nacional Autónoma de México.
- Caparrós, A. (1982: "En el centenario de "Die seele des Kindes" de W. Th. Preyer". Anuario de Psicología, nº 26, 109-116.
- Carcedo González, A. (2001): *Léxico disponible de Asturias*, Turku: Publicaciones del Departamento de Lengua Española de la Universidad de Turku.
- Cardona, A. S., Ospina, S. M., Trujillo, T. A., Arboleda, L. M. A., Cardona, Á. M. S., Arango, D. C. (2013): Desarrollo del lenguaje comprensivo y expresivo en niños de 12 a 36 meses. *Revista CES Salud Pública*, 4(2), 92-105.
- Catalán, R. M. J. (2002): *El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas*. Atlantis, 149-162.
- Cebrián de la Serna, M. (1992): *La didáctica el currículo, los medios y los recursos didácticos*. Málaga: Universidad de Málaga.
- CEIP Indalo. (2019): Proyecto Educativo de Centro. Recuperado de:
https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/ceipindalo/files/2019/11/PDC-CEIP-Indalo-2019_20-aprobado-el-11-11-2019.pdf
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge. Mas., M.I.T. Press.
(Traducción: Aspectos de la Teoría de la Sintaxis. Madrid, Aguilar. 1970).
- Consejo de Europa (2002): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, Madrid: MECO y Anaya.
- Coseriu, E. (1983): La socio-y la etnolingüística. Sus fundamentos y sus tareas. *Conferencias del Trigésimo Aniversario*, 29-50.
- Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía, Sevilla, 21 de julio de 2008.
- Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativo. Servicio de Evaluación. (2012): Orientaciones para la evaluación del alumno en la Educación Infantil. [Figura].
Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

- Recuperado de <https://www.edudactica.es/normas/instruc/Orienta%20Eval%20Inf.pdf>
- Dimitrijévic, N. (1969): *Lexical availability*. Heidelberg, Julius Gross Verlag.
- Dispolex: base de datos de la disponibilidad léxica. Actas del VI Congreso de Lingüística General, Santiago de Compostela.
- Domenech, J. y Viñas, J. (2007): *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona, España: Grao.
- Echeverría, M.S. (1991): “*Crecimiento de la disponibilidad léxica en estudiantes chilenos de nivel básico y medio*”, en López Morales, H. (ed.): *La enseñanza del español como lengua materna. Actas del II Seminario Internacional sobre Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como Lengua materna*. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, 61-78.
- (1999): “*Disponibilidad léxica y enseñanza de la lengua materna en el área metropolitana del gran Bilbao*”, en Samper Padilla, J.A, et al. (eds.): *Actas del XI Congreso Internacional de la ALFAL, tomo II, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*, 1479-1494.
- Fernández, F. M. (2012): Disponibilidad léxica: cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (11), 53-61.
- Fernández Juncal, C. (2013): *Léxico disponible de Cantabria. Estudio sociolingüístico*. Salamanca. Ediciones de la Universidad de Salamanca y Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Fernández Smith, G.A., Rico, M^a J., Molina, M., Jiménez, M. (2006): “*Proyecto sobre la disponibilidad léxica en alumnos preuniversitarios de Melilla*”, en Blas, J.L., M. Casanova Y M. Velando (eds.): *Discurso y sociedad: contribuciones al estudio de la lengua en contexto social*, Castellón, Universitat Jaume I, 767-777.
- (2008): *Léxico disponible de Melilla: estudio sociolingüístico y repertorios léxicos*, Madrid, Arco/ Libros.
- Fishman, J. A. (1972): *Lengua y Nacionalismo: Dos ensayos integradores*
- Galoso Camacho, M^a V. (2001): *El léxico de los estudiantes preuniversitarios en el distrito universitario de Salamanca*, Salamanca. Tesis doctoral.
- García Casero, M. J. (2013): *El léxico disponible en estudiantes de 4.º ESO en Santander* (Tesis doctoral). Universidad de Cantabria, Cantabria.
- García Hoz, V. (1953): *Vocabulario usual, vocabulario común y vocabulario fundamental*. Madrid: C.S.I.C.
- García Marcos, F. J. (1999): *Fundamentos críticos de sociolingüística* (Vol. 9). Almería: Universidad Almería.

- García Marcos, F. J. (2005): Contacto y planificación lingüísticas en Almería. *Language design: journal of theoretical and experimental linguistics*, 7, 85-104.
- García Marcos, F. J. (2019): Valores centrales y sociolingüística en la comunidad de habla de Almería. *Studia Romanica Posnaniensia*, 46(4), 125-133.
- García Megía, A. (2004): *La disponibilidad léxica de los niños de Almería entre los nueve y los doce años*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, Almería.
- Gómez Devís, B., Llopis R. (2010): “El léxico disponible de Valencia: convergencia conceptual”, *Revista de Lingüística y Lengua Aplicadas*, 5, 53-76.
- Gómez Molina, J.R., Gómez Devís, B.(2004): *La disponibilidad léxica de los estudiantes preuniversitarios valencianos. Estudio de estratificación sociolingüística*, Valencia, Universitat de València.
- González Martínez, A. (1999): *Andalucismos del léxico disponible de la provincia de Cádiz*.
 ————— (2002): *La disponibilidad léxica de los alumnos preuniversitarios de la provincia de Cádiz*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- González Martínez, A. E., Orellana Ramírez, P. (1999): *Análisis del comportamiento de la variable sexo en el léxico disponible de Cádiz*, Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Gougenheim, G., Michea, R., Paul, R., Sauvageot, A. (1964): *L'elaboration du français fondamental (1er degré). Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris: Didier.
- Guerra Salas, L., Gómez Sánchez E. (2004): “Español de los medios de comunicación: aspectos de disponibilidad léxica”, en Perdiguero, H. Y A. Álvarez (eds.): *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE (Burgos, 2003)*, Burgos, Universidad de Burgos, 336-371.
- Henmon, C. (1924): *A French Word Book Based on a Count of 400.000 running Words*. Madison (Wisconsin): Bureau of Educational Research, University of Wisconsin.
- Hernández Muñoz, N. (2005a): *El léxico disponible de los estudiantes conquenses*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
 ————— (2005b): *La disponibilidad léxica: una herramienta fronteriza para el estudio del léxico en Lingüística y Psicología*.
 ————— (2006a): *Hacia una teoría cognitiva integrada de la disponibilidad léxica: el léxico disponible de los estudiantes castellano-manchegos*, Colección Vitor, Ediciones Universidad de Salamanca.
 ————— (2006b): “Disponibilidad léxica y palabras tempranas: un estudio preliminar”, *Actas del VI Congreso de Lingüística General*, Madrid, Arco/ Libros, 217-228.

- Jiménez Berrio, F. (2015): *El léxico disponible de escolares navarros de Primaria y Secundaria Obligatoria*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Navarra, Navarra.
- Juilland, A., Chang-Rodríguez, E. (1964): *Frequency Dictionary of Spanish Words*. London, The Hague, Paris: Mouton. (The Romance Languages and Their Structures, First Series).
- Käding, F.W. (1897): *Häufigkeitswörterbuch der deutschen Sprache. Festgestellt durch einen Arbeitsausschuß der deutschen Stenographie-Systeme*. Erster Teil: Wort- und Silbenzählungen. Zweiter Teil: Buchstabenzählungen. Steglitz bei Berlin: Selbstverlag des Herausgebers.
- Lahuerta, J., Pujol, M. (1996): “*El lexicon mental y la enseñanza del vocabulario*”, en C. Segoviano (ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Madrid, Iberoamericana; págs. 117-129.
- Lamus de Rodríguez, T. M. (2015): “Aproximaciones teóricas sobre la disponibilidad léxica de los estudiantes venezolanos de secundaria general” en *Atenas*, vol. 1, núm. 29, enero-marzo, pp. 18-34.
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/4780/478047205002.pdf>
- Laorden Gutiérrez, C., Pérez López, C. (2002): *El espacio como elemento facilitador del aprendizaje: una experiencia en la formación inicial del profesorado*.
- Lewandowski, T., Navarro, M. L. G. D., Bernárdez, E. (1995): *Diccionario de lingüística*. Madrid: Cátedra.
- Lewis, M., ed. (2000): *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Llopis Rodrigo, F. (2009): *El lèxic del valencià central: un estudi de disponibilitat lèxica*, València, Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- López Chávez, J. (1993): “*Léxico fundamental panhispánico: realidad o utopía*”, en *Actas del IV Congreso Internacional de ‘El Español de América’*, Santiago de Chile, Universidad Católica de Chile, vol. II, 1006-1014. 334.
- (1995): “El léxico en estudiantes mexicanos de primaria”, en Rodríguez Fonseca Y Vázquez (eds.): *Actas del III Seminario Internacional sobre “Aportes de la lingüística a la enseñanza de la lengua materna”*, Carolina, Universidad de Puerto Rico.
- López Chávez, J. Et alii (1993): *Colección de cuadernos: El léxico disponible de escolares mexicanos (7 volúmenes)*. México, Editorial Alhambra Mexicana.

- López Meirama, B. (2008): *Léxico disponible en el español de Galicia*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.
- (2011) (ed.): *Estudios sobre disponibilidad léxica en el español de Galicia*, Universidad de Santiago de Compostela.
- López Morales, H. (1973): *Disponibilidad léxica en los escolares de Puerto Rico*. Madrid: Arco/Libros
- (1993): *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- (1995): “Los estudios de disponibilidad léxica: pasado y presente” en *Boletín de Filología de la Universidad de Chile (Homenaje a Rodolfo Oroz)*, vol. 35, pp. 245-259. Recuperado de:
<http://www.boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/viewFile/19231/20354>
- (1999): *Léxico disponible de Puerto Rico*. Madrid: Arco Libros.
- López Morales, H., García Marcos, F.J. (1995): “Disponibilidad léxica en Andalucía. Proyecto de investigación”. *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, vol. 3, pp. 65-76. Recuperado de:
http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7348/disponibilidad_lopez_REAL_E_1995.pdf?sequence=1;
- Mackey, W. (1971): *Le vocabulaire disponible du français*, 2 vols. Paris-Bruxelles-Montréal, Didier.
- Martinez Olmos, E. (2015): *El léxico disponible de las comunidades de habla alicantinas: estudio sociolingüístico y diccionarios*, Alicante. Universidad de Alicante.
- (2008): *Disponibilidad léxica en las comunidades de habla alicantinas* (tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante.
- Mateo García, M^a. V. (1998): *Disponibilidad léxica en el COU almeriense. Estudio de estratificación social*. Universidad de Almería, Almería.
- McCarthy, D. (1930): *Language development of the preschool child*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Mena Osorio, M. (1986): *Disponibilidad léxica infantil en tres niveles de enseñanza básica* (tesis de maestría). Universidad de Concepción, Concepción (Chile).
- Mesa Canales, R. (1989): *Disponibilidad léxica en preescolares* (tesina inédita). México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Michéa, Réne. (1953): “*Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect nouveau de la statistique du langage*”. *Les Langues Modernes*. 47: 338–344.
- Moreno Ramos, J. (2004): Enseñar lengua desde un enfoque léxico. *Glosas didácticas. Revista electrónica internacional*, 11, pp. 162-168.

- Morris, CH.(1938): *Fundamentos de la teoría de los signos*. Universidad Nacional: México,1958.
- Murillo Rojas, M. (1993): “Disponibilidad léxica en los preescolares: estudio de cinco campos semánticos”, *Káñina*, revista de artes y letras, XVII, 2, 117-127, Universidad de Costa Rica.
- Ninio, A., Snow, C. (1996): *Desarrollo Pragmático U.S.A*: Westview Press.
- Ochs, E., Schieffelin, B. (eds.): 1979, *Developmental Pragmatics*, Academic Press, New York.
- Olmo, E. M. (2015). *El léxico disponible de las comunidades de habla alicantinas: estudio sociolingüístico y diccionarios*. Universidad de Alicante. Alicante.
- ORDEN de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía, Sevilla, 26 de agosto de 2008.
- ORDEN de 29 de diciembre, por la que se establece la ordenación de evaluación en Educación Infantil en la comunidad autónoma de Andalucía, Sevilla, 23 de enero de 2009.
- Ortolano Ríos, B. (2005): “Estudios de disponibilidad léxica sobre una muestra de alumnos de Ayamonte (Huelva). *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, vol. 9. Recuperado de: <https://www.um.es/tonosdigital/znum9/estudios/ayamonte.htm>
- Jakobson, R. (1941): *Kindersprache, Aphasie und Allgemeine Lautgesetze*, Upsala. Suecia.
- Paredes García, F. (2001): “Disponibilidad léxica de alumnos de enseñanza secundaria de Alcalá y su comarca: resultados generales”, en De La Cruz Cabanilla, I. et al. (eds.): *La lingüística aplicada a finales de siglo XX. Ensayos y propuestas*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, tomo 2, 721-728.
- (2005): “El léxico de los colores: convergencias y divergencias en grupos sociales de Madrid”, en XIV Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina (ALFAL). *Memorias*, vol I, sección Dialectología y sociolingüística, Monterrey, Universidad Autónoma de Nuevo León, 131-140.
- (2006): “Aportes de la disponibilidad léxica a la psicolingüística: una aproximación desde el léxico de los colores”, *Lingüística*, 18, 19-55. 339.
- (2011): “Disponibilidad léxica de alumnos de enseñanza secundaria de Alcalá y su comarca: resultados generales”, en de la Cruz Cabanilla, I. et al. (eds.): *La lingüística aplicada a finales de siglo XX. Ensayos y propuestas*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, tomo 2, 721-728.
- (2012): “Desarrollos teóricos y metodológicos recientes de los estudios de disponibilidad léxica”, *Revista Nebrija de Lingüística aplicada*, 11 (6), 78-100.
- Pastor Millán, M., Sánchez García, M. (2008): *El léxico disponible de Granada y su provincia*, Granada, Universidad de Granada.

- Perez Jiménez, E. (2016): *El léxico disponible de los estudiantes preuniversitarios en La Rioja*, La Rioja, Universidad de La Rioja. Tesis doctoral.
- Piaget, J. (1923): *Le langage et le pensés chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris. Defachaux et Niestlé. (Trad. cast: Guadalupe. Buenos Aires. 1975).
- Pozuelo Estrada, F.J. (2007): Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias. Colección Colaboración Pedagógica. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- Prado, J., Galloso, M. V. (2008): *Léxico disponible de Huelva. Nivel 6º de Educación Primaria*, Huelva. Universidad de Huelva.
- Prado, J., Mª V. Galloso., Conceição, M. C. (2010): *La disponibilidad léxica en situación de contacto de lenguas en las zonas limítrofes de Andalucía y Extremadura (España) y Algarve y Alentejo (Portugal)*, Huelva, Universidad de Huelva.
- Prado, J., Galloso, M. V., Vázquez, M. (2006): *Diccionario del léxico disponible de alumnos de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria de Huelva*, Huelva, Grupo de Investigación "Lingüística Andaluza": Universidad de Huelva.
- Preyer, W. (1882): *El alma del niño*; Barcelona, Daniel Jorro.
- Rodríguez Bou, I. (1952): *Recuento de vocabulario español*. San Juan de Puerto Rico: Organización de Estados Americanos.
- Rodríguez-Muñoz, F. J., Muñoz-Hernández, I. O. (2011): Disponibilidad léxica sobre palabras específicas en estudiantes de educación secundaria de Almería, Almería: Universidad de Almería.
- Román, B. (1985): *Disponibilidad léxica en escolares de Dorado. Puerto Rico* (tesina inédita). Río Piedras: Universidad de Puerto Rico.
- Samper Hernández, M. (2009):. *Evolución de la disponibilidad léxica en estudiantes grancanarios de enseñanza primaria y secundaria*. Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo de Gran Canaria.
- Samper Padilla, J.A (1998): “*Criterios de edición del léxico disponible*”, *Lingüística*, 10, 311-333.
- (1999): “*Léxico disponible y variación dialectal: datos de Puerto Rico y Gran Canaria*” en Forastieri, E., J. Cardona, H. López Morales, Y A. Morales De Walters (eds.): *Estudios de lingüística hispánica. Homenaje a María Vaquero*. San Juan de Puerto Rico, Universidad de Puerto Rico, 550-573.
- Samper Padilla, J.A., Hernández Cabrera, C.E. (1997): “*El estudio de la disponibilidad léxica en Gran Canaria: datos iniciales y variación sociolingüística*”, en Almedia, M. Y J. Dorta (eds.): *Contribuciones* al 343.

- Samper Padilla, J.A., Samper Hernández, M. (2006): “*Aportaciones recientes de los estudios de disponibilidad léxica*”, Lynx. Panorama de Estudios Lingüísticos, 5, 5-95.
- (2007): “*El proyecto panhispánico de disponibilidad léxica y los cotejos dialectales*”, Lingüística, 19, 88-116.
- (2009): “*Estudios sobre anglicismos en el proyecto panhispánico de léxico disponible*”, en Veyrat Rigat, M. y E. Serra Alegre La lingüística como reto epistemológico y como acción social. Estudios dedicados al profesor Ángel López García con ocasión de su sexagésimo aniversario, Madrid, Arco/Libros, 869-880.
- (2009): estudio de la lingüística hispánica. Homenaje a Ramón Trujillo Carreño, Universidad de La Laguna, tomo II, 229-239.
- (2006): “*Densidad de dialectalismos y condicionantes sociales en el léxico disponible de Gran Canaria*” en Sedano, M., A. Bolívar, M. Shiro (eds.): *Haciendo Lingüística*. Homenaje a Paola Bentivoglio, Caracas, Universidad Central de Venezuela, 537-553.
- Santiago Guervós, J. (2016): *El léxico disponible de Segovia*, Burgos, Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.
- Saralegui, C., Taberero, C. (2008): “*Aportación al proyecto panhispánico de léxico disponible: Navarra*” en Olza Moreno, Ines, M. Casado Velarde y Ramón González (eds.): Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL), Servicio de publicaciones de la universidad de Navarra, 745-761.
- Saussure, F. (1945) [1916]: *Curso de lingüística general*, Buenos Aires: Editorial Losada.
- Serrano Zapata, M. (2002): *Análisis sociolingüístico del léxico castellano disponible en la ciudad de Lleida*, Lleida, Universitat de Lleida. Trabajo de investigación inédito.
- (2003): “*Disponibilidad léxica en la provincia de Lleida: aspectos metodológicos*”, Interlingüística, 14, 929-937.
- (2004): “*Aspectos sociolingüísticos del léxico disponible castellano de los preuniversitarios leridanos*”, Pragmalingüística, 12, 147-165.
- (2006): “*Consecuencias del contacto de lenguas en Lérida: interferencias detectadas en las encuestas de disponibilidad léxica*”, en Blas, J.L., M. Casanova Y M. Velando (EDS.): *Discurso y sociedad: contribuciones al estudio de la lengua en contexto social*, Castellón, Universitat Jaume I, 811-829.
- (2014): *Disponibilidad léxica en la provincia de Lleida: estudio comparado de dos lenguas en contacto*, Lleida, Universitat de Lleida. Tesis doctoral.
- Slobin, D. I. (1966): Abstracts of soviet studies of child language'. En Smith, F. y Miller, G. A., *The genesis of language*, MIT Press, Cambridge, Mass., pp. 363-386.

- Skinner, B.F. (1957): *Verbal Behavior*. New York, Appleton. (Traducción: *Conducta verbal*. México, Trillas, 1981).
- Sociolingüística. (2019): En el Diccionario de la Real Academia Española (23º ed). Recuperado de <https://dle.rae.es/socioling%C3%BC%C3%ADstico#YCMzHAN>
- Templin, M. (1947): *Certain language skills in children*. *Institute of Child Welfare Monograph* 26. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Terrádez, M. (2001): *Frecuencias léxicas del español coloquial: análisis cuantitativo y cualitativo*. Cuadernos de Filología, Anejo XLI. Universitat de València.
- Thorndike, Edward L. (1921): *The Teacher's Word Book*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Trigo Ibáñez, E. (2007): *El léxico disponible de la provincia de Sevilla: variación versus déficit*. Universidad de Cádiz. Tesis doctoral.
- Ueda, H. (1987): *Frecuencia y dispersión del vocabulario español*. Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio.
- Vander Beke, G.(1935): *French Word Book*. New York: The Maximilian Company, Publications of the American and Canadian Committees on Modern Languages, vol. XV.
- Vigotsky, L. (1934): *Pensamiento y Lenguaje: Obras Escogidas II*. Madrid: Visor.
- William, A. (2006): “Disponibilidad léxica en estudiantes bogotanos”, *Folios*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 3-26.
- Wilkins, D. A. (1972): *Linguistics in Language Teaching* (1a ed.). London, UK: Edward Arnold.
- Weiner, I.B., Elkind, D. (1985): *Desarrollo normal y anormal del niño pequeño*. Barcelona: Paidós Educador.
- Youtube. [ceipsanta].(2013, junio 11). Granja Ramón[Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=mtyf7TWqT1U>
- Youtube. [Thaira Rose].(2016, julio 4).Audio-cuento para niños "Los animales de la Granja"[Archivo de vídeo]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=1hkrLU09b_A

Anexo 1

Tipos básicos de variedades lingüísticas

| | |
|----------------------|---|
| Sociolectos | Referencia la diversidad ligada a cada capa o estrato social. |
| Étnicos | Aunque el principio con el que se determina una etnia es la religión, hay que considerar que personas de etnias diferentes pueden proclamar pertenecer a la misma doctrina religiosa. |
| Funcionales | Dependerá de si la variedad lingüística es empleada de manera pública o privada, así como de su influencia y presión comunicativa. |
| Especializada | Define variedades lingüísticas condicionadas y/o limitadas a contextos profesionales o de experiencia ocupacional. |

Fuente: Elaboración propia.

Centros de interés delimitados por Gougenheim (1953) y su equipo

01. *Les parties du corps*
02. *Les vêtements (peu importe que ce soient des vêtements d'homme ou de femme) home et femme.*
03. *La maison (mais pas les meubles)*
04. *Les meubles de la maison*
05. *Le aliments et boissons de repas (à tous les repas de la journée)*
06. *Les objets placés sur la table et dont on se sert à tous les repas de la journée*
07. *La cuisine, ses muebles et les utensiles qui s'y trouvent*
08. *L'ecole, ses meubles et son matériel scolaire*
09. *Le chauffage et l'éclairage*
10. *La ville*
11. *Le village ou le bourg*
12. *Le moyens de transport*
13. *Les travaux des champs et du jardinage*
14. *Les animaux*
15. *Les jeux et les distractions*
16. *Les métiers (les différent métiers et non pas les noms qui se rapportent à un seul métrier)*

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 3

Factores y variables

| Demográficas | Familiares | Sociales |
|--|---------------------------------------|---|
| Edad del menor | Tipología familiar | Pertenencia de los padres a organizaciones sociales |
| Sexo del menor | Resolución de conflictos | Tipos de organizaciones |
| Edad del padre | Toma de decisiones | Convivencia con otros no familiares |
| Edad de la madre | Violencia intrafamiliar | Relaciones con compañeros de trabajo de los padres |
| Complicaciones en el parto | Tipos de maltrato | Presencia de redes sociales de apoyo |
| Enfermedades de la madre durante la gestación | Violencia contra la mujer | Manejo del tiempo libre |
| Nivel de escolaridad del padre | Violencia contra los hijos | Actividades a realizar con el menor |
| Nivel de escolaridad de la madre | Fallecimiento de alguno de los padres | |
| Ocupación del padre | Número de hermanos | |
| Ocupación de la madre | Convivencia con otros familiares | |
| Estado civil de los padres | Pautas de crianza | |
| Nivel socioeconómico | Ausentismo de los padres | |
| Depresión de la madre | Historia de abuso | |
| Enfermedades mentales de los padres | | |
| Consumo de sustancias psicoactivas de los padres | | |

Fuente: Recuperado de Revista CES Salud Pública, 4(2), 92-105.

Características de la etapa lingüística a los 3/4 años de edad

Etapa lingüística

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Tiene en su haber entre 1000 y 5000 palabras- Cambia el lenguaje egocéntrico por el lenguaje social.- Interactúa lingüísticamente por espacios continuados con otras personas.- Emplea con corrección los sonidos del habla.- Tiene capacidad para describir personas cercanas, lugares u objetos comunes.- Disfruta con los absurdos. El lenguaje le divierte.- Es capaz de expresar ideas y sentimientos.- Puede contestar a preguntas referidas sobre algo que no se encuentra presente. | <ul style="list-style-type: none">- Forma enunciados -con estructura sintáctica- que incorporan pronombres, preposiciones o adjetivos.- Usan adecuadamente relaciones de lugar.- Expresan correctamente oraciones interrogativas.- Su nombre y el pronombre 'yo' son sus referentes de identificación.- Han desarrollado la discriminación auditiva por lo que pueden producir fonemas de mayor complejidad.- Sus procesos cognitivos están preparados para enfrentarse al aprendizaje de la lecto-escritura. |
|--|--|

Fuente: Elaboración propia.

Relación de objetivos y contenidos

Objetivo

Expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas a través de diversos lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a cada intención y situación.

Contenidos

- El uso de las diversas funciones del lenguaje en contextos y situaciones de la vida cotidiana. Uso del lenguaje para denotar la realidad, mantener abierto el canal de comunicación, obtener información, hacer demandas, fantasear o imaginar.
- Progresivo respeto por las expresiones, giros, acentos de las distintas hablas de la modalidad lingüística andaluza, así como las diferentes lenguas utilizadas en el entorno y los usos particulares que las personas hacen de ellas.

Objetivo

Comprender las intenciones y mensajes verbales de otros niños y niñas y personas adultas, adoptando una actitud positiva hacia la lengua, tanto propia como extranjera.

Contenidos

- Progresivo aprendizaje en el respeto por el turno de palabra, en la adecuada escucha de lo que dice el interlocutor y, respeto por sus opiniones.
- Participación activa en juegos de palabras – espontáneos o dirigidos -.

Objetivo

Utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación, representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos, valorándolo como un medio de relación con los demás y de regularización de la convivencia.

Contenidos

- Progresivo descubrimiento de las personas que forman parte de los contextos familiar y escolar, de la observación de su comportamiento y de las funciones y tareas que cada una realiza así como la verbalización de las semejanzas y diferencias que entre ellos.
- Uso progresivo, acorde con la edad, de léxico variado con creciente precisión, estructuración de frases, entonación adecuada y pronunciación clara.
- Discriminación auditiva, articulación de las palabras, ampliación de vocabulario y organización de un discurso en frases cada vez más complejas, para poder, de forma progresiva, interaccionar comunicativamente con todas las personas que los rodean, interpretar el mundo e intervenir activamente en él.
- Valoración de la utilidad del lenguaje como instrumento de comunicación que permite evocar y relatar hechos; de exploración de los conocimientos y de acceso a los mismos; de creación y de regulación de las relaciones sociales y, de la actividad individual y social.

Objetivo

Acercarse a las distintas artes a través de obras y autores representativos de distintos lenguajes expresivos, y realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas.

Contenidos

- Escucha y comprensión de textos orales como cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas, adivinanzas, trabalenguas -tradicionales o contemporáneas-, etc. que recojan la riqueza cultural andaluza, como fuente de placer y de aprendizaje.
- Diferenciación entre las formas escritas y otras formas de expresión gráfica como el dibujo.
- Atención en la lectura de cuentos y otras obras literarias y dramatización de algunos de estos textos generará disfrute e interés por expresarse con ayuda de recursos extralingüísticos.
- Acercamiento a la literatura a través de las sensaciones, comprensión y recitado de algunos textos poéticos, del rico acervo cultural andaluz, representado por la tradición cultural y la obra de poetas andaluces, disfrutando de las sensaciones que el ritmo, la rima, y la belleza de las palabras producen.

Objetivo

Desarrollar su sensibilidad artística y capacidad creativa, acercándose a las manifestaciones propias de los lenguajes corporal, musical y plástico y recreándolos como códigos de expresión personal, de valores, ideas, necesidades, intereses, emociones...

Contenidos

- Representación voluntaria mediante el gesto y el movimiento. Aumenta en niños y niñas las posibilidades para interpretar y expresar mensajes a través del lenguaje corporal, por lo que las situaciones educativas habrán de potenciar la creatividad en el uso de estos recursos.
- La dramatización y el juego dramático irán acercando a los niños y niñas a otro tipo de actividades de mayor planificación que, al utilizar el lenguaje corporal, favorecerá las capacidades psicomotrices.
- El juego dramático: instrumento de relación, comunicación e intercambio, donde niños y niñas tienen la oportunidad de desarrollar la imaginación y la capacidad de representación, así como expresarse y comunicarse libremente mostrando sus pensamientos y emociones. Permitirá acercarlos a las personas adultas a la forma que tienen de pensar, de interpretar el mundo.
- Participación en juegos y actividades sobre el reconocimiento de sonidos del entorno natural y social, y la discriminación auditiva de sus rasgos distintivos atendiendo a los parámetros de timbre, intensidad, duración y altura, así como de algunos contrastes básicos (largo-corto, fuerte-suave, agudo-grave).
- Desarrollo de la entonación, al permitir un mayor autoconocimiento y control de la respiración, vocalización, ritmo, etc. acompañadas de otros recursos musicales y rítmicos como son los del propio cuerpo -gestos, palmadas, movimientos-, objetos cotidianos o instrumentos musicales.
- Imitación y reproducción de sonidos, ritmos, melodías y movimientos -en danzas y gestos-, así como la improvisación y creación de los mismos.

Objetivo

Iniciarse en el uso oral de una lengua extranjera para comunicarse en distintas situaciones del aula o del centro, y mostrar interés y disfrute al participar en estos intercambios comunicativos.

Contenidos

- Acercamiento a una lengua extranjera a través de situaciones habituales de comunicación, y en contextos de vida cotidiana donde se utilizan saludos, despedidas, y otras fórmulas de cortesía se generará en los niños y niñas el interés necesario para participar en interacciones orales en otra lengua.
- Escucha para comprender globalmente, fragmentos de canciones, cuentos, poesía o rimas en lengua extranjera, y algunos o algunas de ellas.

Fuente: Elaboración propia

Anexo 6

Muestra de la primera página del cuadernillo de encuestas

Encuesta de Disponibilidad Léxica
Canal oral

Centro educativo: _____

Naturaleza: _____

Etapas educativas: _____

Ciclo: _____ Nivel: _____

Alumno: _____

(Nombre y apellidos).

Edad/Fecha de nacimiento: ____/____

Procedencia de origen y/o ascendencia:

Lengua materna: _____

Perfil:

Neurotípico

Neurodiverso – Dictamen de escolarización

Sí No

Asistencia al 1er grado de Educación Infantil

Sí No

- 1 -

Fuente: Elaboración propia

Anexo 7

Muestra de la segunda página y posteriores del cuadernillo de encuestas

Centro de Interés
(nomenclatura del mismo)

Preguntas que se realizan:

1. _____
2. _____
3. _____

Respuestas
(en orden de aparición)

| | | | |
|-------|-------|-------|-------|
| _____ | _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ | _____ |

Tiempo empleado: _____

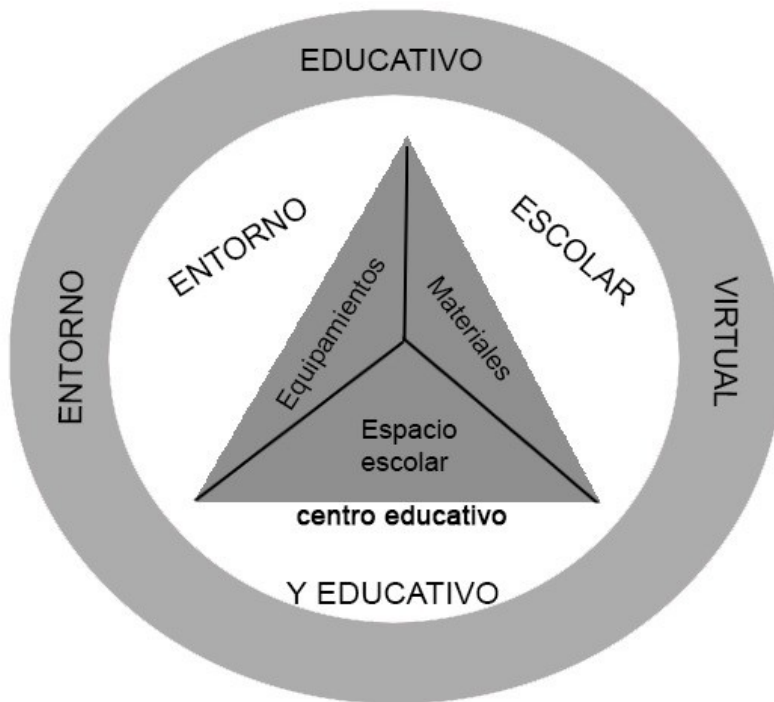
Observaciones

- 2 -

Fuente: Elaboración propia

Anexo 8

El espacio educativo hoy



Fuente: Domenech y Viñas (2007): La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo.

Anexo 9

Cronograma de las encuestas de disponibilidad léxica enmarcadas en el calendario académico Semana 1

| | Lunes, día 1 | Martes, día 2 | Miércoles, día 3 | Jueves, día 4 |
|--------------------|---------------------|----------------------|-------------------------|----------------------|
| 10:15/10:45 | Alumno 1 | Alumno 3 | Alumno 5 | Alumno 7 |
| 10:45/11:15 | Alumno 2 | Alumno 4 | Alumno 6 | Alumno 8 |

Semana 2

| | Lunes, día 8 | Martes, día 9 | Miércoles, día 10 | Jueves, día 11 |
|--------------------|---------------------|----------------------|--------------------------|-----------------------|
| 10:15/10:45 | Alumno 9 | Alumno 11 | Alumno 13 | Alumno 15 |
| 10:45/11:15 | Alumno 10 | Alumno 12 | Alumno 14 | Alumno 16 |

Semana 3

| | Lunes, día 15 | Martes, día 16 | Miércoles, día 17 | Jueves, día 18 |
|--------------------|----------------------|-----------------------|--------------------------|-----------------------|
| 10:15/10:45 | Alumno 17 | Alumno 19 | Alumno 21 | Alumno 23 |
| 10:45/11:15 | Alumno 18 | Alumno 20 | Alumno 22 | Alumno 24 |

Fuente: Elaboración propia

Anexo 10

Cronograma de las actividades de la propuesta de intervención enmarcadas en el calendario académico

| | Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes |
|----------|--------------|--------------------|------------------|---------------------|----------------|
| Semana 1 | | Sesión 1 1 hora | | Sesión 2 1 hora | |
| Semana 2 | | Sesión 3 1 hora | | Sesión 4 8 horas | |
| Semana 3 | | Sesión 5 1 hora | | Sesión 6 1 hora | |

Fuente: Elaboración propia

Secuencia de actividades

| | | | | | | |
|---|---|---|----------------------------|---|---|-------------------------------|
| Sesión N° | 1 | Nombre de la sesión | Empecemos por el principio | | Duración | 1 hora |
| Objetivos | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Participar y debatir de manera activa, respetando los turnos de palabras - Desarrollar la fluidez verbal, así como la expresión oral - Fomentar el desarrollo de la lectoescritura - Trabajar la pinza manual - Desarrollar la grafomotricidad | | | | | | |
| Contenidos | | | | | | |
| Conceptuales | | Procedimentales | | Actitudinales | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Solicitud de ayuda a través de una misiva - Resolución y toma de decisiones - Elección de un animal para dibujar | | <ul style="list-style-type: none"> - Firma con el nombre propio de una carta - Elaboración de un dibujo - Votación para decidir entre todos una cuestión | | <ul style="list-style-type: none"> - Participación positiva para debatir en grupo - Tolerancia de una decisión tomada entre todo el grupo. - Respeto y saber estar durante el debate, aceptando y cumpliendo las normas de comportamiento (levantar la mano, no interrumpir..) | | |
| Actividades | | | | | | |
| Actividad N° 1 | | Organización | | | | |
| Y a ti, ¿qué te gusta? | | Agrupamiento | Gran grupo | Temporal | 30' | Espacial Aula de clase |
| En asamblea, propondremos un debate cuyo tema principal sean los animales. Averiguamos si les gustan y el porqué. Finalizaremos el debate realizando una votación en la que se decidirá si quieren ver y saber más datos sobre los animales -presuponemos una apuesta afirmativa-. | | | | | | |
| Actividad N° 2 | | Organización | | | | |
| Dibujo libre | | Agrupamiento | Individual | Temporal | 20' | Espacial Aula de clase |
| Con anterioridad la docente ha redactado una carta las familias pidiendo su colaboración. En ella se solicita su ayuda para buscar información en relación al animal que ha dibujado su hijo. Pedimos a los niños que dibujen en un folio un animal con objeto de que se lo enseñen a sus papás y estos les ayuden a conseguir una imagen sobre él -fotografía, recorte de revista, un libro, etc-. Con ayuda de la docente escribirán el nombre del animal que han dibujado. | | | | | | |
| Actividad N° 3 | | Organización | | | | |
| Decorando, que es gerundio | | Agrupamiento | Individual | Temporal | 10' | Espacial Aula de clase |
| Con la ayuda del docente doblaremos los dibujos y cada uno meterá el suyo en un sobre junto con la nota informativa dirigida a las familias. Escribimos nuestro nombre en el sobre, lo decoramos con gomets y está listo para su envío. | | | | | | |
| Recursos y materiales | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Carta redactada a las familias -ordenador e impresora- - Folios, lápices, pinturas de colores y rotuladores - Sobres y gomets | | | | | | |
| Evaluación | | | | | | |
| Objeto a evaluar | | | ¿Cuándo? | | ¿Cómo? | |
| 1. Participa y se integra lingüísticamente en el debate respetando las normas de clase | | | Sesión 1 | | Observación directa. Datos recogidos en un diario de campo. | |
| 2. Expresa con fluidez verbal sus ideas y pensamientos | | | Todas las sesiones | | | |
| 3. La habilidad grafomotriz es acorde a su edad | | | Al final de la sesión | | | |

| | | | | | | | |
|--|---|--|------------------------|-------------------|---|---|---------------|
| Sesión N° | 2 | Nombre de la sesión | De animales va la cosa | | | Duración | 1 hora |
| Objetivos | | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Descubrir la vida y el hábitat de los animales de la granja - Expresar dudas y preguntas - Reproducir el sonido de los animales a través de la música - Teatralizar el comportamiento animal a través del cuerpo - Desarrollar y potenciar la expresión corporal | | | | | | | |
| Contenidos | | | | | | | |
| Conceptuales | | Procedimentales | | | Actitudinales | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de las labores de un cuidador de animales - Descubrimiento del hábitat de los animales, su alimentación y los productos que generan - Los sonidos de los animales. Onomatopeyas | | <ul style="list-style-type: none"> - Interpretación del comportamiento animal - Cante y baile de la canción infantil 'En la granja de Ramón' - Asistencia a una charla ofrecida por un invitado al aula | | | <ul style="list-style-type: none"> - Disfrute con la teatralización, la charla y la música - Participación en las actividades grupales - Escucha activa y atención | | |
| Actividades | | | | | | | |
| Actividad N° 1 | | Organización | | | | | |
| Mil animales y un humano | | Agrupamiento | Gran grupo | Temporal | 30' | Espacial | Aula de clase |
| Hoy recibimos la visita de un trabajador de la granja-escuela que pensamos visitar en breve -ambas cosas acordadas con antelación-. Nos va a dar una charla informativa sobre los animales de la granja, sus hábitats, sus crías su alimentación y los productos que generan y son aprovechados por el hombre. | | | | | | | |
| Actividad N° 2 | | Organización | | | | | |
| Todos somos animales | | Agrupamiento | Pequeño grupo | Temporal | 20' | Espacial | Aula de clase |
| Aprovechamos todo lo aprendido para teatralizar con nuestro cuerpo el comportamiento animal. Interpretamos el sonido que hacen con ayuda de onomatopeyas. Para ello dividimos la clase en pequeños grupos y a cada uno les damos un rol -caballo, vaca, oveja, burro..- para que trabajen en equipo. | | | | | | | |
| Actividad N° 3 | | Organización | | | | | |
| Granjeando | | Agrupamiento | Gran grupo | Temporal | 10' | Espacial | Aula de clase |
| Cantamos todos juntos la canción 'En la granja de Ramón' -disponible en materiales y recursos-, interpretando y gesticulando al son de la canción. | | | | | | | |
| Recursos y materiales | | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Ordenador y pantalla - Video-canción. Granja de Ramón (2013). https://www.youtube.com/watch?v=mtyf7TWqT1U | | | | | | | |
| Evaluación | | | | | | | |
| Objeto a evaluar | | | | ¿Cuándo? | | ¿Cómo? | |
| 1. Manifiesta interés por la charla | | | | Durante la sesión | | Observación directa. Datos recogidos en un diario de campo. | |
| 2. Participa de forma activa realizando preguntas | | | | | | | |
| 3. Baila y canta voluntariamente y disfruta haciéndolo | | | | | | | |
| 4. Realiza onomatopeyas e imita el comportamiento animal | | | | | | | |

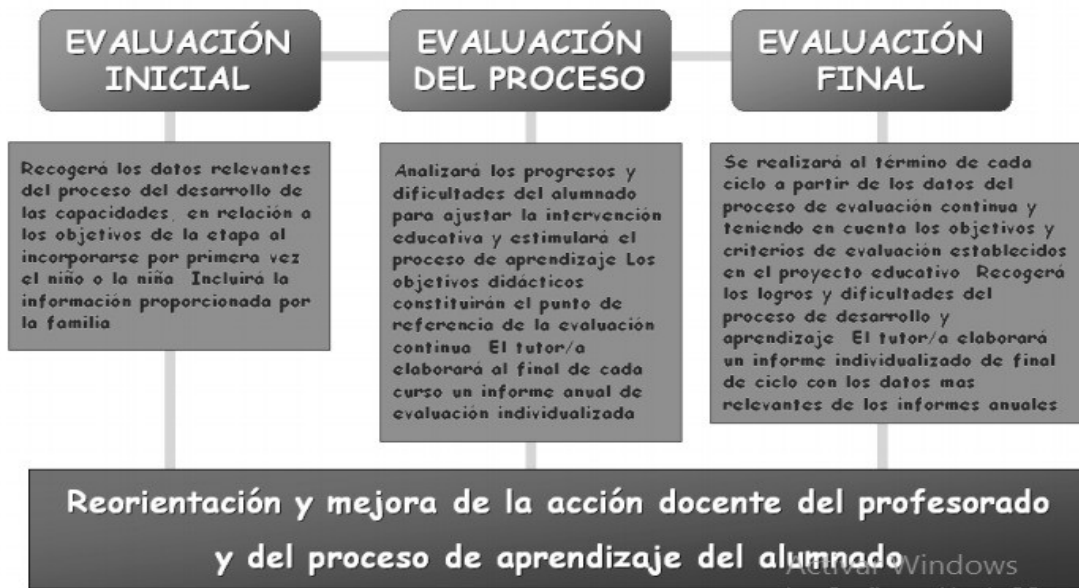
| | | | | | | | |
|---|---|---|---------------------|---------------------|---|---|---------------|
| Sesión N° | 3 | Nombre de la sesión | Un popurrí mezclado | | | Duración | 1 hora |
| Objetivos | | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Compartir información de manera oral, componiendo frases sencillas - Conocer y descubrir objetos de la vida cotidiana - Fomentar la grafomotricidad - Desarrollar la motricidad fina | | | | | | | |
| Contenidos | | | | | | | |
| Conceptuales | | Procedimentales | | | Actitudinales | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento general de los animales y sus características - Los animales de la granja -refuerzo de conocimientos- - Objetos de la vida cotidiana | | <ul style="list-style-type: none"> - Visualización de un audio-cuento - Escucha de una adivinanza - Coloreo y recorte de un dibujo | | | <ul style="list-style-type: none"> - Muestra atención y escucha activa durante la proyección del vídeo - Siente interés por las imágenes que han traído sus compañeros - Participación activa en la resolución de una adivinanza - Disposición al trabajo físico -colorear, recortar- | | |
| Actividades | | | | | | | |
| Actividad N° 1 | | Organización | | | | | |
| Yo he traído.. | | Agrupamiento | Gran grupo | Temporal | 30' | Espacial | Aula de clase |
| En asamblea, compartimos las imágenes y fotografías que hemos localizado en casa con ayuda de nuestras familias. Los niños responden -y hacen- preguntas mientras aprenden si el animal del que hablan es doméstico, salvaje, dónde vive, etc.. | | | | | | | |
| Actividad N° 2 | | Organización | | | | | |
| Sabemos, luego existimos | | Agrupamiento | Gran grupo | Temporal | 20' | Espacial | Aula de clase |
| Proyectamos el vídeo 'Los animales de la granja'. Vamos haciendo comparaciones con los animales que escogieron ellos -si hay coincidencias- y reforzamos los conocimientos sobre esta materia. | | | | | | | |
| Actividad N° 3 | | Organización | | | | | |
| Oro parece, plata no es | | Agrupamiento | Gran grupo | Temporal | 10' | Espacial | Aula de clase |
| La docente lee en voz alta una adivinanza. Ellos tienen que adivinar la respuesta. <i>A posteriori</i> y acorde a ésta, les vamos a entregar una ficha en donde sale reflejada la adivinanza, una vaquita y un cencerro. Pintaremos éste último con objeto de recortarlo y utilizarlo en una actividad posterior. | | | | | | | |
| Recursos y materiales | | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Imágenes de animales aportadas por las familias - Ordenador y pantalla - Vídeo-cuento. Los animales de la granja (2016). https://www.youtube.com/watch?v=1hkrLU09b_A - Ficha adivinanza - Color amarillo - Tijeras | | | | | | | |
| Evaluación | | | | | | | |
| Objeto a evaluar | | | | ¿Cuándo? | | ¿Cómo? | |
| 1. Voluntad para enseñar la imagen, responder preguntas y compartir la información con sus compañeros | | | | Durante la sesión | | Observación directa. Datos recogidos en un diario de campo. | |
| 2. Capacidad de deducción. Entiende la analogía entre la adivinanza y su respuesta | | | | | | | |
| 3. Mantiene el trazo del dibujo. Las habilidades grafomotoras indica buen desarrollo | | | | Sesión 1 y sesión 3 | | | |

| | | | | | |
|---|---|--|--------------------------------|---|---|
| Sesión N° | 4 | Nombre de la sesión | Si Mahoma no va a la montaña.. | Duración | 8 horas |
| Objetivos | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Aprender y descubrir aspectos de la vida animal - Asimilar conceptos y reproducirlos oralmente - Fomentar las buenas costumbres y el respeto hacia los animales - Trabajar en equipo con disposición y agrado | | | | | |
| Contenidos | | | | | |
| Conceptuales | | Procedimentales | | Actitudinales | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Las funciones de una granja. Labores y tareas - Animales de aire, mar y tierra - Conceptos básicos: grande/pequeño, pocos/muchos - Los animales y los colores | | <ul style="list-style-type: none"> - Colaboración con un entidad externa al centro educativo - Desplazamiento a un entorno educativo diferente al habitual | | <ul style="list-style-type: none"> - Participación voluntaria y activa en las actividades - Desempeño de trabajo individual y en equipo | |
| Actividades | | | | | |
| Actividad N° 1 | | | Organización | | |
| La montaña va a Mahoma | | | Agrupamiento | Gran grupo | Temporal 8h |
| | | | | Espacial | Granja-escuela |
| <p>Al igual que teníamos programada la visita del cuidador de una granja-escuela para la sesión 2, en esta ocasión, seremos nosotros los que vayamos de excursión a la granja-escuela. Allí volveremos a ver al monitor que conocimos, que nos enseñará como se cuidan a los animales. Podremos echarles de comer, limpiar sus hábitats e incluso haremos pan. Esta actividad requiere del consentimiento y la participación -económica- de las familias. A través del AMPA se propondrá un descuento para las familias asociadas. Esta actividad tiene una concesión especial en el horario de desarrollo de la misma, siendo ésta de 09:00h a 17:00h -hora en la que regresa el autobús-.</p> | | | | | |
| Recursos y materiales | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Aportación económica y consentimiento familiar - Contratación de un medio de transporte | | | | | |
| Evaluación | | | | | |
| Objeto a evaluar | | | ¿Cuándo? | | ¿Cómo? |
| 1. Se comporta correctamente siguiendo las indicaciones de los monitores y/o la docente. | | | Durante la sesión | | Observación directa. Datos recogidos en un diario de campo. |
| 2. Participa en las actividades siguiendo las normas establecidas | | | Sesión 1 y sesión 4 | | |

| | | | | | |
|---|---|---|-------------------------------------|---|---|
| Sesión N° | 5 | Nombre de la sesión | Recopilando, que estamos terminando | Duración | 1 hora |
| Objetivos | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Afianzar los conocimientos adquiridos - Fomentar la expresividad oral y la comunicación dialogal - Ampliar las destrezas grafomotoras | | | | | |
| Contenidos | | | | | |
| Conceptuales | | Procedimentales | | Actitudinales | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Adquisición de información a través de experiencias compartidas - Aprendizaje de las faenas ganaderas | | <ul style="list-style-type: none"> - Conversación grupal sobre un tema específico - Elaboración de un dibujo temático - Colaboración en el montaje y composición de un mural | | <ul style="list-style-type: none"> - Narra voluntariamente su impresión de la excursión - Escucha las ideas e historias de sus compañeros con buena actitud e interés - Realiza trabajo académico con predisposición | |
| Actividades | | | | | |
| Actividad N° 1 | | Organización | | | |
| Si yo te contara.. | | Agrupamiento | Gran grupo | Temporal | 30' Espacial Aula de clase |
| <p>Volvemos a reunirnos para debatir en grupo. En esta ocasión, vamos a hablar sobre la excursión a la granja-escuela de la sesión anterior. Por turnos, queremos que nos cuenten qué fue lo que más les gustó. Además, a través de preguntas averiguaremos los conocimientos que han adquirido, así como el vocabulario que han aprendido y/o reforzado.</p> | | | | | |
| Actividad N° 2 | | Organización | | | |
| Lo mejor de mi día | | Agrupamiento | Individual | Temporal | 20' Espacial Aula de clase |
| <p>Hacemos un dibujo libre de aquello que nos ha gustado más de la excursión a la granja. Pueden dibujar un animal, a ellos mismos realizando una tarea o incluso el autobús en que viajaron.</p> | | | | | |
| Actividad N° 3 | | Organización | | | |
| ¡Y que todos lo vean! | | Agrupamiento | Gran grupo | Temporal | 10' Espacial Aula y pasillo |
| <p>Todos juntos pegamos los dibujos en un mural que colgaremos en el pasillo del colegio.</p> | | | | | |
| Recursos y materiales | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Folios - Lápices de colores - Papel continuo - Tijeras - Celofán y/o chinchetas | | | | | |
| Evaluación | | | | | |
| Objeto a evaluar | | | ¿Cuándo? | | ¿Cómo? |
| 1. Aporta su opinión en relación a la experiencia. Habla con fluidez | | | Sesión 1, sesión 3 y sesión 5 | | Observación directa. Datos recogidos en un diario de campo. |
| 2. Sugiere ideas y/o preguntas | | | Sesión 2 y sesión 5 | | |
| 3. Demuestra destrezas grafomotoras conforme a su edad | | | Sesión 1, sesión 3 y sesión 5 | | |
| 4. Participa en el trabajo en equipo | | | Sesión 4 y sesión 5 | | |

| | | | | | |
|---|---|--|---------------------|---|---|
| Sesión N° | 6 | Nombre de la sesión | Animaladas | Duración | 1 hora |
| Objetivos | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Hablar y expresarse con mayor vocabulario que al principio del proyecto - Recitar poesía, imitando la tonalidad y musicalidad - Fomentar la relación familia-escuela | | | | | |
| Contenidos | | | | | |
| Conceptuales | | Procedimentales | | Actitudinales | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de los animales y el nombre de sus crías - Productos y alimentos de origen animal | | <ul style="list-style-type: none"> - Lectura y repetición de un poema infantil - Cambio de imagen con disfraz de vaquita - Invitación a las familias a una fiesta de disfraces - Degustación de alimentos procedentes de origen animal | | <ul style="list-style-type: none"> - Disfrute con la tonalidad y el ritmo de la poesía - Imita la tonalidad en la repetición de las frases - Disfruta disfrazándose y muestra su contenido - Comparte comida -y come- de buen agrado y con las normas adecuadas | |
| Actividades | | | | | |
| Actividad N° 1 | | | Organización | | |
| Hoy quiero ser poeta | | | Agrupamiento | Gran grupo | Temporal 20' |
| | | | Espacial | Aula de clase | |
| Leemos la poesía 'La granja de mi abuelo'. Recordamos y reforzamos que alimentos -aprovechables para el ser humano- genera cada animal. Volvemos a leer la poesía, para pedirles que vayan repitiendo lo que leemos. | | | | | |
| Actividad N° 2 | | | Organización | | |
| Adivina quién soy | | | Agrupamiento | Individual | Temporal 10' |
| | | | Espacial | Aula de clase | |
| Tenemos preparadas unas bolsas de basura blanca, a las cuales les hemos hecho un orificio por donde introducir la cabeza. Les hemos añadido 'manchas' de cartulina negra junto con el cencerro que pintaron, que reservamos en la sesión 3. Damos una de estas bolsas a cada uno y ¡tenemos un montón de vaquitas! | | | | | |
| Actividad N° 3 | | | Organización | | |
| Animalandia | | | Agrupamiento | Gran grupo y familias | Temporal 30' |
| | | | Espacial | Aula de clase | |
| Hemos avisado a las familias de esta actividad, que está pensada para que la compartan con sus hijos. Les hemos pedido a los familiares que preparen alimentos elaborados con productos que tengan su origen en animales de granja -queso, bizcochos, tortilla- a fin de saborearlos todos juntos ¡en una fiesta de despedida! | | | | | |
| Recursos y materiales | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Poesía. 'La granja de mi abuelo'. https://es.calameo.com/books/003756368e017801a0870 - Bolsas de basura blanca - Cartulina negra - Cencerros coloreados - Tijeras - Pegamento - Alimentos aportados por las familias | | | | | |
| Evaluación | | | | | |
| Objeto a evaluar | | | ¿Cuándo? | | ¿Cómo? |
| 1. Participa en el recital de poesía a la par que sus compañeros | | | Durante la sesión | | Observación directa. Datos recogidos en un diario de campo. |
| 2. Disfruta del juego con iguales | | | | | |
| 3. Ha evolucionado en la adquisición de vocabulario en relación con las sesiones anteriores | | | Todas las sesiones | | |

La evaluación en la educación infantil



Fuente: Elaboración Consejería de Educación a partir de la normativa vigente.

Anexo 13

Rúbrica de evaluación

| | Conseguido | Iniciado | No conseguido |
|---|------------|----------|---------------|
| Se expresa y comunica a través del lenguaje oral | | | |
| Adquiere de manera progresiva nuevo vocabulario | | | |
| Expresa ideas, sentimientos, emociones, tanto suyos como de otros | | | |
| Hace uso de las normas adquiridas de convivencia social -saludos, despedidas, da las gracias- | | | |
| Interactúa corporal y verbalmente con otras personas | | | |
| Se interesa por la lectura escrita. Pide que le lean cuentos, poemas | | | |
| Utiliza el cuerpo como vehículo de la expresión oral | | | |
| Participa en la reproducción oral de canciones, chanzas y adivinanzas | | | |
| Imita y copia palabras, gestos y expresiones | | | |
| Conoce y emplea el vocabulario referido a la temática trabajada -los animales- | | | |
| Reproduce sonidos gracias al desarrollo de habilidades articulatorias | | | |
| Presenta un buen desarrollo de la conciencia fonológica al reconocer sonidos y onomatopeyas | | | |
| Construye frase simples | | | |

Fuente: Elaboración propia