**BLOQUE II: La expresión oral y escrita en el ámbito escolar y social.**

***Tema 4.-*** La exposición oral y escrita y sus técnicas: selección de ideas, análisis, síntesis, estructuración, exposición, argumentación y conclusión; marcadores y conectores textuales.

La Didáctica de la Lengua y la Literatura en las titulaciones de Grado de Maestro: una propuesta metodológica basada en las competencias

Begoña Souviron López

Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación.

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

**Abstract**

En este trabajo presento una reflexión sobre el proceso y los resultados de la docencia llevada a cabo durante el primer semestre de implantación de las nuevas titulaciones de Grado en Magisterio en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

Convencida del necesario cambio de paradigma que, en función de los criterios establecidos en el marco común europeo de educación superior, propone la metodología centrada en las competencias, presentamos una propuesta docente basada en el desarrollo de la competencia comunicativa y en la de “aprender a aprender”, en el marco de nuestra programación en la asignatura Didáctica de la Lengua y la Literatura en las nuevas titulaciones de Grado en Maestro.

 **1. Introducción**

Sabiendo desde el comienzo que lo más efectivo, aunque no poco dificultoso, sería el cambio de un paradigma clásico de enseñanza basado en la diferenciación entre clases teóricas, más o menos magistrales, y clases prácticas, a menudo carentes de referencia y cohesión con las teóricas, decidimos apostar por una metodología integradora que de manera articulada favoreciera ambas fases del proceso de aprendizaje[[1]](#footnote-1).

Apostamos fuerte por un cambio para sumergirnos de lleno en un nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje, asumiendo la desconfianza que en los primeros momentos pudiera despertarse entre algunos estudiante que, recién llegados a la universidad no están acostumbrados a enfrentarse a un proceso más complejo que el de resolver tareas puntuales o a acometer el clásico comentario de textos, y se muestran recelosos a la hora de asumir nuevos retos.

Hemos querido abarcar en una fórmula mágica tipo “tres en uno”: la iniciación al trabajo de investigación científica dentro del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, el diseño y programación de una propuesta didáctica innovadora que atendiera a las exigencias de los nuevos currículos de enfoque comunicativo y plurilingües y la realización de una exposición oral que diera cumplida cuenta tanto del enfoque científico escogido como de la coherencia y eficacia de la propuesta en cuestión.

De esta manera nos ocupamos como docentes de que nuestros estudiantes y futuros maestros perfeccionen sus habilidades lingüísticas en consonancia con el nivel de educación superior universitaria al que acceden, ofreciéndoles la oportunidad de redactar un ensayo en un lenguaje académico específico y proponer una dinámica de trabajo en el aula que da cabida a la elaboración del discurso pedagógico más adecuado a la práctica real. Queremos que nuestros docentes sean investigadores, abiertos a revisar lo aprendido y a integrar nuevos aprendizajes, capaces de evaluar de manera crítica su docencia y de crear una dinámica de grupo que invite a sus alumnos a investigar en el aula en equipo, y sobre todo capaces de transmitir no sólo los conocimientos adquiridos sino también de verbalizar el proceso de aprendizaje en el que se hayan envuelto describiendo sus procedimientos y estrategias.

Contenidos, estrategias, competencias, habilidades y actitudes van a ser considerados para llevar a buen puerto nuestra metodología dentro del contexto de aprendizaje significativo propuesto por Ausbel cuando defiende la metacognición como la puesta en acción del proceso de aprender a aprender[[2]](#footnote-2).

**2. Iniciación a la investigación y elaboración de un marco teórico**

Teniendo en cuenta que los criterios de evaluación de nuestra programación asignaban un 40% a la parte teórica y otro tanto a la práctica, quedando el 20% restante para la asistencia y participación activa, opté por un proceso de aprendizaje cuya metodología estuviera basada en la puesta a punto de dos de las competencias que, a mi juicio, eran más relevantes en la formación de futuros docentes de Lengua, procurando que los avances que consiguieran fuesen en todo momento considerados en su inmediata puesta en práctica a través de la trasposición docente, que llevarían a cabo en función del curso para el cual diseñaran su propuesta concreta, punto al que nos referiremos más adelante.

Como nuestra metodología demandaba que la evaluación se produjera tanto en grupos pequeños, como de manera individual, optamos por constituir en primer lugar grupos de trabajo que recabarían la información necesaria en la biblioteca del centro y a través de la red. El siguiente paso consistió en exponer, primero en el seno del grupo y luego en el gran grupo, el resultado de sus investigaciones. Este hecho favoreció que las dudas de procedimiento o la falta de claridad en las ideas seleccionadas, así como las posibles dificultades a la hora de iniciarse en el trabajo científico y de investigación por parte de algunos alumnos en su primer curso fuesen, compartidas y salvadas.

A partir de ese acopio y selección de información los estudiantes consideran, seleccionan y elaboran las ideas más relevantes, teniendo en cuenta que del marco común teórico que van a elaborar, cada cual deberá hacer un enfoque personal que esté en consonancia con la propuesta concreta que cada cual diseñará y más adelante expondrán en clase ante los compañeros de manera que se pueda hacer en la medida de lo posible la trasposición didáctica que sería llevada a cabo en el aula con sus futuros alumnos.

Constato en esta fase del proceso la evidente dificultad que tienen los alumnos para extraer ideas fundamentales, para relacionarlas o contraponerlas, referir las fuentes de donde proceden y argumentar a favor de alguna de ellas. Por eso, es importante dedicar tiempo suficiente a una explicación sistemática y pautada sobre cómo llevar a cabo esta fase de fundación del conocimiento teórico mediante el análisis de postulados y sistemas que promueven la abstracción conceptual.

Guy Claxton en *Aprender el reto del aprendizaje continuo[[3]](#footnote-3)* (2001) reconoce esas actitudes defensivas ante los planteamientos nuevos. Los alumnos se distanciaban ante un aprendizaje que les parecía largo y confuso; sin embargo a medida que se incrementaba la autoeficacia y descubrían el valor de la perseverancia y la resistencia aceptaban el reto del apredizaje.

Mediante modelos concretos, los estudiantes entenderán que es posible crear su propio conocimiento en función de la aplicación necesaria, en nuestro caso la construcción de un marco teórico para situar la propuesta didáctica. De la misma manera es importante que conozcan al menos dos sistemas de referencia de citas, el usado en las Ciencias Sociales y el que se utiliza en las Ciencias Humanas.

Se manifiesta que el trabajo en grupo es eficaz y que las fuentes de información diversificada se prestan al intercambio de opiniones y enriquecen a todos los integrantes del mismo, que dispone de información contrastada y elaborada. Los alumnos van haciendo suyas las ideas.

Partiendo de la definición y ámbito de competencia de la materia que es Didáctica de la Lengua y la Literatura los alumnos tienen la posibilidad de ir estructurando su propio conocimiento desde la base, y advertir la función que en la conformación y límites de la materia tienen otras ciencias auxiliares como la Psicología, la Sociolingüística o la Pragmática.

Para dar el primer paso hacia la elaboración de un marco teórico propio, proponemos a los alumnos que redacten un ensayo sobre Lenguaje y Pensamiento, considerando la posible preeminencia de uno sobre otro. Al buscar información sobre el tema observan las posturas de diferentes científicos al respecto, las comparan y toman partido por alguna de ellas justificando sus opciones.

Acordamos que ambas instancias, Lenguaje y Pensamiento, se complementan y se desarrollan a la vez, si bien predomina el convencimiento de que el niño entiende más de lo que es capaz de expresar con palabras y que el llanto, el balbuceo, el lenguaje corporal, etc. son manifestaciones –aunque sin palabras- de esa facultad propia del ser humano que es el lenguaje.

Facilitando a los alumnos una bibliografía básica para que se introduzcan en las cuestiones más relevantes de nuestra área conseguimos que conozcan autores y bases de la educación lingüística. Una reflexión sobre la cuestión básica de las relaciones entre Lenguaje y Pensamiento servirá de introducción al estudio de las aportaciones de autores tan significativos como Chomsky, Hymes, Vigotsky o Piaget.

No nos basta con introducir a nuestros futuros docentes en los fundamentos de la didáctica de la lengua e iniciarlos en la investigación y redacción de un marco teórico que sirva de marco a la propuesta individual, es preciso que desde el principio trabajemos con el marco legal, la legislación vigente de orden nacional y autonómico, así como las recomendaciones de los diseños curriculares propios del marco común de educación que recomiendan programar por competencias y que son un reflejo de la proyección que ha alcanzado la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Gardner, según la cual hay muchas y diferentes maneras de aprender.

**2.1. La propuesta didáctica**

Como nuestro objetivo es iniciar a los estudiantes en el desarrollo de programaciones que tengan en cuenta las competencias básicas y específicas, les propongo, ya en el segundo mes del curso y en el grupo completo, que elaboren un ensayo sobre la importancia de enseñar y programar por competencias según el marco europeo de educación, prestando especial atención a las diferencias que pueden establecerse respecto a otros diseños curriculares clásicos.

Mi intención es en que la propuesta didáctica personal que cada uno desee exponer en la clase y desarrollar en el futuro con sus alumnos, tenga en cuenta el papel que desempeña la Comunicación y la necesidad de que todo proceso de conocimiento, así como sus propios resultados deban ser comunicados para llegar a ser efectivos. De ahí la importancia de que reflexionen sobre las subcompetencias lingüísticas y vayan decidiendo qué tareas serán las más significativas a la hora de fomentar el desarrollo de las mismas.

El diálogo y la comunicación interactiva son objetivos específicos de nuestra metodología para desarrollar la educación lingüística que se basan en los metaobjetivos que propuso Formisano y el modelo de producción discursiva de Bonckart [[4]](#footnote-4).

Una vez que hemos conseguido que nuestros alumnos -la mayoría alumnas- hayan realizado una incursión en los campos de conocimiento de la Didáctica de la Lengua y las competencias, y pasadas al menos seis o siete semanas, llega el momento de que los alumnos formulen la propuesta didáctica concreta diseñada que será expuesta previamente en pequeño grupo y después ante el gran grupo.

En esas sesiones previas ayudo a concretar la propuesta, delimitar su alcance y ámbito de referencia, así como la estructuración del proceso de enseñanza–aprendizaje. La mayor dificultad en esta fase estriba en animar a nuestros estudiantes universitarios a que realicen de modo significativo la trasposición didáctica ya que a menudo las propuestas adolecen de posibilidades reales o efectivas de aplicación.

Debo insistir en que describan los procedimientos, estrategias y finalmente proyecten las tareas, no como actividades inconexas sino como pautas o pasos de un proceso más amplio que implica la descripción de las estructuras lingüísticas que van a ser usadas y diseñen el contexto del acto de habla en cuestión.

Una vez que hemos aclarado los fundamentos básicos de nuestra programación y hemos analizado la normativa legal en cuanto a los diseños curriculares, los propios alumnos deberán considerar de qué manera es posible armonizar las exigencias básicas de los modelos curriculares clásicos que se materializaban en unidades didácticas y los modelos de programación que favorecen los nuevos diseños curriculares. Interdisciplinariedad y Plurilingüismo son sólo dos coordenadas a tener en cuenta a la hora de desarrollar propuestas didácticas significativas dentro de las orientaciones docentes del marco común europeo.

Evidentemente son muchos los ejemplos concretos de programaciones didácticas que se desarrollan dentro de las condiciones de los currículos integrados de lengua, como son también numerosas hoy en día las experiencias de AICLE, las que sin duda nos facilitan el trabajo a la hora de presentar a nuestros alumnos materializaciones de esas propuestas didácticas que ellos deben hacer, pero en lugar de seguir ese camino en el que se da un modelo para que sea reproducido, hemos querido ser más ambiciosos y no quedarnos en la mera asunción del nuevo paradigma. Por eso hemos preferido desde el comienzo desplegar estrategias y diseñar procedimientos a fin de que los futuros docentes sean capaces de manera autónoma de desarrollar cambios inherentes y profundos en la concepción metodológica.

¿Qué pretendíamos con esto? Un doble propósito. Por una parte animar a nuestros futuros docentes a implicarse de manera personal, crítica y autosuficiente en la programación, mediante una propuesta didáctica centrada en el desarrollo de la competencia comunicativa. Es decir desde la consideración de qué Lengua, cómo y dónde enseñarla, haciéndoles reflexionar sobre el hecho de que no es lo mismo hablar que aprender a hablar, desarrollar las habilidades lingüísticas y aprender a enseñar la Lengua.

Cada propuesta didáctica, por su parte, debía centrarse en un foco para desarrollar a su vez la competencia lingüística y la de “aprender a aprender” en el aula. Ahí empezaba la especificidad del trabajo de cada cual que hasta ese momento se había desarrollado siempre en grupo. Cada estudiante debía singularizar su marco teórico y su quehacer científico a fin de que su propuesta concreta estuviera dentro de un marco científico y legal vigente. Además, y para integrarla dentro de las coordenadas de los nuevos currículos interdisciplinares y de enfoque predominantemente comunicativo, pedimos a nuestros estudiantes que contextualizaran de manera interdisciplinar la propuesta, proponiendo un espacio y tiempo así como sus relaciones con las diferentes áreas de conocimiento.

Nuestros futuros docentes han de saber que tanto la normativa de rango nacional como la autonómica junto con los trabajos que proclaman la conveniencia de los currículos comunicativos de programar por competencias son modelos a los que atenerse a la hora de hacer sus propuestas didácticas. La ley legitima y contextualiza nuestras propuestas, las competencias básicas y las subcompetencias nos permiten vislumbrar con mayor detalle y programar los objetivos tanto generales como específicos, que en los modelos tradicionales aparecían tantas veces alejados de la práctica real del aula.

Tales documentos constituyen un andamiaje, que facilita al docente la programación de manera más efectiva, siempre y cuando, claro está, esté dispuesto a familiarizarse con ella. Como nos parecía una tarea ingente enfrentar a los alumnos con tanta documentación hasta entonces desconocida preferimos en nuestra metodología seleccionar sólo dos de las competencias básicas para focalizar las tareas de nuestros futuros docentes en el cambio metodológico.

 No queríamos que se limitaran -como ocurre a menudo en los trabajos de los alumnos-, a copiar o resumir la ley o reproducir el listado de las competencias básicas, sino que buscaran de qué manera desde una propuesta específica se puede trabajar dichas competencias dentro del marco legal establecido.

Las propuestas serán más efectivas y viables en la medida en la que desarrollen la autonomía de cada alumno pero también el trabajo en grupo para analizar la viabilidad en la trasposición didáctica dentro del aula, atendiendo a determinados objetivos, expresados de manera clara respecto al grado de habilidad y fomento de las competencias que se programen, y a partir de la puesta en práctica de las cuatro destrezas, centrándonos particularmente en esta ocasión, en las de Hablar y Escuchar. La actividad verbal, como dice Nuria Saló, actúa como interfaz entre el medio y el sujeto transformando el interior en exterior. La autora propone actividades concretas de habla en el aula que deben servir a nuestros estudiantes para desarrollar las actividades de sus propuestas didácticas[[5]](#footnote-5).

Los futuros docentes deben entender que la propuesta didáctica debería tener la estructura de un proyecto de trabajo o taller dividido en varias fases. En cada una de ellas programaremos varías actividades y diseñaremos diferentes tareas que han de tener justificación propia y atenerse a una secuenciación precisa. Centrarnos en el desarrollo de dicha propuesta significa, además, detenernos a considerar el proceso de enseñanza–aprendizaje en sus diferentes escalas de trasposición didáctica como una labor que precisa de toda nuestra atención y merece un proceso de reflexión deliberativo dentro del grupo, a fin de programar y seleccionar la dinámica y actividades que más se adecúen a nuestros objetivos como docentes y a los objetivos del curso en cuestión, teniendo en cuenta en el horizonte de expectativas los objetivos globales de la etapa.

Las actividades estarán destinadas a desarrollar, en nuestro caso, la competencia comunicativa y la de “aprender a aprender”, porque a diferencia de los últimos informes Pisa que diagnosticaron déficit en la compresión de textos de los alumnos españoles de Primaria, pensamos que las dificultades de nuestros alumnos atañen más a la capacidad de expresión oral a la hora de reproducir los contenidos textuales dentro de un contexto determinado y/o atendiendo a una necesaria variedad de registros lingüísticos. El acceso al saber y la construción del conocimiento mediante el lenguaje se relaciona directamente con las competencias básicas de aprender a aprender, y con la autonomía e iniciativa personal. El lenguaje, además de instrumento de comunicación, es un medio de representación del mundo y está en la base del pensamiento y del conocimiento, permite comunicarse con uno mismo, analizar problemas, elaborar planes y emprender procesos de decisión. En suma, regula y orienta nuestra propia actividad con progresiva autonomía. Por ello, su desarrollo y su mejora desde el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura contribuye a organizar el pensamiento, a comunicar afectos y sentimientos, a regular emociones favoreciendo el desarrollo de ambas competencias.[[6]](#footnote-6)

Concluimos que el trabajo final tendría cinco apartados: una introducción, en la que se explicaría el propósito de la misma; un marco teórico, que atendería a los aspectos de la investigación científica y a la normativa legal vigente que regula el diseño curricular y la propuesta didáctica en sí, seguida de las conclusiones personales.

Cuestión crucial nos ha parecido que los alumnos han de saber en cada momento en qué fase del proceso se encuentran: marco teórico, propuesta didáctica, exposición y evaluación. Por eso fuimos elaborando y proyectando mediante power point una serie de pautas para seguir los pasos que debían dar hasta ir ultimando las diferentes fases del proceso, determinando las diferentes tareas que había que desempeñar en cada una de esas fases.

Nos pareció importante insistir y desbrozar la estructura volviendo sobre los pasos que debíamos dar porque pretendíamos que este mismo proceso fuese luego integrado por los estudiantes en sus propuestas didácticas a fin de que se reflejara en la medida de lo posible con éxito la trasposición didáctica, según la misma metodología, en el aula con los niños y niñas.

Estamos convencidos de que debemos hacer un gran esfuerzo para que todas y cada una de las acciones o tareas programadas tengan la posibilidad de ser expresadas, ya que de esa manera nos aseguramos el dominio sobre las diferentes fases de nuestros propios procesos de aprendizaje. Pero además les inducimos a considerar las condiciones de los nuevos diseños y la necesidad de abrir nuestras tradicionales metodologías a la interacción con otras. Queríamos también que tomaran conciencia de la importancia del profesor de lengua como profesor que no sólo enseña a hablar y escribir sino que usa la lengua para “hacer cosas”, para adueñarse de la realidad y dominarla, para entenderse con los demás y, trabajando con ellos, conseguir avanzar en el proceso de aprendizaje.

Así pues, incidiendo en los procedimientos expositivos y argumentativos a la hora de presentar sus trabajos en clase y de diseñar los procedimientos y estrategias a desarrollar en cada una de las fases de las tareas que componen la propuesta didáctica, los estudiantes reflexionan sobre el alcance y la eficacia de sus propuestas. María Plugiese nos proporciona prácticas ideas sobre el desarrollo de las habilidades lingüísticas que a la postre van a ser puestas a punto en nuestras propuestas[[7]](#footnote-7). Y por su parte Aitor Zenarruzabeita en *Tratamiento de la expresividad oral en niños de 3 a 5* años destaca el papel del juego interactivo en todas sus modalidades: afectuoso, psicomotor, logopédico o libre para el desarrollo del lenguaje.[[8]](#footnote-8)

Debemos ser capaces de pensar en lo que hacemos y de qué manera va a ser llevado a cabo en el aula para que a su vez se traduzca en conocimiento verificable y aplicable. Esto es posible gracias a dos acciones. Una, la explicitación oral de cada uno de los pasos que seguimos a la hora de ir resolviendo las diferentes tareas que entraña nuestra propuesta, y otra, comunicando los resultados que hayamos obtenido al resto de los compañeros.

La explicitación de los procedimientos y estrategias requiere que diseñemos de igual modo fórmulas que articulen el proceso de enseñanza aprendizaje entre los propios alumnos y entre el profesor guía y los estudiantes mediante instrucciones y estructuras sintácticas que favorezcan los acuerdos y las tomas de decisiones así como la asunción de responsabilidades. Así y de manera indirecta estaremos trabajando también la competencia social.

Desde el comienzo del semestre la Competencia en comunicación lingüística ha sido el eje de nuestra programación. Los estudiantes se han familiarizado con los conceptos y las funciones relativas a este ámbito de conocimiento y emprendido la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje teórico para después llegar a plasmarlo de manera significativa, aplicándolo en propuestas de aprendizaje dinámicas y atractivas que fomenten la investigación en el aula y el uso del lenguaje como instrumento de:

* + Comunicación oral y escrita
	+ Representación, interpretación y comprensión de la realidad
	+ Construcción y comunicación del conocimiento
	+ Organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta

Estos puntos servirán en principio como referencia para diseñar tareas desde el punto de vista del desarrollo de la competencia lingüística. Pero además el proceso de “aprender a aprender”, cuando puede ser explicitado a través de una competencia comunicativa adecuada en función de los distintos factores y planos que intervienen en el mismo, desde el de la representación al de la comunicación de los resultados, se revela dentro de la sociedad globalizada del conocimiento y los medios como la más adecuada para adquirir y fomentar el desarrollo del resto de la competencias.

Aprender a aprender quiere decir:

Saber iniciarse de manera autónoma en el aprendizaje.

Ser consciente de lo que se sabe, de cómo se aprende y de cómo se progresa en el aprendizaje.

Desarrollar técnicas de atención, concentración, memoria, compresión y expresión lingüísticas; técnicas de trabajo intelectual tanto individual como en grupo, detectar los factores de motivación, evaluación y autoevaluación.

Todas estas subcompetencias requieren una atención especial, “nadie nace sabiendo” y tengo que admitir que en los comienzos del semestre la actitud de desconfianza de los alumnos ante un proceso completamente nuevo no me ayudó precisamente a afrontar los objetivos que me había trazado. Sin embargo, salvados los primeros escollos, avanzamos mediante la elaboración de una rúbrica en la que facilité a mis estudiantes los procedimientos que íbamos desarrollando así como los logros que ya habían alcanzado.

**2.2. Evaluando el proceso**

Sorprendente, cuando menos, me resultó que la gran mayoría autoevaluó su aprendizaje, a pesar de las dificultades del principio, de una manera muy positiva. Respecto a los factores que cabría mejorar de mi docencia cabe destacar, según los alumnos, la necesidad de una mayor sistematización y estructuración de las fases del trabajo, así como el uso de un lenguaje alejado del nivel científico, propio por otra parte de la educación superior. Los estudiantes desean saber desde el principio qué esperamos de ellos y necesitan conocer mediante información precisa, pautada y repetida, todo lo que va a suceder.

Pocos alumnos están preparados para hacer una exposición oral, de ahí la inquietud que esta tarea les causaba. Para paliar esos efectos y aún cuando no contamos con suficiente tiempo, dediqué una sesión, apoyada por una presentación, a dar las pautas básicas sobre la exposición oral, aunque hubieran sido necesarias más sesiones de tipo práctico para poder ponerlas en acción y considerar su eficacia.

La valoración sobre la tarea de formular una propuesta y ponerla en práctica en el aula, fue muy positiva por varias razones entre las que cabe destacar:

Diseñaron y construyeron desde su propio conocimiento una propuesta individual que podía ser el germen de futuros proyectos.

Se sintieron seguros en el inicio del aprendizaje en la introducción a la investigación, selección y redacción de información bibliográfica, gracias a que esta tarea pudo ser desempeñada en pequeños grupos.

Consideraron muy eficaz, desde el punto de vista de la didáctica de la lengua, poder exponer el resultado de su trabajo en clase delante de los compañeros, si bien hubieran preferido que las intervenciones de la profesora, para aconsejar o corregir determinados aspectos de la intervención, se hubiesen producido en privado.

1. Ibid. 79-80. [↑](#footnote-ref-1)
2. Véase Sonia Ossés y Sandra Jaramillo, Metacognición: un camino para aprender a aprender, Estudios pedagógicos, XXXIV, nº1, págs. 187-197. [↑](#footnote-ref-2)
3. Guy Claxton, *Aprender el reto del aprendizaje continuo,* Madrid, Paidos. Transiciones, 2001. Pág.366. [↑](#footnote-ref-3)
4. Véase Nuria Saló Lloveras, *Estrategias de comunicación en el aula. El diálogo y la comunicación interactiva*, Barcelona, CEAC, 2006, pág.34 y 76. [↑](#footnote-ref-4)
5. Ibid. Pág. 75 y 199-200. [↑](#footnote-ref-5)
6. Op.cit. pág.117. [↑](#footnote-ref-6)
7. Véase María Plugiese, Las competencias lingüísticas en la Educación Infantil: escuchar, hablar, leer, escribir, Madrid, CEP, 2009, págs.54-57. [↑](#footnote-ref-7)
8. Aitor Zenarruzabeita, *Tratamiento de la expresividad oral en niños de 3 a 5*, Madrid, Santillana, 1995, pág. 53. [↑](#footnote-ref-8)