

INTERACCIÓN EN CLASE Y DESARROLLO DE LA LENGUA ORAL EN UNA ESCUELA INFANTIL DE CATALUNYA. UN ESTUDIO EXPLORATORIO

CLASSROOM INTERACTION AND THE DEVELOPMENT OF ORAL LANGUAGE IN THREE-YEAR-OLD CHILDREN IN A CHILDREN'S SCHOOL IN CATALONIA. AN EXPLORATORY STUDY

Roxana Nora Acosta-Peña¹

Académica, Universidad de Antofagasta

Doctora en educación

Antofagasta, Chile

roxana.acosta@uantof.cl

ORCID: [0000-0002-7977-7570](https://orcid.org/0000-0002-7977-7570)

Marta Gràcia- Garcia²

Profesora, Universidad de Barcelona

Doctora en educación

Barcelona, España

mgraciag@ub.edu

ORCID: [0000-0003-1280-4578](https://orcid.org/0000-0003-1280-4578)

Resumen: El desarrollo de la lengua oral en contextos educativos tempranos se considera un tema prioritario actualmente asociado a la calidad educativa en estos primeros niveles educativos. El objetivo de esta investigación fue analizar las interacciones comunicativas y lingüísticas en las clases de una maestra de una escuela infantil en Catalunya y profundizar en las concepciones y creencias respecto de la competencia comunicativa oral y las estrategias que utiliza para favorecerla en el aula infantil. Se utiliza una entrevista semiestructurada y la escala EVALOE-A para analizar las interacciones en aula, centradas en los aspectos comunicativos y lingüísticos. Los resultados indican la diversidad de formas que adquieren las estrategias que promueven el desarrollo comunicativo de niños y niñas de 3 años, considerando el lenguaje no verbal y los aspectos afectivos, siendo la escala EVALOE –A un importante recurso para valorar las estrategias comunicativas en el aula. Uno de los hallazgos es la conciencia respecto de los diversos ritmos de desarrollo de los niños y niñas, el ajuste de la ayuda a estas y otras diferencias, revelando elementos mejorables en las interacciones desde la intencionalidad y el valor del protagonismo y el aprendizaje infantil.

Palabras clave: educación infantil, interacciones comunicativas, desarrollo de la lengua oral, competencia comunicativa oral.

¹ Académica del Departamento de Educación de la Universidad de Antofagasta.

² Profesora del Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona.



Resumo: O desenvolvimento da linguagem oral em contextos de educação infantil é atualmente considerado uma questão prioritária associada à qualidade educativa nestes primeiros níveis de ensino. O objetivo desta investigação foi analisar as interações comunicativas e linguísticas nas aulas de uma professora de uma creche da Catalunha e aprofundar as concepções e crenças sobre a competência comunicativa oral e as estratégias que utiliza para a promover na sala de aula da primeira infância. Utilizou-se uma entrevista semi-estruturada e a escala EVALOE-A para analisar as interações na sala de aula, centrando-se nos aspectos comunicativos e linguísticos. Os resultados indicam a diversidade de formas adquiridas pelas estratégias que promovem o desenvolvimento comunicativo das crianças de 3 anos, considerando a linguagem não verbal e os aspectos afetivos, sendo a escala EVALOE-A um importante recurso para avaliar as estratégias comunicativas em sala de aula. Um dos achados é a consciência dos diferentes ritmos de desenvolvimento das crianças, a adequação do apoio a essas e outras diferenças, revelando elementos que podem ser melhorados nas interações a partir da intencionalidade e da valorização do protagonismo e da aprendizagem das crianças.

Palavras chave: educação infantil, interações comunicativas, desenvolvimento da linguagem oral, competência comunicativa oral.

Abstract: The development of oral language in early educational contexts is currently considered a priority issue associated with educational quality at these early educational levels. The aim of this research was to analyze the communicative and linguistic interactions in the classes of a teacher in a nursery school in Catalonia and to deepen in the conceptions and beliefs regarding oral communicative competence and the strategies she uses to favor it in the early childhood classroom. A semi-structured interview and the EVALOE-A scale were used to analyze classroom interactions, focusing on communicative and linguistic aspects. The results indicate the diversity of forms acquired by the strategies that promote the communicative development of 3-year-old children, considering nonverbal language and affective aspects, with the EVALOE-A scale being an important resource for assessing communicative strategies in the classroom. One of the findings is the awareness of the different developmental rhythms of children, the adjustment of assistance to these and other differences, revealing improvable elements in the interactions from the intentionality and the value of children's protagonism and learning.

Key words: early childhood education, communicative interactions, oral language development, oral communicative competence.

INTRODUCCIÓN

Diversos estudios resaltan la importancia de la educación infantil, reconociendo los primeros años, como un momento crítico y decisivo del ser humano en la que se produce la consolidación del desarrollo en diferentes áreas, tal y como se recoge en gran parte de la bibliografía sobre educación infantil de los últimos diez años (Gutiérrez y Ruiz, 2018, Ramírez-Abrahams, et al., 2019, Zabalza, 2020), Por ello, los educadores de la primera infancia son considerados profesionales muy importantes que orientan la

enseñanza desde edades tempranas. Estos profesionales deben desplegar una serie de competencias y habilidades, que les permiten interactuar y acompañar el proceso de aprendizaje, con la finalidad de ofrecer una educación de calidad en una etapa crucial para el desarrollo humano.

Los procesos interactivos entre los niños y niñas y adultos significativos son necesarios e importantes para el desarrollo del lenguaje y la comunicación, ya que permiten la activación de las habilidades cognitivas y lingüísticas, así como poner en acción determinadas estrategias por parte del adulto, que favorecen la adquisición y el desarrollo de la competencia lingüística en la infancia (Tomasello, 2003, 2014). Además, el desarrollo de la competencia comunicativa en los docentes permitirá generar entornos propicios que favorezcan el desarrollo lingüístico de los estudiantes y un aprendizaje más significativo de los contenidos curriculares (Justice y Ezell, 1999; Marinac Woodyatt, y Ozanne, 2008; Mercer, 2010; 2013).

La creación de un escenario favorable para que los niños y niñas participen en interacciones comunicativas de calidad requiere previamente que se promueva un proceso reflexivo desde una perspectiva colaborativa, sobre cómo los docentes gestionan sus clases y las estrategias que utilizan en el aula para alcanzar este propósito, identificando sus fortalezas y limitaciones (Ezell y Justice, 2000; Girolametto et al., 2003; Gràcia et al., 2012).

Aun cuando autoridades educativas, educadores, padres y madres, pueden entender la necesidad de hacer cambios importantes que impliquen una serie de aspectos metodológicos, esta situación está siendo compleja por diferentes factores, por ejemplo, las características estructurales de las aulas, aunque cumplan con estándares de calidad, parecen no ser suficiente por sí solas para asegurar el aprendizaje y el desarrollo infantil. Estudios demuestran que no necesariamente existe una asociación entre la calidad del entorno físico y las habilidades académicas, lingüísticas y de alfabetización de los niños, invitando a reflexionar de manera profunda sobre la calidad de las interacciones entre los educadores y los niños (Justice, 2004; Mashburn et al., 2008; Pianta et al., 2009).

Algunos estudios sugieren que las primeras experiencias de los niños con el lenguaje influyen enormemente en el desarrollo del vocabulario, las habilidades de lectura y el rendimiento escolar (Walker et al., 2020). Los déficits en la exposición al lenguaje en los primeros años pueden tener costos sociales y económicos posteriores, por ejemplo, los niños y niñas que tienen interacciones limitadas con el lenguaje y la alfabetización pueden presentar dificultades para adquirir fluidez en la lectura, aptitud social, existiendo altas probabilidades que experimenten dependencia futura, aislamiento social relativo y problemas de comportamiento (Walker et al., 2020). Por otro lado, se evidencian vínculos entre la interacción temprana del lenguaje de los niños y niñas con adultos y su posterior comportamiento lingüístico, de lectoescritura y social (Burchinal et al., 2011; Huttenlocher et al., 2010; Walker et al., 2020).

Para el adecuado desarrollo de la lengua oral y la promoción de habilidades narrativas y comunicativas, los educadores y educadoras deben ofrecer espacios constantes de interacciones con pares en el aula, existiendo evidencias que demuestran que el desarrollo de esta competencia contribuye a fines académicos y a diversos

aspectos el desarrollo de niños y niñas (Mercer et al., 2020; Mercer et al., 2023). En efecto, los estudios realizados por Mercer y colaboradores ponen de relieve que cuando se generan discursos ricos en el aula y cuando el docente utiliza estrategias discursivas adecuadas, esas fomentan la revisión del conocimiento y la construcción y co-construcción de nuevo conocimiento, así como el aprendizaje significativo.

En los primeros estadios de aproximación comunicativa, los niños y niñas se acercan, reconocen y representan el entorno por medio de las palabras, en este sentido, el lenguaje se articula como un medio de creación, expresión y de identidad personal y colectiva.

La Recomendación del Consejo de la Unión Europea (2018) señala que la Educación Infantil hace hincapié en la adquisición de las competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida, con el fin de afrontar los principales retos globales y locales. Estas competencias han sido adaptadas a los principios y fines del sistema educativo establecidos en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación. Dichas competencias claves son: competencia en comunicación lingüística; competencia plurilingüe; competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería; competencia digital; competencia personal, social y de aprender a aprender; competencia ciudadana; competencia emprendedora; en conciencia y expresión culturales. Estas competencias son todas igualmente importantes, sin diferencias de jerarquía y con un carácter transversal. No existe correspondencia directa y unívoca con un área, más bien, se desarrollan a partir de los aprendizajes en las distintas áreas, favoreciendo el enfoque globalizado propio de la etapa de Educación Infantil (Consejo de la Unión Europea, 2018).

Siendo la comunicación lingüística una de las competencias claves, en educación infantil se promueven intercambios comunicativos respetuosos con otros niños y niñas y con las personas adultas, con intencionalidad y contenidos ofrecidos de manera progresiva y favoreciendo expresiones sobre necesidades, vivencias, emociones y sentimientos propios y de los demás. En este sentido, la oralidad constituye un papel destacado en esta etapa, además de ser el principal instrumento para la comunicación, es el vehículo principal del primer acercamiento a la cultura literaria, desde un marco del respeto a la diversidad sociocultural (Consejo de la Unión Europea, 2018).

Los estudios realizados hasta el momento con la escala de observación EVALOE se han centrado en maestras y grupos de alumnos a partir de 4 años, por lo que nos proponemos explorar su uso en este trabajo en el contexto de un grupo infantil de 3 años.

De acuerdo con lo expuesto, nos hemos propuesto, como primer objetivo, analizar dos clases de la maestra con su grupo de estudiantes de educación infantil (3 años) en relación con las interacciones comunicativas y lingüísticas que desarrolla en una escuela infantil de Catalunya. En segundo lugar, nos interesa profundizar en las concepciones y creencias que tiene la maestra de sus clases, respecto de la competencia comunicativa oral y de las estrategias que utiliza para favorecer el desarrollo de la lengua oral de su alumnado.

MARCO TEÓRICO

El desarrollo de la comunicación y las interacciones en el contexto escolar infantil

Los aportes de Vygotsky (1986) en su teoría sociocultural ponen de relieve la importancia de las interacciones humanas considerándolas como una especie de puente que une al ser humano con su cultura, favoreciendo la construcción social del saber. En consecuencia, la familia y escuela son los principales contextos donde se producen la mayor adquisición de habilidades generales y relacionadas con el lenguaje (Tigse, 2019). De ahí la importancia de proveer ambientes diversos, ricos y estimulantes desde edades tempranas, ya que sientan las bases de aprendizajes futuros y preparan al ser humano para relacionarse activamente con el mundo social y cultural

En el proceso de interacción, se ponen en acción determinadas estrategias que, de acuerdo con la situación, dotan de sentido y contenido la comunicación, las reacciones en relación con lo que se expresa, así como el entorno lingüístico inmediato (Gràcia et al., 2022). En este acto se concibe al docente como un mediador y facilitador del aprendizaje, reconociendo el intercambio comunicativo como una co-construcción de un sentido compartido con los estudiantes (Figueroa-Céspedes, 2020). En esta línea, se enfatiza el valor del lenguaje como discurso, en particular el discurso narrativo, que según Bruner (1986), constituye la herramienta cultural que potencia la creación de mundos posibles y la construcción de explicaciones de este.

El entorno social y los procesos de interacción adulto-niño, desde la perspectiva social ecológica (Bronfenbrenner, 1987), desempeñan un papel crucial al momento de ayudar a los niños y niñas a desarrollar sus habilidades lingüísticas y comunicativas (Golinkoff, 1983; Tomasello, 2014). Desde la perspectiva transaccional se pone de relieve que el desarrollo comunicativo de los niños es influenciado por los estilos de interacción de los adultos (Gable y Isabella, 1992). Como resultado, un estudiante, puede encontrar un referente comunicativo que interprete y recoja sus intenciones, así como un modelo verbal que le permita desarrollar su competencia lingüística y por ende mejorar sus relaciones en el contexto escolar y social (Gràcia et al., 2010). Más concretamente, el lenguaje oral posibilita gestionar el espacio de comunicación, reflexionar sobre el propio lenguaje (función metalingüística), regular la actividad del otro y obtener y proporcionar información (Del Río y Gràcia, 1996). Durante el proceso de aprendizaje, la interacción se da de manera natural y constante (Villalta et al., 2011) y cuando cumple criterios como la intencionalidad y reciprocidad, el significado y la trascendencia, da lugar a cambios en la estructura cognitiva (Villalta et al., 2018).

Según la Recomendación del Consejo de la Unión Europea, sobre las competencias esenciales para el aprendizaje permanente, como parte del rol docente, la función docente exigirá proporcionar a los estudiantes de los recursos lingüísticos y comunicativos que necesitan para participar eficazmente en la sociedad y transmitir sus ideas, preocupaciones e intereses. Se incluyen competencias como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el trabajo en equipo, la capacidad de comunicación y negociación, la capacidad de análisis, la creatividad y las competencias comunicativas interculturales (Consejo de la Unión Europea, 2018).

Algunos estudios con enfoque naturalista han demostrado mejoras en la retroalimentación que el adulto proporciona al niño y niña, mostrando mayor consciencia respecto de la importancia de proporcionar información lingüística de calidad. A su vez, se ha evidenciado mayor sensibilidad de los profesionales con respecto a sus interacciones con las infancias durante el acto comunicativo, ajustando sus intervenciones a las necesidades, intereses y nivel de competencia comunicativa (Puentes, 2023).

Las estrategias que utilizan los adultos para promover el lenguaje se pueden agrupar en tres grandes bloques, según Del Río y Gràcia (1996): 1) gestión de la comunicación, 2) adaptaciones formales del lenguaje, 3) estrategias educativas implícitas (encadenamientos, valoración positiva, reparación de incomprensiones o prolongaciones de secuencias comunicativas, etc.). Según Gràcia et al., (2003) algunas estrategias de intervención que contribuyen a potenciar la interacción diádica son: 1) elaboración de rutinas interactivas, 2) adaptación del entorno y 3) estrategias comunicativas y lingüísticas y educativas implícitas (expansión, corrección implícita, valoración positiva).

Escala de Valoración de la Lengua Oral en Contexto Escolar (EVALOE) (Gràcia, et al., 2015a)

Uno de los estudios iniciales en torno a la influencia del contexto comunicativo y lingüístico (Gràcia et al., 2001), en particular el papel de las interacciones bajo un enfoque naturalista y de investigación cualitativa (Anguera, 1999; Rodríguez, Gil y García, 1999), se realizó desde el marco de una investigación-intervención (Warren y Reichle, 1992). Se trabajó un estudio de cuatro casos de tipo instrumental, cuatro díadas madre/hijo con síndrome de Down. Algunas de las conclusiones que se destacan de este estudio es el desarrollo de una herramienta de observación que permitió comprender mejor el contexto comunicativo y lingüístico de las cuatro participantes en la investigación, esto ha posibilitado registrar y analizar aspectos relativos a algunas de las estrategias de gestión de la comunicación y la conversación utilizadas por las madres en interacción con sus hijos.

Los resultados de este estudio, junto a otros previos han motivado al grupo de investigación para llevar a cabo diversos estudios y sistematizar toda una línea de trabajo respecto de los entornos comunicativos y lingüísticos, las estrategias educativas que se implementan en contextos familiares y escolares y la evaluación del impacto en el aprendizaje de los niños y niñas y, particularmente en sus habilidades comunicativas.

La escala EVALOE-SSD, ofrece una versión para educadores infantiles y docentes de primaria (Gràcia et al., 2015a; 2015b), y una versión para maestros y maestras de educación secundaria (Gràcia et al., 2022; 2025; Ondé et al., 2022), tras un estudio piloto y diversas aplicaciones tuvo nuevas adaptaciones y proyecciones, constituyéndose la EVALOE-SSD como una herramienta que contribuye a la reflexión, autoevaluación y trabajo colaborativo en el aula en aspectos comunicativos de las interacciones entre madres, profesionales/profesores y niños. La primera parte corresponde a una escala de observación, y la segunda a una entrevista de 22 preguntas. Ambas partes de la EVALOE comprendían tres subescalas o dimensiones, diseñadas para evaluar:

1. Contexto y gestión de la comunicación: el contexto físico y social de aprendizaje y

las estrategias utilizadas para gestionar la comunicación entre profesor y alumnos y entre alumnos;

2. Diseño didáctico: las estrategias que despliega un profesor durante las sesiones de clase para compartir con los alumnos los objetivos lingüísticos de la sesión, comprobar los conocimientos previamente compartidos y aprender los contenidos lingüísticos al final de la sesión;
3. Funciones y estrategias comunicativas: las funciones comunicativas (dar información, pedir información, regular la acción, etc.) que los adultos enseñan a los alumnos, el modo en que los alumnos utilizan estas funciones, las estrategias didácticas (expansión, retroalimentación positiva y clarificación) que utiliza el profesor y la respuesta de los alumnos a estas estrategias.

La escala EVALOE tiene un claro valor como escala de observación y como herramienta para recabar información del profesor a través de la entrevista, pero también es capaz de poner en marcha intervenciones que promuevan la toma de conciencia de los docentes y sus estudiantes sobre el desarrollo del lenguaje. También ha sido utilizada en Educación Infantil, específicamente con relación al uso de lengua de señas con resultados positivos, demostrando ser un aporte desde la inclusividad educativa (Gràcia y Lacerda, 2019).

El trabajo de Gràcia et al. (2022) presenta los ajustes al instrumento para ser usado por maestras de educación infantil y primaria tales como, 1) contempla un formulario online; 2) se propone como un instrumento de autoevaluación para el docente; 3) incorpora una iniciativa para la toma de decisiones al final de la autoevaluación, a partir de la misma; 4) incluye una retroalimentación y recomendaciones específicas con la finalidad de la toma de decisiones respecto a su práctica docente. A partir de este trabajo, en el estudio de Gràcia et al. (2020) se presenta el desarrollo y validación del EVALOE-SSD, mostrando resultados positivos, tanto para el seguimiento del proceso de aprendizaje y toma de decisiones del profesorado ante el desafío de la enseñanza explícita de las competencias comunicativas orales, como para la mejora de estas en los estudiantes (Gràcia et al., 2022).

Posteriormente, en el contexto universitario se exploran las actividades relacionadas con la CLO (Comunicación y Lenguaje Oral) que los docentes proporcionan a sus estudiantes, así como la forma en que evalúan esta competencia, la visión que los alumnos tienen de la CLO y las sugerencias que los profesores tienen para promover el desarrollo de la CLO de los educadores en formación (Gràcia et al., 2025). Los resultados en la formación inicial del profesorado muestran que los estudiantes tienen recursos lingüísticos limitados, que se realizan pocas actividades para apoyar el desarrollo de su CLO y una importante coincidencia a reconocer que los docentes necesitan participar en los procesos de formación para apoyar con más fuerza el desarrollo de esta competencia.

MÉTODO

El presente estudio se centra en una metodología cualitativa (Iño, 2018) exploratorio de estudio de caso único (Yin, 2003). Tiene un carácter descriptivo de los aspectos comunicativos y lingüísticos de dos sesiones de clase de una maestra de educación infantil, profundizando en sus concepciones y creencias en relación con esta competencia y las estrategias que utiliza en el aula para potenciarla en su grupo de estudiantes. En este sentido, reconociendo la necesidad e importancia de una mirada profunda y subjetiva del tema investigado, se buscó la comprensión de las características particulares del desarrollo de la lengua oral en el contexto de prácticas educativas (Castillo y Gràcia, 2022), específicamente en la primera infancia.

Participantes

Los participantes son una maestra y su grupo de 22 niños y niñas de Educación Infantil de 3 años de una escuela pública de Barcelona (Catalunya, España). La maestra tiene 60 años, 37 años de experiencia profesional y ha estado 16 años trabajando en la escuela en educación Infantil. Respecto de su formación, es diplomada en educación infantil, y en Psicopedagogía, y Máster en terapia psicoanalítica para niños y adolescentes.

Técnicas e instrumentos

El principal instrumento utilizado es la Escala de Valoración de la Lengua Oral en Contexto Escolar - Abreviado (EVALOE-A) (Gràcia y Sánchez-Cano, 2022). Este instrumento tiene el propósito de evaluar las interacciones que tienen lugar en el aula desde una perspectiva pragmática. Incluye 12 ítems agrupados en cuatro dimensiones: 1) *Gestión de la conversación* (incluye 3 ítems que implican el uso de estrategias para promover que los niños y niñas se comuniquen en clase a través de la lengua oral u otros sistemas de comunicación); 2) *Diseño instruccional* (incluye 3 ítems que hacen referencia al proceso de planificación y explicitación de parte del /a docente, de los objetivos, contenidos, propuestas metodológicas, acciones y actividades, con el propósito de fomentar el desarrollo de estas competencias comunicativas orales en sus estudiantes); 3) *Estrategias educativas* (incluye 3 ítems que consideran aquellas acciones que hace que la maestra para ayudar al alumnado a utilizar la lengua oral con diferentes intenciones como son: dar información, expresar las propias ideas, obtener información, preguntar expresar dudas o interés, argumentar, criticar, protestar, regular la acción del otro, entre otros) y 4) *Funciones comunicativas* (incluye 3 ítems que implican aquellas intervenciones comunicativas de los y las alumnas que tienen intenciones o propósitos comunicativos específicos, como dar información, expresar dudas a las cuales ya se ha referido). Cada ítem se valora según un continuo de 1 a 5 a partir del comportamiento observado, donde 1 es nunca y 5 es siempre. Las propiedades psicométricas de la versión completa de la EVALOE, de 30 ítems, junto con el guion de la entrevista (segunda parte) son de un coeficiente alfa de Cronbach para el total de ítems de la escala de 0,87 (Gràcia et al., 2015a). La versión EVALOE-A es una selección, de aquellos ítems que se han considerado presentan mayor claridad para los profesionales que lo han usado, los que le planteaban menos dudas y solapamientos entre ellos.

En la tabla 1 se presentan los ítems que forman parte de la EVALOE-A.

Tabla 1

Distribución de los ítems de la escala EVALOE-A

A. Gestión de la conversación	B. Diseño instruccional	C. Estrategias educativas	D. Funciones comunicativas
A.1 Durante la sesión de clase se cambia la disposición de los alumnos según la actividad que se realiza.	B.1 El docente comparte con el alumnado los objetivos de aprendizaje de la lengua oral y propone actividades que facilitan alcanzarlos.	C.1 El/la docente enseña a utilizar la lengua oral para dar y obtener información y para regular la conducta de los otros	D.1 Los/las alumnos obtienen y dan información y regula la acción de los otros
A.2 Los alumnos gestionan su participación sin necesitar que el/la docente administre los turnos de palabra.	B.2 El/la docente evalúa la competencia en lengua oral del alumnado		D.2 Los/las alumnos sintetizan y extraen conclusiones.
A.3 En el transcurso de la conversación discusión y o debate la comunicación entre los alumnos y los alumnos y el docente es fluida.		C.2 El/la docente enseña sintetizar y/o extraer conclusiones después de las discusiones en clase.	D.3 Los/las alumnos mejoran sus intervenciones después de la reformulaciones de los docentes.
	B.3 El/la docente revisa los conocimientos previos del alumnado en relación con los objetivos del lenguaje oral anteriormente	C.3 El docente reformula los enunciados de los alumnos.	

Fuente: Gràcia y Sánchez-Cano (2022).

Entrevista

En segundo lugar, hemos utilizado la entrevista semiestructurada como técnica de recogida de datos. En la Tabla 2 se presenta el guion de preguntas que se elaboró para realizar la entrevista con la maestra y la temática que se pretende explorar con cada una de ellas (12 temáticas) basado en el protocolo de entrevista en profundidad de EVALOE (Gràcia et al., 2015a), con 12 dimensiones. En la tabla 2 se encuentran las características de estas y un ejemplo de interrogante por cada una de las dimensiones.

Tabla 2

Preguntas de la entrevista y temática general

Temática a explorar	Pregunta
Contexto socio cultural	1. ¿Cómo son las familias de los niños(as) de tu aula? ¿desde el punto de vista cultural, social, educativo, económico?
Concepción de la competencia comunicativa	2. ¿Qué entiendes o cómo concibes la competencia comunicativa?
Importancia le otorga a la competencia comunicativa oral	3. ¿Qué importancia le otorgas a la competencia comunicativa oral en tu práctica pedagógica para la primera infancia? ¿por qué?

Temática a explorar	Pregunta
Formación docente inicial de la competencia comunicativa oral	4. ¿Qué aspectos de formación docente inicial de la competencia comunicativa oral crees que deben reforzarse más para una buena práctica profesional en esta área?
Objetivos de la comunicación oral	5. ¿Qué objetivos de la comunicación oral incorporas en su planificación didáctica?
Contenidos de la comunicación oral	6. ¿Qué temas o contenidos de la comunicación oral incorporas en tu planificación didáctica?
Organización del ambiente educativo	7. ¿Cómo agrupas o distribuyes a los niños(as) cuando desarrollas experiencias de aprendizaje para potenciar el desarrollo de la comunicación oral?
Gestión de la comunicación oral	8. ¿Cómo gestionas la comunicación oral durante las experiencias de aprendizaje?, Por ejemplo, ¿cómo distribuyes los turnos para hablar o realizar preguntas? ¿se practican ejercicios de escucha activa/atenta? ¿Cómo los aplicas en el aula?
Estrategias metodológicas para el desarrollo de la comunicación oral	9. ¿Qué actividades desarrollas en el aula para favorecer el desarrollo de la comunicación oral en los niños(as)?
Funciones comunicativas	10. ¿Cómo compartes las instrucciones o la información a los niños(as) durante las experiencias de aprendizaje? 11. ¿Propones actividades para que los niños(as) aprendan a formular y responder preguntas al inicio, durante o en el cierre de las experiencias de aprendizaje? ¿Cómo lo haces?
Evaluación y autoevaluación de comunicación oral	12. ¿Cómo describes tus propias habilidades o competencias comunicativas y su aplicación en tu trabajo pedagógico?
Reflexión pedagógica en torno a las propias competencias en comunicación oral	13. ¿Realizas una autoevaluación de tu práctica pedagógica en torno al desarrollo de la comunicación oral? ¿Cómo la llevas a cabo?

Fuente: Elaboración propia en base al adaptado de Gràcia et al. (2015a)

Procedimiento

Tras la elaboración del guion de la entrevista, el formulario de consentimiento informado y la ficha de datos generales, que incluye una solicitud de información sobre los años de experiencia en el centro educativo, la formación universitaria y las especializaciones pedagógicas o disciplinares, el procedimiento de recogida de datos de este estudio constó de las siguientes fases:

Fase 1. Contacto con la maestra de educación infantil para coordinar trabajo de campo (observación de aula y aplicación de entrevista).

Fase 2. Envío de los documentos de consentimiento informado y ficha de datos.

Fase 3. Observación por parte de la investigadora principal de dos sesiones de clase (18 y 19 de diciembre de 2023).

Fase 4. Entrevista a la maestra por parte de la investigadora en contexto de escuela. La entrevista tuvo una duración de 50 minutos y se realizó en una de las aulas dentro del centro escolar. La entrevista se realizó a los 15 días de la segunda observación.

Análisis de datos

Los resultados cuantitativos de la aplicación de EVALOE-A se obtienen de un análisis descriptivo, a través del recuento de frecuencias absolutas y porcentuales. Respecto de los resultados cualitativos de las entrevistas, una vez transcrita fielmente y de manera íntegra la entrevista, siguiendo un protocolo de preparación de datos, se realiza un proceso de análisis de contenido (Riba, 2009, Díaz-Herrera, 2018), utilizando un proceso inductivo para generar un sistema de categorías y códigos (Flick, 2014). Este análisis surgió de la revisión teórica realizada y de la revisión de los datos obtenidos (Miles et al., 2014; Taylor y Bogdan, 1987). Este sistema de categorías fue validado por un experto en la temática.

Respecto de la observación de aula, se realiza un registro de notas de campo de dos sesiones de clases. En el contexto de EVALOE-A, se analizan las clases, a partir del comportamiento observado, se valoran según un continuum de 1 a 5, donde 1 es *nunca* y 5 es *siempre*.

RESULTADOS

Se presentan los resultados vinculados a las características de las clases, centradas en interacciones comunicativas y lingüísticas de la maestra de educación infantil en Catalunya y sus concepciones y creencias respecto de la competencia comunicativa oral y las estrategias que utiliza para favorecerla en el aula infantil.

Características de las clases

La primera clase observada se estructura de la siguiente manera:

1. Recepción y bienvenida
2. Trabajo en los Juegos de rincones
3. Momento de guardar y ordenar
4. Momento de gran círculo
5. Momento de baño
6. Momento de patio

Descripción. Al inicio la experiencia de aprendizaje, la maestra recibe de manera afectuosa a los niños y niñas, invitando libremente a escoger donde y con qué materiales quieren jugar. La maestra tiene dispuesto diferentes espacios para que los niños trabajen de manera individual y colectiva (rincón del arte, de la música, de la construcción de la familia), es un momento de juego libre. Durante el momento de gran círculo la maestra genera experiencias motoras acompañadas de una canción, se realizan actividades relacionadas con el conteo, aprovechando la instancia de registrar la asistencia de los niños y separación de sílabas, utilizando el nombre de una niña. El momento de gran círculo finaliza con un cuento alusivo a la Navidad narrada por la maestra de manera dialogada, luego llega el momento del baño para finalizar con el momento de patio.

En la Tabla 3 se presentan los resultados descriptivos de la aplicación de EVALOE-A (Gràcia y Sánchez-Cano, 2022) de la primera clase observada. En dicha tabla se evidencia la distribución de frecuencias absolutas y porcentuales en cada una de las

dimensiones de la escala. Se visualiza que las respuestas se concentran en la categoría Casi siempre, específicamente para las dimensiones: *Diseño instruccional*, *Estrategias educativas* y *Funciones comunicativas* y la dimensión *Gestión de la conversación* obtiene siempre la máxima valoración.

Tabla 3

Resultado de la aplicación EVALOE-A (Gràcia y Sánchez-Cano, 2022) de la clase N°1. Frecuencias absolutas y porcentuales de respuestas en cada dimensión.

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
D1. Gestión de la conversación	0 (%)	0 (%)	0 (%)	30 (%)	30 (50%)
D2. Diseño instruccional	0 (%)	0 (%)	0 (%)	60 (100%)	0 (%)
D3. Estrategias educativas	0 (%)	0 (%)	0 (%)	60 (100%)	0 (%)
D4. Funciones comunicativas	0 (%)	0 (%)	0 (%)	30 (50%)	30 (%)

Fuente: Elaboración propia

La segunda clase se estructura de la siguiente manera:

1. Recepción y bienvenida
2. Trabajo en los rincones
3. Momento de guardar y ordenar
4. Momento de gran círculo
5. Momento de baño
6. Momento de patio

Descripción. La maestra recibe de manera afectuosa a sus estudiantes, invitando libremente a escoger el rincón donde desean jugar, existe una música de fondo que acompaña el juego de los niños y niñas. La maestra pone a disposición de los niños y niñas diferentes espacios para que ellos trabajen de manera individual y colectiva (rincón del arte, de la música, de la construcción de la familia). Mientras los niños y niñas juegan libremente, la maestra interactúa con ellos a través de preguntas, respuestas y comentarios en función de lo que los niños realizan. Durante el momento de gran círculo la maestra desarrolla experiencias de matemáticas a través del registro de asistencia, posteriormente realiza un juego de descubrimiento, utilizando vasos plásticos de diferentes colores. Con esta experiencia refuerza la memoria, el aprendizaje por descubrimiento, la identificación de colores y las interacciones comunicativas, respetando turnos para las intervenciones. Posterior a ello se realiza el momento del baño para finalmente dirigirse al patio.

En la Tabla 4 se presentan los resultados descriptivos de la aplicación de EVALOE-A (Gràcia y Sánchez-Cano, 2022) de la primera clase observada. En dicha tabla se evidencia la distribución de frecuencias absolutas y porcentuales en cada una de las dimensiones de la escala. En dicha tabla se evidencia la distribución de frecuencias absolutas y porcentuales en cada una de las dimensiones de la escala. Se visualiza que las respuestas se concentran en la categoría Casi siempre, específicamente para las

dimensiones: *Diseño instruccional y Estrategias educativas*. La dimensión *Gestión de la conversación* obtiene una valoración que se distribuye en un 50% en la categoría de Casi siempre y un 50% de la categoría Siempre. La dimensión Funciones comunicativas distribuye su resultado en un 50% en la categoría de A veces y un 50% de la categoría Casi Siempre.

Tabla 4

Resultado de la aplicación EVALOE-A (Gràcia y Sánchez-Cano, 2022) de la clase N°2. Frecuencias absolutas y porcentuales de respuestas en cada dimensión.

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
D1. Gestión de la conversación	0 (%)	0 (%)	0 (%)	30 (50%)	30 (50%)
D2. Diseño instruccional	0 (%)	0 (%)	0 (%)	60 (100%)	0 (%)
D3. Estrategias educativas	0 (%)	0 (%)	0 (%)	60 (100%)	0 (%)
D4. Funciones comunicativas	0 (%)	0 (%)	30 (50%)	30 (50%)	0 (%)

Fuente: Elaboración propia

Concepciones y creencias de la maestra respecto de la competencia comunicativa oral y las estrategias que utiliza para favorecerla en el aula infantil.

A continuación, se presentan los resultados del análisis de contenido de la entrevista en base al sistema de categorías presentado en el apartado de análisis de datos (ver Tabla 5).

Concepción de la competencia comunicativa

La competencia comunicativa es concebida como una herramienta de expresión y comprensión que facilita la relación con el mundo:

“Las herramientas que tiene una persona o una criatura para poder expresar, para poder comprender, para poder relacionarse en el mundo ya sea a nivel de comprensión, como de expresión ya sea del pensamiento, de la acción (...)” (Ed.)

“caja de herramientas que tiene la persona para relacionarse y para interaccionar con el mundo, sí con el mundo y con uno mismo” (Ed.)

La competencia comunicativa es vista como parte del metalenguaje. Asimismo, se incorporan la autorreflexión y la metacognición como componentes esenciales de la competencia comunicativa, relevando la comprensión de los pensamientos y emociones que se experimentan personalmente.

“porque en la parte comunicativa hay una parte de meta lenguaje y la parte de autorreflexión que también es necesaria, o sea no solo es hacia fuera sino hacia dentro, la importancia de poner una reflexión y poderte entender qué pasa, qué sientes y poner palabras también están en juego (...)” (Ed.)

Importancia de la competencia comunicativa oral

La competencia comunicativa oral es concebida como base de la expresión, es a través de la oralidad que se verbalizan los pensamientos y el sentir:

“pienso que es la base de todo, pero para que esto pueda existir hace falta una competencia comunicativa porque es la que te va a permitir poder expresar y poner palabras a lo que sientes a lo que ves” (Ed.)

Asimismo, la comunicación y el lenguaje expresivo y comprensivo son habilidades básicas que concebidos como puerta de acceso al conocimiento:

“niños que comprendan y que hablen tienen la base para poder hacer cualquier cosa porque la base de todo, de las matemáticas, del conocimiento del entorno, de todo es la base de toda la competencia comunicativa” (Ed.)

Formación docente de la competencia comunicativa oral

Se visualiza una distancia teórica y práctica entre la formación inicial y la realidad educativa para desarrollo de la competencia comunicativa oral. La formación inicial docente recibida en torno a las competencias comunicativas presenta limitaciones, no es suficiente en calidad y cantidad para que el docente desarrolle dichas competencias, limitando las posibilidades de fomentarlas en los estudiantes. Además, es vista como desactualizada y muy poco relacionada con los desafíos y necesidades actuales de los centros educativos:

“la carrera realmente y continuo pensando que sigue así, es muy limitada y muchas veces, muy separada, muy alejada de la realidad educativa de los centros o sea que la formación de base es muy escasa y deficiente (...) tener pocas herramientas para poder ayudar” (Ed.)

Durante la formación es necesario trabajar las didácticas especialmente la de la lengua:

“toda la parte Didáctica de la Lengua yo recuerdo una formación nefasta, no sirve para nada, pero hace falta de competencias comunicativas una parte dedicada a la lengua y después una parte muy importante de observar” (Ed.)

Es necesario vincular las experiencias formativas iniciales del profesorado de educación infantil con las prácticas pedagógicas reales en el aula, con la idea de transformarlo en un proceso más vivencial y reflexivo. De esta manera, las interacciones comunicativas pueden verse beneficiadas, tras un proceso profundo de reflexión, cumpliendo el tutor un rol importante de acompañamiento:

“Las prácticas son reducidas, la gente que estudia Magisterio tendría que hacer muchísimas más prácticas para poder observar, para ver en acción cómo hacen los niños, cómo interactúan con los maestros, una parte de observación y después no quedarte en la observación, sin hacer prácticas reflexivas no, hace mal, hace falta mucha práctica reflexiva (...) acompañada de un buen tutor, ya sea el maestro de la escuela como el de la facultad” (Ed.)

Debido a la escasa formación en esta competencia específica, ha sido necesario desarrollar una formación continua, de manera independiente y focalizada en temas vinculados a la comunicación y lenguaje y las estrategias educativas para su enseñanza:

“Yo he ido haciendo formación por mi cuenta, formación de aprendizaje de lectoescritura, formación de narración de cuentos, temas importantes de percepción” (Ed.)

“(…) he ido alimentándome de la vida porque con la formación de maestros sales con una mano delante y con una mano detrás” (Ed.)

Objetivos de la comunicación oral

Se da una relación directa entre el hablar y el escuchar ubicando a ambas en el mismo nivel de importancia:

“cuando hablamos de comunicación de competencias comunicativas parece que hablamos de las herramientas de hablar, pero tan importante como hablar es poder escuchar y tener espera” (Ed.)

En el acto de comunicar se transfiere, además, la emocionalidad del mensaje. Al comunicar también emocionalmente se contiene al otro, es el efecto de escuchar o no al otro:

“tener espera y contención, fíjate que los elementos emocionales vuelven a estar en el saco y (…) tenemos una sociedad que no escucha” (Ed.)

La secuencia lógica de acciones, la regularidad de acontecimientos, se den simultáneamente o en cadena, produce el efecto de asociación en el tiempo. La repetición de estas acciones genera una rutina en el tiempo, provocando en los niños un efecto positivo en el aprendizaje y en su seguridad, a su vez, genera más calma y menos ansiedad a lo desconocido:

“pienso que la rutina es el trabajo a los niños les da mucha seguridad y yo intento en el día a día hacer pequeñas rutinas” (Ed.)

Se utilizan estrategias didácticas de vincular la palabra con aspectos atractivos y estimulantes para los niños, generalmente asociados a los lenguajes artísticos (canción, ritmo, música):

“palabra con la canción, la palabra con la música, la palabra con el ritmo, todo esto engancha a los niños” (Ed.)

Organización del ambiente educativo

La organización del ambiente educativo, giran en tres grupos: La organización más amplia (gran grupo) se dispone con la finalidad de captar la atención de los niños y la ubicación en círculo permite mirar el rostro del compañero (a):

“Es un círculo, un poco el modelo referente es como la de “ágora” y allí es donde tú planteas y aunque la atención no sea tan individualizada es el espectáculo de captar la atención” (Ed.)

La organización más reducida, la de pequeño grupo, que implica sentarse en círculo en grupos pequeños (5 niños aproximadamente) que, entre otros aspectos, permiten focalizar las intervenciones. En este caso está el “Juego de rincones”:

“dinámicas en pequeños grupos cuando hacemos los “racons” (...) nos organizamos en grupos de cinco, en estos grupos de cinco hay grupos que son más libres y grupos con propuestas más dirigidas en la que tú intervienes directamente (...)” (Ed.)

“pequeñas distribuciones en el suelo en que te sientas en círculo” (Ed.)

Finalmente están los juegos libres y espontáneos, sin agrupaciones:

“el juego libre, por ejemplo, permite interceder, intervenir directamente con los niños y poder hablar, poder pedir” (Ed.)

Gestión de la comunicación oral

La maestra utiliza con frecuencia estrategias comunicativas con una doble función, por ejemplo, separación silábica y ejercitar la habilidad de esperar:

“les cuesta mucho tener espera y entonces yo les digo una palabra que es picar sílabas (...)yo pico mucho sílabas con ellos, es para tomar conciencia, por ejemplo, les picó la palabra paciencia en catalán es diferente de sílabas que en castellano porque la l y la a es diferente picamos pa-ci-en-ci-a” (Ed.)

Estrategias metodológicas para el desarrollo de la comunicación oral

Se utilizan los cuentos como recursos para trabajar la lengua oral, los que incluyen repeticiones de acciones, causando asombro en los niños:

“el juego simbólico es fundamental en estas edades para poner lenguaje y luego actividades específicas que pueden ser de juegos de percepción y juego mucho con juego de percepción, esconder cosas preguntar, por ejemplo, juego mucho con nombres genéricos” (Ed.)

Los recursos más utilizados para estimular las vocalizaciones son: pizarra, muñecos, el dibujo y objetos pequeños. El dibujo se utiliza junto a las narraciones, permitiendo captar la atención.

La maestra utiliza la cercanía corporal, la mirada y sus manos y brazos para comunicarse con los niños y niñas:

“en mi caso muchísimo porque yo utilizo mucho el cuerpo, las manos, los ojos básicamente manos y brazos ojos y tu boca, utilizo muchísimo mi cuerpo sí para reforzar para resaltar para comunicar absolutamente” (Ed.)

El cuerpo se adapta a lo que está sintiendo y lo que se está viviendo. Es una herramienta también para explicar y para enseñar los turnos de espera al hablar:

“(...) porque la postura y el cuerpo se adapta a lo que estoy sintiendo y lo que estoy viviendo y estoy abierta cuando estoy receptiva, encogida cuando algo me preocupa” (Ed.)

“quien quiere hablar que levante la mano” (Ed.)

El cuerpo es un elemento que se integra al lenguaje, el cuerpo refuerza lo que se dice con la voz, utilizando expresiones faciales exageradas, para dar vida a las emociones en la interacción comunicativa con los niños y niñas:

“el cuerpo es un elemento también de lenguaje, el cuerpo refuerza lo que yo estoy diciendo” (Ed.)

“Uso de la voz que intente ser amorosa, para acoger a los niños, que la voz acaricie a los niños o ser payasa” (Ed.)

Se incorporan hipótesis como parte de las estrategias que ayudan al desarrollo del pensamiento y permite reforzar lenguaje, la comunicación y la reflexión:

“hipótesis de pensar y qué pasará si esto, por ejemplo, lo hacemos y después cuando hemos acabado y qué ha pasado con sí el anticipar mientras hacemos que está pasando y cuando acabamos y ¿qué ha pasado? y esto permite lenguaje y comunicación y reflexión de lo que ha pasado (...)”(Ed.)

Una de las estrategias pedagógicas interesantes que utiliza la maestra son las pistas lingüísticas con apoyo de material visual para que los niños enriquezcan su lenguaje:

“una lectura de imagen y entre todos definimos ¿qué es qué hay no y qué hay y qué es? es una casa, pero una casa cómo una casa azul, una casa sí eh actividades para aquellos van enriquecimiento no vale decir no o si quiere una casa, pero ¿qué casa quieres? la azul, la verde que cómo ese color dando pistas para que ellos vayan enriqueciendo” (Ed.)

Se aprovecha cada instancia y momento de la jornada educativa para estimular la comunicación y la lengua oral, de manera creativa, ampliada, usando descripciones detalladas y enriquecedora, por ejemplo, a través de “estirar el hilo” en todas las conversaciones con los niños y niñas:

“en todo lo que está pasando yo intento estirar del hilo (...) quiere decir no me conformo con que me diga una palabra sí, sí, porque o sea está incorporada en la vida (...) intento que en todo lo que vayamos haciendo ya sea comer una galleta sabes que pueda hacer esto y ¿por qué puede ser? y tú ¿por qué crees que es esto y porque debes qué tal y cual o sea que en el día a día ser una maestra pesada que les vaya a preguntando y que les vaya como manera de hacer... sabes irles despertando la cabecita” (Ed.)

La maestra prioriza conversaciones en la que, a través de preguntas, ayuda a reflexionar sobre los propios aprendizajes de los estudiantes y los avances logrados a través del tiempo:

“la idea esta de no solo en la comunicación, la comunicación esa es la herramienta, pero en todo lo que vamos haciendo a mí me gusta que puedan ser conscientes de la evolución y de lo que están avanzando y muchas veces les digo ¿tú te acuerdas cuando eras pequeñito que lloraba y querías el coche, tú te das cuenta ahora no tienes el coche y no lloras ¿cómo has crecido no? (Ed.)

Como parte de las estrategias que utiliza la maestra están se encuentran los juegos de memoria. Este recurso, según la educadora ayudan a la habilidad de espera para intervenir, a autorregular las intervenciones. Aspectos importantes son las autorreflexiones que, desde el punto de vista afectivo, contribuyen al desarrollo de la autoestima:

“juego de percepción un memory pues eso es lo mismo también hay que autorregular si te hace esperar ahora que no te toca a ti, pero todo está relacionado con esto con la espera y la intervención de los otros” (Ed.)

“las reflexiones conscientes permiten aumentar la autoestima” (Ed.)

Funciones comunicativas

Las explicaciones verbales son acompañadas con ejemplos físicos, ir “mostrando ejemplos”, estrategia muy relevante cuando se trata de enseñar a niños pequeños, debido a que es la forma lúdica concreta que más motiva y más conecta desde la emocionalidad, cuando se trata de conceptos o habilidades nuevas:

“Hablando e ir poniendo ejemplos físicos, es muy diferente explicar una cosa verbalmente que mostrar además con niños tan pequeños, imagínate cada vez que introducimos una cosa se explica, pero también físicamente se muestra se le pone salsa, salsa quiere decir, la adorna para que se enganchen” (Ed.)

Evaluación y autoevaluación de comunicación oral

La maestra hace uso mayoritariamente del registro de observación como una herramienta básica para hacer seguimiento de los progresos y avances de los aprendizajes de sus estudiantes:

“Básicamente es observación, la observación y después yo recojo, tengo mi documento donde recojo observaciones que hago de ellos” (Ed.)

Los aspectos de los registros de observación en los que se enfoca la maestra son: la voluntad de comunicación (intención de comunicarse), la madurez en el lenguaje y los aspectos fonoarticulatorios:

“ sí y claro y por lo que refiere al lenguaje hay, por una parte su voluntad comunicativa que es una cosa importante la intención comunicativa que sería una no tiene ganas de comunicar sino tiene ganas de comunicarse y luego aparte la maduración del lenguaje como es su lenguaje de maduro, pero hay niños que tienen lenguaje maduro pero tienen poca intención comunicativa o al revés niños con mucha intención comunicativa y poco lenguaje sabes y luego apunto a los aspectos fonoarticulatorios” (Ed.)

La experiencia docente acumulada ha permitido fortalecer la capacidad de escucha y atención de las necesidades de su grupo de estudiantes, junto a la retroalimentación, consideradas habilidades indispensables para enseñar en la etapa infantil:

“pienso que tengo herramientas de escucha que la escucha es muy importante y de escucha y de expresión también y ahora pienso que tengo una buena bolsa

para para escucharlos y para poder retornarles al o sea estar atenta a lo que están diciendo lo que están pidiendo y poder retornar” (Ed.)

Reflexión pedagógica en torno a las propias competencias en comunicación oral

La educadora realiza una reflexión constante de su práctica pedagógica, considerando aspectos como; la voz, las canciones que utiliza, las explicaciones que entrega, el ritmo del habla que usa, los gestos corporales, etc. Esta reflexión las inicia mediante preguntas acerca del efecto de estas estrategias y recursos en el aprendizaje y el desarrollo comunicativo y lingüístico de sus estudiantes.

“Esto ha sido un tema que me lo he ido planteando porque como la comunicación oral es tan importante(...) de pensar a ver ¿ya lo estás explicando bien? ya ¿puede que hables demasiado rápido? ¿puede que esto no lo has explicado claro? o sea esto sí que ha sido un constante en mi vida, para ir ajustando no y descubrir cuando repites las cosas con una cancioncita entran mejor, cuando le pones un ritmo entran mejor, claro todo esto ha sido fruto de mi práctica reflexiva, de ver lo que me funcionaba y lo que no me funcionaba, cuando acompaño con movimientos de manos o con un gesto corporal ayudo a captar la atención, todo esto han sido fruto de la reflexión y bueno y de la práctica” (Ed.)

Tabla 5

Resumen final de los principales hallazgos por categoría a partir del análisis de la transcripción de la entrevista

Categoría	Principales hallazgos
Concepción de la competencia comunicativa	“caja de herramientas que tiene la persona para relacionarse y para interaccionar con el mundo, sí con el mundo y con uno mismo”
Importancia de la competencia comunicativa oral	“niños que comprendan y que hablen tienen la base para poder hacer cualquier cosa porque la base de todo, de las matemáticas, del conocimiento del entorno, de todo es la base de toda la competencia comunicativa”
Formación docente de la competencia comunicativa oral	“toda la parte Didáctica de la Lengua yo recuerdo una formación nefasta, no sirve para nada, pero hace falta de competencias comunicativas una parte dedicada a la lengua y después una parte muy importante de observar”
Objetivos de la comunicación oral	“cuando hablamos de comunicación de competencias comunicativas parece que hablamos de las herramientas de hablar, pero tan importante como hablar es poder escuchar y tener espera”
Organización del ambiente educativo	“dinámicas en pequeños grupos cuando hacemos los “racons” (...) nos organizamos en grupos de cinco, en estos grupos de cinco hay grupos que son más libres y grupos con propuestas más dirigidas en la que tú intervienes directamente (...)”

Categoría	Principales hallazgos
Gestión de la comunicación oral	“(…)yo pico mucho sílabas con ellos, es para tomar conciencia, por ejemplo, les picó la palabra paciencia en catalán es diferente de sílabas que en castellano porque la l y la a es diferente”
Estrategias metodológicas para el desarrollo de la comunicación oral	“(…) porque la postura y el cuerpo se adapta a lo que estoy sintiendo y lo que estoy viviendo y estoy abierta cuando estoy receptiva, encogida cuando algo me preocupa”
Funciones comunicativas	“Hablando e ir poniendo ejemplos físicos, es muy diferente explicar una cosa verbalmente que mostrar además con niños tan pequeños (…)”
Evaluación y autoevaluación de comunicación oral	“Básicamente es observación, la observación y después yo recojo, tengo mi documento donde recojo observaciones que hago de ellos”
Reflexión pedagógica en torno a las propias competencias en comunicación oral	“(…)esto sí que ha sido un constante en mi vida, para ir ajustando no y descubrir cuando repites las cosas, con una cancioncita entran mejor, cuando le pones un ritmo entran mejor, claro todo esto ha sido fruto de mi práctica reflexiva, de ver lo que me funcionaba y lo que no me funcionaba (…)”

Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN

Este estudio buscó, en primer lugar, analizar las estrategias comunicativas y lingüísticas que utiliza una maestra de una escuela infantil en Catalunya en sus clases y, en segundo lugar, profundizar en las concepciones y creencias en relación con la competencia comunicativa oral y las estrategias que utiliza para favorecerla en el aula infantil. Los resultados reflejan que las dimensiones de la escala EVALOE-A (Gràcia y Sánchez-Cano, 2022) pueden ser evaluadas en el trabajo pedagógico con niños y niñas de 3 años, siendo analizadas de manera exploratoria. En este sentido, esta investigación se considera un valioso aporte en esta línea, ya que estudios previos se han centrado en aplicación de la escala EVALOE en educación primaria, secundaria y universitaria (Gràcia et al., 2015a; 2019; 2020; 2022; 2025). En general, las dimensiones *Diseño instruccional*, *Estrategias educativas* y *Gestión de la conversación* son valoradas positivamente, según las puntuaciones de la escala, siendo la dimensión *Funciones comunicativas* la que requiere ser mayormente atendidas. Esta dimensión incorpora elementos comunicativos y estrategias de mayor complejidad, tales como: obtener y dar información; regular la acción de los otros; sintetizar y extraer conclusiones y mejorar intervenciones después de las reformulaciones de los docentes, pudiendo ser promovidas en niveles educativos superiores.

Desde la mirada de la maestra infantil se concibe la competencia comunicativa como una herramienta clave y fundamental de fomentar en los primeros años, debido a

su incidencia en el desarrollo social, afectivo, cognitivo y cultural de las personas (Jurado et al., 2017). En este sentido, dicha competencia incorpora la autorreflexión y la metacognición como componentes esenciales que permiten servir de puentes para la comprensión de los pensamientos, ideas y emociones. De manera similar, otros estudios concluyen que las educadoras de la primera infancia mantienen concepciones acerca de la importancia de la comunicación y de las interacciones positivas que contribuyan a un buen clima de aula, y que promover el aprendizaje de la lengua oral, también favorece el desarrollo de otras áreas como la lectura y escritura (Andrade et al., 2025; Bertoglio y Piñango, 2024), mediante relatos de siempre, cuentos rimados, álbumes ilustrados, etc. (Herranz y Segovia Gordillo, 2022). Una enseñanza explícita de la competencia comunicativa oral en educación básica se vuelve imprescindible para el aprendizaje de las habilidades de escuchar y hablar con distintos propósitos comunicativos en contextos diversos (Andrade y Shepelytska, 2025). Asimismo, estudios en educación primaria denotan que en la medida que los estudiantes gestionan la comunicación dentro del aula, mejoran y diversifican el uso de las funciones comunicativas en estas interacciones (Castillo et al., 2024). Resultados en esta línea demuestran la importancia del uso de su lenguaje a través de intervenciones ajustadas a las necesidades, intereses y nivel de competencia comunicativa de las infancias, incidiendo significativamente, respecto de la expresión de ideas de forma clara y precisa (Puentes, 2023).

Un aspecto que condiciona el despliegue de las competencias comunicativas en el aula se relaciona con la escasa vinculación entre la formación docente inicial y los desafíos que presenta el desempeño profesional en este nivel inicial, limitando las posibilidades de desarrollo de esta competencia clave fomentada por las normas ministeriales del contexto europeo. Este hallazgo coincide con los resultados de García et al. (2020) respecto de la relevancia de que las y los futuros docentes de educación primaria e infantil desarrollen las competencias comunicativas, debido a que constituye un determinante de la calidad de las interacciones en el aula.

Respecto de la reflexión pedagógica y autoevaluación en torno a las propias competencias de comunicación oral, se pone de relieve diversos elementos que contribuyen a la mejora de su práctica pedagógica: el reconocimiento de su propia experiencia, su trayectoria, los aprendizajes adquiridos, pero también sus limitaciones y desafíos, aspectos que ha ido tomando consciencia de manera paulatina y progresiva, fruto de su propio esfuerzo y el compromiso personal con su rol docente. Desde esta perspectiva, se reconoce el valor de la autoevaluación, elemento fundamental para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje como plantea Guzmán-Simón y García-Jiménez (2015).

A partir de lo anterior, el compromiso de la maestra con su labor docente y en particular la promoción del desarrollo comunicativo y lingüístico en el aula infantil queda demostrado a través de una formación continua autónoma, con la finalidad de compensar su nivel de desarrollo de la competencia comunicativa que se extiende aspectos pragmáticos, prosódicos, metalingüísticos, de comunicación no verbal y de conexión emocional con los niños y niñas. Estos resultados están en la línea de algunos estudios evidencian una fuerte necesidad de fortalecer la calidad de las interacciones comunicativas, como el uso de las preguntas de los docentes que contribuyen al

seguimiento de la comprensión de conceptos durante el desarrollo de las tareas de aprendizaje en el aula (Leyva et al., 2015; Lo Casale-Crouch et al., 2016).

Desde la perspectiva de las orientaciones didácticas para favorecer el desarrollo de la lengua oral, se destaca la dimensión de la gestión de la conversación, que pone de relieve la organización de la sala y disposición de los estudiantes y las estrategias para promover el intercambio comunicativo, especialmente a través de experiencias lúdicas. En esta línea, se ha demostrado que enfoques dialógicos y el uso del trabajo colaborativo en pequeños grupos de discusión tiene efectos positivos en el aprendizaje y se transforman en un medio propicio para desarrollar habilidades sociales y de pensamiento crítico, como lo afirman los hallazgos de la investigación de Rojas-Drummond et al. (2017), y las propuestas de estrategias dialógicas y contextualizadas como la Metodología Conversacional (Gràcia et al., 2015b). Desde un contexto de aula infantil diverso y como una forma de promover ambientes educativos más inclusivos, se propone que las estrategias para apoyar el aprendizaje de la comunicación en aulas lingüísticamente diversas, no solo se basen en información lingüística, sino que sean complementadas con otros recursos semióticos y señales visuales, tal como queda demostrado en el trabajo de la educadora al utilizar su propio cuerpo en distintas dimensiones y corroborado en el estudio de Heikkola et al. (2022).

Actualmente, la política educativa en educación infantil en Catalunya organiza el currículo en tres áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil: Crecimiento en Armonía; Descubrimiento y Exploración del Entorno, y Comunicación y Representación de la Realidad. Estas tres áreas participan en todos los aprendizajes y contribuyen al desarrollo de todas las competencias clave establecidas en el real decreto, 95/2022, de 1 de febrero de 2022 y en la consecución de los objetivos de la etapa (Educagob, s.f.). Al respecto, las competencias específicas del área Comunicación y Representación de la Realidad se relacionan con la capacidad de comunicarse eficazmente con otras personas de manera respetuosa, ética, adecuada y creativa, desde una perspectiva comunicativa y considerando un enfoque interactivo en un contexto plurilingüe e intercultural. Se destacan tres aspectos fundamentales de la comunicación: la expresión, la comprensión y la interacción, otorgando una dimensión prioritaria al proceso de adquisición del lenguaje verbal. En este sentido, el estudio que se presenta aborda el primer ciclo de educación infantil, es decir, hasta los tres años, etapa en la que se combinan fuertemente los aspectos verbales como los no verbales. Considerando los resultados de este estudio, se invita a reflexionar sobre los alcances de las competencias declaradas para relevar los aspectos multimodales presentes en las interacciones con niños y niñas antes de los tres años.

Siguiendo la idea anterior, la finalidad de la Educación Infantil en el gobierno español es contribuir al desarrollo integral y armónico del alumnado en todas sus dimensiones: física, emocional, sexual, afectiva, social, cognitiva y artística, potenciando la autonomía personal y la creación progresiva de una imagen positiva y equilibrada de sí mismos, así como a la educación en valores cívicos para la convivencia (Educagob, s.f.) para lo cual resulta relevante el rol de las maestras de educación infantil. Los resultados de este trabajo ponen de relieve la necesidad de reforzar la formación inicial docente en distintas áreas y particularmente en torno a las competencias comunicativas, puerta de acceso al conocimiento y la interacción con el

entono, las personas y el mundo. La realidad actual en Catalunya es compleja, y muy diversa, en función de los barrios en los que se encuentran las escuelas. Hay barrios en los que el porcentaje de familias migradas es muy elevado, y hay niños y niñas que pueden estar uno o dos cursos sin aprender la lengua vehicular, el catalán, con lo que ello supone para el aprendizaje, no solo de la lengua, sino para el aprendizaje significativo de todos los contenidos escolares y el desarrollo de todas las competencias.

Es necesario conseguir que todos los docentes entiendan que las aulas son espacios comunicativos, en los que todos los niños y niñas tienen que tener la oportunidad de hablar durante todas las actividades que se realizan, y este es un elemento clave en la formación inicial de maestras y maestros, y en los programas de desarrollo profesional. Aunque no es el caso de la escuela ni de la maestra que se ha analizado en este artículo, el reto es evidente, y hay que afrontarlo. Todavía persisten algunas ideas como las que en algún momento plantea la maestra entrevistada, que es necesario deconstruir, como es el caso de la siguiente afirmación *“sí y claro y por lo que refiere al lenguaje hay, por una parte su voluntad comunicativa, que es una cosa importante, la intención comunicativa, que sería una no tiene ganas de comunicar sino tiene ganas de comunicarse y luego aparte la maduración del lenguaje como es su lenguaje de maduro, pero hay niños que tienen lenguaje maduro pero tienen poca intención comunicativa o al revés niños con mucha intención comunicativa y poco lenguaje sabes y luego apunto a los aspectos fonoarticulatorios”*. La intención comunicativa se promueve a través de propuestas de actividades que necesariamente supongan que los niños participen activamente, que pidan, que expliquen, que pregunten, que mejores, que reelaboren...no avanzaremos si pensamos que debemos esperar a que el niño tenga intención comunicativa, tampoco si pensamos que lo más importante son los aspectos fonoarticulatorios. Hay que promover actividades que provoquen que hablen sea como sea, progresivamente iremos ayudándoles a mejorar las diferentes dimensiones del lenguaje.

Finalmente, se releva la necesaria articulación de la enseñanza de la lengua oral con la vida de los estudiantes, que el desarrollo y el impacto de esta competencia tenga un sentido no solo para la vida escolar, sino también para su vida en relación con otros (Kramsch, 2020; Van Der Wilt et al., 2022), pues leemos, escribimos, hablamos y escuchamos, compartiendo una misma práctica social (Andrade y Shepelytska, 2025).

CONCLUSIONES

Los resultados presentados permiten concluir, en primer lugar, que la maestra utiliza estrategias vinculadas al diseño instruccional, a la gestión de la conversación y al uso de estrategias que promueven por parte de los niños y niñas el uso del lenguaje con propósitos diversos en dos clases con características diferentes.

En segundo lugar, y respecto al análisis en profundidad de la entrevista, los resultados ponen de relieve que se trata de una maestra con una dilatada experiencia, que ha reflexionado sobre la importancia del lenguaje y su impacto en el desarrollo de los niños de 3 años. La incorporación de la multimodalidad, el vínculo afectivo, la pedagogía lenta (Domènech, 2019) y la experiencia acumulada al servicio de la enseñanza han sido

aspectos relevantes de la enseñanza de la maestra y su compromiso con el desarrollo integral de las infancias.

Estudios previos han utilizado la escala EVALOE para valorar el desarrollo comunicativo y lingüístico en diferentes contextos educativos de educación infantil (3-5/6 años) y de educación primaria (5/6 a 12 años). En este sentido, la calidad de los ambientes de aprendizaje en el aula infantil es fuertemente influida por el tipo de interacciones, en tanto impactan en el desarrollo de diversas habilidades (Puentes, 2023). Por ello, este estudio se considera importante y se traduce en un aporte valioso en la línea de investigación.

Se desprende de lo anterior la importancia de promover reflexiones pedagógicas que ayuden a los educadores a repensar las estrategias pedagógicas que utilizan en el aula, los recursos asociados y el tipo de mediación dialógica que se desarrolla durante la experiencia educativa, que permita avanzar hacia ambientes de aprendizaje respetuosos y que conciben al niño y la niña como protagonistas de su propio aprendizaje (Bertoglio y Piñango, 2024). Asimismo, la especial sensibilidad pedagógica de la maestra infantil hacia la primera infancia, se traduce en un puente creativo y estimulante para la generación de instancias que favorezcan el trabajo con familia (Puentes, 2023) reforzando el compromiso de un trabajo coordinado familia-escuela y reconociendo el papel esencial de los padres/madres en el desarrollo lingüístico de niños y niñas.

Se considera importante aumentar la cantidad de estudios que centren su atención el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comunicación oral y las interacciones comunicativas en educación infantil. La carencia de este tipo de indagaciones se atribuye, entre otros factores, a la creencia de que la comunicación oral se desarrolla de manera natural, por lo que no se intenciona pedagógicamente con la sistematización y dedicación necesaria; a la insuficiente formación inicial docente en esta área, sumado al hecho de que se percibe como un proceso complejo de enseñar y evaluar (Andrade y Shepelytska, 2025).

La principal limitación de este estudio es el número reducido de observaciones. En futuras investigaciones se deberían hacer un mayor número de observaciones para poder analizarlas con EVALOE-A y así validar el instrumento, puesto que hasta el momento no ha sido validado. Sin embargo, se trata de un instrumento que recoge una selección de los ítems de la EVALOE de 30 ítems, por lo que no parece que ello tenga que suponer un problema. De hecho, los ítems que se seleccionaron eran aquellos que los docentes y profesionales de la educación (psicopedagogos, logopedas...) consideraban más claros y que no suponían para ellos ninguna duda a la hora de usar y valorar una clase con la EVALOE.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo fue parcialmente realizado por la Dra. Roxana Acosta Peña durante su estadía en la Universidad de Barcelona, con el apoyo del proyecto MINEDUC-UA, código ANT 22991.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade Benavides, L., Sanhueza Henríquez, S., Aroca Toloza, C., Shepelytska, L., y Maldonado García, F. (2025). Teaching and learning oral communication in schools: An approach based on research published in the Web of Science database (2020–2022). *Educational Administration: Theory and Practice*, 31(1), 549–563. <https://doi.org/10.53555/kuey.v31i1.9650>
- Andrade Benavides, L., y Shepelytska, L. (2025). El proceso de enseñanza y aprendizaje de la comunicación oral durante la Educación Básica: una revisión sistemática. *Revista Enfoques Educacionales*, 22(1), 122–146. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2025.75571>
- Anguera, M. T. (1999). *Observación en psicología clínica: aplicaciones* (Vol. 5). Edicions Universitat Barcelona.
- Bertoglio M. y Piñango M. (2024). Análisis de prácticas pedagógicas, con foco en la calidad de las interacciones en aulas de infantil. *Revista De Estudios y Experiencias En Educación*, 23(53), 227–244. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i53.2672>
- Burchinal, M., McCartney, K., Steinberg, L., Crosnoe, R., Friedman, S. L., McLoyd, V., Pianta, R. y NICHD Early Child Care Research Network. (2011). Examining the Black–White achievement gap among low-income children using the NICHD study of early child care and youth development. *Child development*, 82(5), 1404-1420.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Castillo, P. y Gràcia, M. (2022). Uso y desarrollo de la lengua oral en el aula rural: cambio de paradigmas educativos. *Psicoperspectivas*, 21(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue3-fulltext-2689>
- Castillo-Mardones, P., Villalobos-Muñoz, K. y Gràcia-Garcia, M. (2024). Prácticas docentes en materia de competencia comunicativa que facilitan la inclusión de niños y niñas en situación de vulnerabilidad. *Revista CS*, 44, a08. <https://doi.org/10.18046/recs.i44.08>
- Consejo de la Unión Europea. (2018, 22 de mayo). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente* (2018/C 189/01). Diario Oficial de la Unión Europea, C 189, 1–13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Del Rio M. J. y Gràcia M. (1996). Una aproximación al análisis: de los intercambios comunicativos y lingüísticos entre niños pequeños y adultos [An approximation of the analysis of the communicative and linguistic exchanges between young children and adults]. *Infancia y Aprendizaje*, 75, 3–20.

- Díaz-Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático: orientación intelectual de revista *Universum*. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Domènech F.J. (2019). *Elogio de la educación lenta* (1a. ed.). Noveduc.
- Educagob (s.f.). *Competencias clave*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-infantil/competencias-clave.html>
- Ezell, H. K., y Justice, L. M. (2000). Increasing the print focus of adult-child shared book reading through observational learning. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9, 36–47.
- Figueroa-Céspedes, I. (2020). La experiencia de aprendizaje mediado en la educación parvularia: Criterios para el enriquecimiento de las interacciones pedagógicas. *Infancia, Educación y Aprendizaje* (IEYA), 7(1), 107–131. <http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/index>
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa* (Vol. 8). Ediciones Morata.
- Gable, S., y Isabella, R. A. (1992). Maternal contributions to infant regulation of arousal. *Infant Behavior and Development*, 15(1), 95–107.
- Girolametto, L., Weitzman, E., y Greenberg, J. (2003). Training day care staff to facilitate children's language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 299–311. doi: 10.1044/1058-0360(2003/076)
- Golinkoff, R. (1983). *The Transition from Prelinguistic to Linguistic Communication*. Erlbaum.
- Gràcia, M. (2001). Intervención naturalista en la comunicación y el lenguaje en ámbito familiar: Un estudio de cuatro casos. *Infancia y aprendizaje*, 24, 307–324.
- Gràcia, M. (2003). *Comunicación y lenguaje en primeras edades: Intervención con familias*. Milenio.
- Gràcia, M., Ausejo, R., y Porras, M. (2010). Intervención temprana en comunicación y lenguaje: colaboración con las educadoras y familias de dos niños. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30(4), 186-195.
- Gràcia, M., Jarque, M. J., Astals, M., y Rouaz, K. (2020). Desarrollo y evaluación de la competencia comunicativa en la formación inicial de maestros. *Revista iberoamericana de educación superior*, 11(30), 115-136.
- Gràcia, M., Galván-Bovaira, M. J., Sánchez-Cano, M., Vega, F., Vilaseca, R., y Rivero, M. (2015a). *Valoración de la enseñanza de la lengua oral*. Escala EVALOE. Graó
- Gràcia, M., Vega, F., y Galván-Bovaira, M. J. (2015b). Developing and testing EVALOE: A tool for assessing spoken language teaching and learning in the classroom. *Child Language Teaching Therapy*, 31(3), 287–304. <https://doi.org/10.1177/0265659015593608>.

- Gràcia, M., Casanovas, J., Riba, C., Sancho, M. R., Jarque, M. J., Casanovas, J., y Vega, F. (2022). Developing a digital application (EVALOE-DSS) for the professional development of teachers aiming to improve their students' linguistic competence. *Computer Assisted Language Learning*, 35(3), 492-517. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1707690>
- Gràcia, M., Alvarado, J. M., Vega, F., Jarque, M. J., Castillo, P., y Adam-Alcocer, A. L. (2025). A digital tool designed to support secondary education teachers' professional development and to develop students' oral language competence. *Computer Assisted Language Learning*, 38(3), 426-452. DOI: 10.1080/09588221.2023.2197963
- Gràcia, M., Galván-Bovaira, M. J., Vilaseca, R., Rivero, M., y Sánchez-Cano, M. (2012). El cambio conceptual de dos maestras en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral a través de un asesoramiento: Un estudio de casos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 32(4), 179-189. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rlfa.2012.05.006>.
- Gràcia, M., y Lacerda, C. (2019). La formación de maestros y la promoción de la competencia comunicativa de alumnos sordos. *Revista Educação Especial*, 33.
- Gràcia M. y Sánchez-Cano, M. (2022). *Competencia Comunicativa Oral. Su desarrollo en la escuela inclusiva: evaluación e intervención*. Giunti.
- Guzmán-Simón, F y García-Jiménez, E. (2015). La evaluación de la alfabetización académica. *Relieve*, 21(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5147>
- Gutiérrez Duarte, S., y Ruiz León, M. (2018). Impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(17), 33-51.
- Herranz Llácer, C. V., y Segovia Gordillo, A. (2022). Narraciones en papel: estudio de los tipos de textos narrativos empleados en las aulas madrileñas de educación infantil. *Huarte De San Juan. Filología y Didáctica De La Lengua*, (22), 47–65. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.22.3>
- Heikkola, L. M., Alisaari, J., Vigren, H., y Commins, N. (2022). Requirements Meet Reality: Finnish Teachers' Practices in Linguistically Diverse Classrooms. *Journal of Language, Identity & Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/15348458.2021.1991801>
- Huttenlocher, J., Waterfall, H., Vasilyeva, M., Vevea, J., y Hedges, L. V. (2010). Sources of variability in children's language growth. *Cognitive psychology*, 61(4), 343-365.
- Iño, W. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces de la Educación*, 3(6), 93-110.
- Jurado, F., Lomas, C., y Tusón, A. (2017). *Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje*. Aula De Humanidades.
- Justice, L. M. y Ezell, H. K. (1999). Vygotskian theory and its application to language assessment: An overview. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 26, 111–118.

- Justice, L. M. (2004). Creating language-rich preschool classroom environments. *Teaching Exceptional Children*, 37(2), 36–45. <https://doi.org/10.1177/004005990403700205>
- Kramsch, C. (2020). *Language as symbolic power*. Cambridge University Press.
- Ley Orgánica 2 de 2006. *Ley Orgánica de Educación*, Boletín Oficial del Estado de España. 3 de mayo de 2006. BOE No. 106. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Leyva, D., Weiland, C., Barata, M., Yoshikawa, H., Snow, C., Treviño, E., y Rolla, A. (2015). Teacher–child interactions in Chile and their associations with prekindergarten outcomes. *Child development*, 86(3), 781–799. <https://doi.org/10.1111/cdev.12342>
- LoCasale-Crouch, J., Vitiello, G., Hasbrouck, S., Cruz Aguayo, Y., Schodt, S. C., Hamre, B., Kraft-Sayre, M. E., Melo, C., Pianta, R., y Romo, F. (2016). Cómo medir lo que importa en las aulas de primera infancia: un enfoque sobre las interacciones educadora-niño. *Pensamiento Educativo*, 53(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.6>
- Marinac, J. V., Woodyatt, G. C., y Ozanne, A. E. (2008). Investigating adult language input and young children's responses in naturalistic environments: An Observational Framework. *Child Language Teaching and Therapy*, 24(3), 265–284.
- Mashburn A. J. (2008). Quality of social and physical environments in preschools and children's development of academic, language, and literacy skills. *Applied Developmental Science*, 12, 113–127
- Mercer, N. (2010). The analysis of the classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 1–14. <https://doi.org/10.1348/000709909X4798>
- Mercer, N. (2013). The social brain, language, and goal-directed collective thinking: A social conception of cognition and its implications for understanding how we think, teach, and learn. *Educational Psychologist*, 48(3), 148–168.
- Mercer, N., Marion J. y Warwick P. (2020). Oracy education. En N. Mercer, R. Wegerif, y L. Major (Eds.), *The Routledge international handbook of research on Dialogic Education* (pp. 292–305). Routledge.
- Mercer, N., Wegerif, R., Dawes, L., Sams, C., y Fernandez, M. (2023). *How computers can help children think together about texts*. In *Interactive literacy education*. Routledge.
- Miles, M., Huberman, M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis. A methods sourcebook*. Sage.
- Ondé, D., Jiménez, V., Alvarado, J. M., y Gràcia M. (2022). Analysis of the Structural Validity of the Reduced Version of Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory. *Frontiers in Psychology*, 13, 1–6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.894327>

- Pianta, R., La Paro, K., y Hamre, B. (2009). *Classroom assessment scoring system*. Brookes Publishing
- Puentes Chávez, D. (2023). Intervención naturalista en el lenguaje oral, en el contexto del aula infantil. *Revista Enfoques Educativos*, 20(2), 85–104. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2023.73221>
- Ramírez-Abrahams, P., Patiño-Mora, V., y Gamboa-Vásquez, E. (setiembre-diciembre, 2014). La educación temprana para niños y niñas del nacimiento a los 3 años: Tres perspectivas de análisis. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 67-90. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.5>
- Riba, C. (2009). *Mètodes d'investigació qualitativa*. FUOC.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). El cuestionario. Aspectos básicos sobre el análisis de datos cualitativos. En G. Rodríguez, J. Gil y E. García (Eds.), *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 185–216). Ediciones Aljibe.
- Rojas-Drummond, S., Maine, F., Alarcón, M., Trigo, A. L., Barrera, M. J., Mazón, N., Vélez, M., y Hofmann, R. (2017). Dialogic literacy: Talking, reading and writing among primary school children. *Learning, Culture and Social Interaction*, 12, 45-62. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.09.005>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Tigse, C. (2019). El Constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 25- 28. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.4>
- Tomasello, M. (2003) *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2014). *The new psychology of language: Cognitive and functional approaches to language structure*. Psychology Press.
- Van Der Wilt, F., Bouwer, R., y Van Der Veen, C. (2022). Dialogic classroom talk in early childhood education: The effect on language skills and social competence. *Learning and Instruction*. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101522>
- Villalta Páucar, M. A., Martinic Valencia, S., y Guzmán Droguett, M. A. (2011). Elements of Didactic Interaction in the Classroom that Contribute to Learning in a Vulnerable Social Context. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(51), 1137-1158.
- Villalta-Paucar, M. A., Martinic-Valencia, S., Assael-Budnik, C., y Ruff, N. A. (2018). Presentación de un modelo de análisis de la conversación y experiencias de aprendizaje mediado en la interacción de sala de clase. *Revista Educación*, 42(1), 1-29. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23431>
- Vygotsky, L. S. (1986). Concrete human psychology [Written 1929]. *Soviet Psychology*, 27(2), 53-77.
- Walker, D., Sepulveda, S., Hoff, E., Rowe, M., Schwartz, I., Dale, P., Peterson, C., Diamond, K., Goldin-Meadow, S., Levine, S., Wasik, B., Horm, D., y Bigelow, K. (2020). Language intervention research in early childhood care and education: A

- systematic survey of the literature. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 68–85. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.02.010>
- Warren, S. F., y Reichle, J. (1992). Research in early language intervention. En S. L. Odom y M. B. Karnes (Eds.), *Research in early childhood special education* (pp. 89–108). Brookes.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed. ed.). Sage.
- Zabalza, M. Á. (2020). *Calidad en la educación infantil* (Vol. 72). Narcea Ediciones.