Módulo 2
El lenguaje oral. Prioridad en la educación preescolar

Propósitos

A través de las actividades propuestas en esta guía, se pretende que las educadoras:

- Identifiquen, a partir de su experiencia y del análisis de situaciones comunicativas, las formas de expresión oral que emplean los niños, así como las condiciones que la favorecen y les permiten avanzar en la eficacia comunicativa.
- Elaboren un plan de trabajo que, con base en las competencias de los distintos campos formativos, incluya situaciones didácticas que propicien el uso de la expresión oral en sus diferentes formas (diálogo, conversación en pequeños grupos, elaboración de preguntas y explicaciones, narración, etcétera).
- Intercambien con sus colegas del plantel donde laboran sus experiencias de trabajo, después de poner en práctica las actividades previstas en el plan.

Primera parte

Actividad Introductoria	Tiempo estimado: 1 hora

En parejas, lean el siguiente caso. Céntrense en lo que dicen los niños e identifiquen lo siguiente:

- Ideas, conceptos que expresan; formas de expresión oral que utilizan (descripción, narración, diálogo, explicación).

Fragmento de un registro de observación en aula[8]

Mitchel platica que "el tornado estaba lleno de tierra". La educadora le pregunta si él lo vio, a lo que Mitchel contesta que sí, y vuelve a decir que estaba lleno de tierra. La educadora pregunta al grupo:

Educadora: —¿Y ustedes saben que aquí hay tornado?

Niños: (generalizado) —Nooo.

Mitchel: —Pero sí sé que puede volar casas.

Emiliano: —Y los techos.

Educadora: —¿Y ustedes saben por qué sucede eso?

Marco: —Porque Diosito se enoja.

Niña: —¡No! ¡Por el viento!

Educadora: —¿Y el viento a qué pertenece?

Marco: —A Dios, a Diosito.

(…)

Mitchel platica:

Mitchel: —El 10 de mayo la luna se va a poner en el sol y se va a hacer de noche, y el que lo vea se queda ciego, si lo ves te quedas ciego. Educadora: —¿Los demás han oído? Yo no tengo información sobre eso. Tú infórmame. Mitchel: —Sí, lo dijeron en el radio y hoy vi en la tele. Nancy: (en voz baja) —Yo sí lo vi. Educadora: —A ver, ¿tú dices del que ya pasó?, tú infórmame.

[1]Fragmento de registro de observación realizada por María Teresa Sandoval Sevilla (1994) en un grupo de tercer grado de educación preescolar de un Jardín de Niños en zona urbana marginada. Selección realizada con fines de análisis en talleres de formación docente.

Mitchel: —Va a ser el 10 de mayo y no lo puedes ver.
Emiliano: —Sólo con...
Nancy: —¡Lentes! (Emiliano niega con la cabeza; parece que está tratando de recordar otra palabra).
Mitchel: —No, porque tiene espejo y te quedas ciego.

Los niños siguen hablando. Emiliano recuerda la palabra y dice: “sólo con binoculares”.
Mitchel: (terminante) —¡No! Porque también tienen espejos y te quedas ciego.

Mitchel dice [que lo que va a pasar el 10 de mayo se llama] “egipcie”; la educadora le dice: “eclipse”.

A lo largo de esta plática y actividad Mitchel continúa diciendo “egipcie”.

(…) Marco dice algo acerca de que le da miedo; hace un comentario de un tío (no se alcanza a escuchar bien), termina diciendo que si hablan de terror, le da miedo. La educadora le dice:
Educadora: —No te preocupes, yo te voy a quitar el miedo. Porque el eclipse es algo que sucede en la naturaleza, así como la lluvia. Vas a investigar y vas a ver que no es de terror.

Mientras sucede esto, algunos niños van tomando hojas de papel y crayolas para dibujar.
Al terminar de hablar con Marco, la educadora les dice que los demás pueden ir desayunando; al ver que niños de diversas mesas tomaron material para dibujar dice: “¡ah!, ¿lo quieren dibujar?, pues dibújenlo entonces”. Una niña dice que no quiere dibujar y la educadora dice al grupo que los que no quieran dibujar pueden ir tomando su desayuno.

Aproximadamente la tercera parte del grupo (en su mayoría mujeres) toman el desayuno. Del resto del grupo, una parte toma libros del “área de biblioteca” para hacer su dibujo (…).
(…) Tres niños van al salón de al lado, a buscar un libro con otra maestra. Cuando regresan, varios niños se juntan, lo hojean con curiosidad. En dos ocasiones creen haberlo encontrado y llaman a la maestra:
Mitchel: —¡Maestra!, ¡aquí está el egipcie!, ¡aquí está el egipcie!

(…)
17 niños están hojeando los libros. Hablan de planetas. Entre ellos está Marco que dice a otros niños:
Marco: —¡Vengan!, se pone más interesante esto.
Mitchel señala el dibujo de un planeta, dice que es Marte, y que “de este planeta es Superman”.
Los niños que hojean los libros encuentran el dibujo de un telescopio. Emiliano dice que con ese se puede ver el eclipse; Mitchel dice:

Mitchel: —No, es igual que los binoculares, tienen espejo.

Emiliano: —¡Entonces con qué!

Mitchel: —Con nada (hace gestos como si no hubiera remedio).

Llaman tres-cuatro veces a la maestra, le piden que lea [en cada ocasión ellos señalan dónde leer].

(…)

La educadora lee; detiene la lectura (sobre constelaciones) para preguntarles:

Educadora: —¿Qué es guiándose?

Mitchel: (con gesto pensativo, después de un momento responde de acuerdo al contexto de lo que leen): —¿Que siguen a las estrellas?

Educadora: —Sí, muy bien.

(…)

(Un día después sucedió lo siguiente)

La educadora pregunta a los niños cómo están. Los niños hablan al mismo tiempo, algunos hablan entre sí y otros con la educadora. Sobresale la voz de Mitchel que dice:

Mitchel: —Además no pasó el egipcie...

Niño: —Sí.

Niña: —Síii. Mitchel: —Pero no se puso escuro, nada más se puso nublado; la luna no tapó todo el sol. Yo lo vi en la tele...

Marco habla al mismo tiempo. La educadora lo escucha y dice al grupo:

Educadora: —A ver, Marco tiene información.

Marco: —Fue un eclipse de luna. La luna tapa al sol. ¿Está claro?

(…)

Mitchel: (la mayoría del grupo voltea a verlo) —Está la tierra y está la luna alrededor del planeta (dice mientras dibuja círculos en el aire con las manos); entonces la luna no deja pasar los rayos del sol (al decir esto último, coloca las dos manos juntas en el aire: está dibujando con las manos la colocación de la luna, el sol y la tierra).

(…)

Comenten en grupo acerca de las ideas y conceptos que expresan los niños y las formas de expresión oral que utilizan (descripción, narración, diálogo, explicación).

Condiciones que favorecen el lenguaje en los niños

Propósito: comprender la importancia del lenguaje oral en el logro de los propósitos de la educación preescolar.

Actividad 1	Tiempo estimado: 2 horas, 30 minutos

1.1. Lea individualmente el texto de Brian Cambourne, "Lenguaje, aprendizaje y la capacidad para leer y escribir". Enliste (por lo menos) los elementos esenciales de las siete condiciones bajo las cuales los niños aprenden a hablar y qué modificaciones le sugiere cada condición en su forma de trabajo.
1.2. Analice en el *Programa de Educación Preescolar 2004* el apartado "Propósitos fundamentales" (pp. 26-28). Escriba un párrafo que explique por qué es importante el lenguaje oral para el logro de los propósitos fundamentales de la educación preescolar.
1.3. Comenten en grupo las ideas escritas.

El habla de los niños y la eficacia comunicativa

Propósito: identificar los rasgos característicos de las formas de expresión oral en los niños, así como algunas estrategias para favorecer en ellos el mejoramiento de sus competencias comunicativas

Actividad 2	Tiempo estimado: 2 horas, 30 minutos

2.1. Piense en las niñas y los niños de su grupo. Tomando en cuenta que son capaces de comunicarse verbalmente, ¿qué rasgos destacaría usted para describir cómo se expresan algunos de ellos? (las ideas que se proponen a continuación pueden guiarle para hacer tal descripción; puede elegir una o más).

En el grupo que atiendo hay niños y niñas que pueden…

_____ *se expresa con facilidad/con dificultad porque…*

Para hacerse entender, _____, *recurre a…*

A _____, _____, *les es fácil/ difícil hablar en situaciones como…*

A _____ *le es (fácil, difícil) hablar con… porque…*

2.2. Lea los siguientes casos.[2]

Casos

a) Cuéntame algún sueño que hayas tenido.

— Que un día yo staba durmiendo en mi cama; es que tengo una camita chiquita ¿no?,pero no me gusta dormir sola y este... y me dormí con mi hermanita; después se jue, se jue para la cama donde estaban mi papá y mi mamá, entoes yo después me fijé como... siempre estoy bien, bien, bien dormida y no me fijé.

— ¿Y qué soñaste?

— Es que como ella se iba cayendo, nomás abrió el ojo así y ese... y se iba cayendo se cayó contra la tele.

(Araceli)

b) Mientras tú sueñas, ¿dónde está el sueño?

— ¿El sueño?, en nostu cara, en nostus ojos; y yo cuando dispierto, me dispierto, todavía lo sueño y hay como estrellitas.

(*Mercedes*)

c) Cuéntame algún sueño que hayas tenido

— A ver, ¿qué has soñado?
— Que soy un príncipe y una princesa que se casaba conmigo.
— ¿Y has soñado alguna vez algo muy feo?
— Una... de una bru... todo lo... las cosas del mal contra mí y yo que llamaba mi banda, peliábamos hasta el fin y ganábamos.
— Oye, ¿me dibujas un sueño?
— ¿Cuál quieres tú?
— Pues si quieres dibujarme los dos, dibújame los dos.
— Bueno, namás uno.

(*Jorge*)

[2] La información contenida en esta actividad se obtuvo del libro: Oralia Rodríguez y Graciela Murillo, Te voy a platicar de mi mundo, SEP/El Colegio de México.

d) ¿Por qué crees tú que se muere la gente?

— Pos porque lo atropellan o se rompió un brazo, o se vol..., se torció un pie, o se fracturó la mano o también que se cayó de la azotea.

— ¿Sí?

— Y a veces se mueren sin que pase nada, se mueren dormidos y ya se mueren.

— ¿Y qué más has oído?

— Porque les da tos y no pueden quitarse la tos y lo inyectan y si tiene una aguja muy grande le inyectan y se le pasa por... por el otro lado.

— ¿Y qué les pasa cuando se mueren?

— Lo entierran, entierran en el panteón y está una cruz y está un, una pared muy grande y con un espejo y ahí está Jesús.

— ¿Y qué pasa?

— Se los lleva Diosito al cielo, y cuando se portan mal y han sido rateros y todo, cuando se mueren se van con el diablo al infierno.

(*Edgardo*)

e) Un día fui a...

Un dia jui a Acapulco, me llevaron a una playa, y este... y le digo a mi papá: “Alquílame una llanta porque este... ya sabes que no sé nadar ni tampoco mi hermana”; yo... sé nadar pero en la llanta flotando, si no, no puedo nadar. Le digo: “Unas carreras ahí en las orillas del mar”; entonces mi papá no quería que nos juéramos hasta allá porque allá si hay tiburones, entonces, le tengo más miedo a los tiburones que a hogarme, porque los tiburones, este... nunca los había visto, ya he visto muchos en... en matiné, que un señor, que es buceador, vio a muchos tiburones, clases de tiburones, yo ya conozco mucho los tiburones como si los hubiera visto, yo no, tovía no los conozco mucho, mucho, mucho. Tienen un pico así; una boca así, unos ojos, tá lisito, lisito, lisito, lisito, de aquí blanco, de aquí gris, luego aquí tiene gris, gris.

(Edgar)

f) ¿De qué está hecho el sol?

— De lumbre

— ¿Y de dónde vino esa lumbre que hizo al sol?

— Este... vino... aventándole cerillos así, en el cielo se los aventan y lo recogen aunque esté güeno, pués el sol va saliendo, saliendo, saliendo.

(*Leticia*)

g) ¿Te acuerdas cuándo nació tu hermanito chiquito?
— ¡Ah!, ya hace muchos años, hace diez días.
— ¿Y hace diez días son muchos años?
—Ya pasaron dos años y ya tiene, mi otra hermana ya cumplió estos diez años.

(Lorena)

h) ¿Las nubes están vivas?
— Esa es puro lumo.
— ¿Puro qué?
— Es lumo, es medio lumo blanco.
— ¿Y está viva?
--- No, porque... anda en el cielo.

(*Miguel Angel*)

i) Lo que me gusta...
— ¿Y por qué te gusta pintar mucho?
— Porque es muy güeno.
— ¿Y qué cosas te gusta pintar?
— Este... casitas y muñecos.
— ¿Qué cosas no te gustaría pintar?
— Los diablos no.
— ¿Por qué?
— Porque, porque el... el diablo se enoja.
— ¿Por qué se enoja?
— Porque lo dibujamos.
— ¿Quién te dijo eso?
— Nadien.
— ¿Y cómo sabes que el diablo se enoja?
—Yo no sé eso.
— Pero tú lo dijiste...
— Nomás eso me sé.

(*Eduardo*)

2.3. En pequeños grupos seleccionen dos casos de los que anteriormente leyeron. Elijan, entre las siguientes explicaciones, las que les ayuden a analizar e identificar en cada uno de los casos, los rasgos que evidencian los niños al hablar.

I. Al dialogar, los niños adoptan papeles sociales que sirven a la vez de canal y de modelo de interacción social, y que únicamente existen en y por el lenguaje: hablante, oyente, interrogador, el que responde.
II. Los niños requieren de una especie de refuerzo que les permita afirmar su comprensión de la pregunta y darse más tiempo para la respuesta.
III. Son capaces de cambiar los papeles: tomar el papel del entrevistador y formular ellos mismos las preguntas.
IV. La competencia gramatical puede apreciarse, entre otros hechos, en el manejo de los tiempos verbales y de las concordancias, y sobre todo por el uso de ciertas construcciones sintácticas que parecen ser propias del habla infantil, tales como las peculiaridades fonéticas o morfológicas, por ejemplo, namás, tons, haiga, agüelita.
V. No pueden adoptar el papel del entrevistado que responde a cada pregunta, continúan con la misma respuesta o narrando un hecho que les interesa sin tomar en cuenta la pregunta.

2.4. En grupo, comenten los resultados de su trabajo. Después, elaboren una conclusión que responda a la siguiente pregunta:

- ¿Por qué es válido afirmar que los niños y las niñas, al ingresar a la educación preescolar, han logrado competencias lingüísticas?

¿Cómo promover la expresión oral en los niños?

Actividad 3	Tiempo estimado:2 horas, 30 minutos

3.1. Dialogue con una de sus colegas sobre las cuestiones que enseguida se enlistan, recordando la semana de trabajo más reciente. Escriban las ideas que consideren más importantes de su conversación.

- Según lo que recuerda, ¿pudo percatarse de alguna plática entre sus alumnos dentro del aula?, ¿de qué platicaron?, ¿y durante el recreo?
- ¿En qué momentos dialogan con usted?, ¿para qué lo hacen?
- ¿Qué diferencias encuentran entre las expresiones que los niños utilizan en cada situación comunicativa?
- ¿Qué hacen ustedes para promover el enriquecimiento del lenguaje de los niños?

3.2. En grupo, realicen las siguientes actividades:

a) Comenten las ideas que registraron en la actividad anterior.

b) Elaboren en grupo una lista con las respuestas que dieron a la pregunta ¿qué hacen para promover el enriquecimiento del lenguaje en los niños? (mantengan esta información a la vista del grupo, la usarán posteriormente).

c) Realicen una lectura comentada de la primera parte del texto de Ken Goodman, "Lenguaje total: la manera natural del desarrollo del lenguaje" (véase anexo; leer hasta antes del apartado "lenguaje, qué y por qué?").

d) Al finalizar la lectura, revisen la información que registraron en la actividad b) y en relación con el texto que leyeron, elaboren conclusiones respecto a la pregunta siguiente:

- ¿Qué elementos, de los que aporta el autor, tomaría en cuenta para promover que sus alumnos aprendan el lenguaje?

Actividad 4	Tiempo estimado: 4 horas

4.1. Lea individualmente la segunda parte del texto de Goodman (véase anexo; leer a partir del apartado "lenguaje, ¿qué y por qué?").

4.2. En grupo, elaboren un cuadro (puede ser un cuadro sinóptico, un esquema) que tenga como idea central la siguiente:

- *¿Por qué el lenguaje es una prioridad en educación preescolar?*

4.3. Organicen equipos para hacer la revisión de los campos formativos, en el Programa de Educación Preescolar 2004. Es conveniente abarcar todos los campos entre todo el grupo, y que cada integrante trabaje con –al menos– un aspecto del campo, para realizar lo siguiente:

a) Identifiquen en las competencias y en las formas en que se favorecen y se manifiestan, aquellas que implican el uso del lenguaje oral por parte de los niños.

b) Elaboren propuestas para mejorar y ampliar el cuadro elaborado en la actividad 4.2.

4.4. En grupo:

a) Presenten los productos de los equipos.

b) Incorporen las propuestas al cuadro titulado "¿Por qué el lenguaje es una prioridad en educación preescolar?".

c) A manera de cierre, una o dos integrantes del grupo lean en voz alta el cuadro en su versión final.

5.1. Lea el texto de Ana María Borzone, “Hablar y escuchar. Tiempo de compartir”. Identifique y registre algunas condiciones y recomendaciones que usted tomaría en cuenta en el desarrollo de su trabajo docente para favorecer que los niños fortalezcan sus competencias lingüísticas. Tome en cuenta las reflexiones que apuntó en las actividades 1.1,1.2 y 1.3.

5.2. Lea el texto de Alain Bentolila “Del iletrismo en general y de la escuela en particular”. ¿Qué recomendaciones derivaría de ese texto? Enriquezca con ellas el registro que elaboró en la actividad anterior.

5.3. Comente en grupo los resultados de su trabajo.

5.4. Actividades que propician la expresión oral y el aprendizaje del lenguaje.

Las capacidades de habla y escucha se fortalecen en los niños cuando tienen múltiples oportunidades de participar en situaciones en las que hacen uso de la palabra con diversas intenciones:[3]

- *Narrar.*
- *Dialogar y conversar.*
- *Explicar.*

En educación preescolar, además de impulsar a los niños a ser cada vez más claros y precisos en sus expresiones, es importante considerar que ellos se sienten fuertemente atraídos por un uso lúdico del lenguaje, lo cual también tiene relación con la incorporación de léxico, con la comprensión del sentido del lenguaje y con la apropiación de formas y normas de construcción lingüística.

5.5. Cada integrante del grupo seleccione alguna de las actividades que se proponen en la tabla 1 (que puedan realizarse en el grupo). Una vez seleccionadas las actividades, realícenlas bajo esta secuencia:

a) Consideren un tiempo para que cada quien repare su presentación (10 minutos puede ser razonable).

b) Realicen la actividad frente a las demás compañeras.

- Mientras tiene lugar cada presentación, observar y tomar nota de las capacidades que identifican en la persona que realiza la actividad.

[3] Programa de Educación Preescolar 2004, p. 59.

Tabla 1. Actividades que propician la expresión oral y el aprendizaje del lenguaje

Narrar un suceso, una historia, un hecho real o inventado, incluyendo descripciones de objetos, personas, lugares y expresiones de tiempo:

- Contar un cuento.
- Narrar lo que hicieron el fin de semana (una leyenda, una historia de la comunidad).
- Inventar: un cuento en cadena, un ser y/o un lugar inexistente.
- Juegos de palabras en rima.
- "Veo, veo…" (se describe un objeto sin decir su nombre; las demás personas del grupo "adivinan" lo que es, con base en sus características. Por ejemplo, "veo, veo… algo azul", "veo, veo… algo muy grande", etcétera).

Explicar las ideas o el conocimiento que se tiene acerca de algo en particular –los pasos a seguir en un juego o experimento, las opiniones personales sobre un hecho natural, tema o problema.

- Conversar acerca de un suceso interesante (personal o de interés general).
- Entrevistar.
- Escuchar y contar relatos literarios que forman parte de la tradición oral.
- Decir un trabalenguas, rimas, adivinanzas y chistes.

5.6. Al terminar la participación de todos los integrantes del grupo, comenten y obtengan conclusiones acerca de:

a) Las capacidades que registraron en el grupo, según las actividades que observaron realizar a sus compañeras.

b) ¿Qué competencias pondrían los niños en juego al realizar esas actividades?

c) ¿Qué requieren tomar en cuenta? y ¿qué condiciones se requieren en la práctica para realizar estas actividades con sentido formativo para los niños? (consideren los productos que han elaborado hasta ahora, en los que identificaron las condiciones que facilitan el aprendizaje del lenguaje y las sugerencias para el trabajo docente).

Segunda parte[4]

Planificación del trabajo docente

Propósito: elaborar un plan de trabajo para el mes, iniciar su aplicación con los niños del grupo, e identificar, a partir del análisis de la experiencia, los logros que manifiestan en sus competencias comunicativas.

Actividad 6. Preparación de la práctica	Tiempo estimado 3 horas

6.1 Seleccione algunas competencias de los distintos campos formativos y elabore un plan de trabajo para realizarlo con sus alumnos. Identifique cuáles involucran la expresión oral de manera prioritaria y elija las situaciones que convengan (ayúdese de la columna contigua a las competencias). Vea el procedimiento sugerido en el *Programa de Educación Preescolar 2004* (pp. 120-127).

6.2 Empiece a trabajar con su grupo el plan elaborado. Para analizar la experiencia en relación con las capacidades de expresión oral en los niños se sugiere:

a) Registrar los principales resultados de su experiencia en el diario de trabajo. Recuerde hacer el registro al término de la jornada.

b) En caso de ser posible, grabe en audio alguna actividad, tanto de los niños como de su propia intervención, escúchela y registre especialmente lo referido a:

Los niños:

- Además del lenguaje oral, qué otras formas de expresión emplearon los niños (gestos, movimientos de las manos, desplazamientos...).
- Valoración de las competencias que se propuso trabajar. Relación de la actividad y la intervención docente con las competencias propuestas.

La educadora:

- ¿Cómo valoraría, en general, su actitud durante la actividad?
- ¿Qué intenciones tuvieron sus participaciones? (indicar, corregir, completar, reestructurar ideas, dar la palabra, explicar...).

[4] Una fuente de apoyo para la selección de situaciones que propician la expresión oral es el Fichero de actividades didácticas. Español. Primer Grado, editado por la Secretaría de Educación Pública.

La actividad:

- ¿Qué modificaría en la organización o realización de la actividad, para impulsar de mejor manera el lenguaje oral de los niños?
- ¿Qué identifica como la mayor riqueza de la actividad?, ¿qué se puede atribuir a la actitud de la educadora, a la organización del grupo, al diseño de la actividad, a la selección de competencias?
- Identifique las dificultades que enfrentó y comente cómo las resolvió.

Actividad 7.	Tiempo estimado 1 horas, 30 minutos

7.1 Comparta, con sus colegas de plantel, sus experiencias de trabajo con los niños, a partir de las actividades previstas en el plan y tomando en cuenta la información que registró.

7.2 Conversen sobre los logros que identifican en sus alumnos, en relación con las competencias de lenguaje oral que se propusieron fortalecer en ellos, así como sobre los casos de niños que requieren especial atención (recurran al programa para argumentar mejor sus opiniones).

7.3 Qué recomendaciones y sugerencias pueden hacerse respecto a los siguientes puntos:

- La participación y las intervenciones de la educadora.
- El clima en el aula.
- Las formas de organizar al grupo y de interactuar con niños de otros grupos en distintos momentos.
- Las actividades de lenguaje oral que pueden incluir como actividades permanentes.

Anexos

Lenguaje, aprendizaje y la capacidad para leer y escribir*

Brian Cambourne

Otra forma de mirar el aprendizaje de la lengua

¿Qué le viene a la mente cuando escucha o lee la frase: “aprendizaje del lenguaje”? Si usted se parece al típico maestro o estudiante a quien he hecho esta pregunta, el cuadro que llega a su mente es el de un niño pequeño aprendiendo cómo usar la forma oral del lenguaje de su cultura, es decir, aprendiendo cómo hablar. Muy raramente cuando hago esta pregunta (y la hago a cuantos maestros me es posible hacerla) obtengo una respuesta que sugiera que ese “aprendizaje del lenguaje” también incluye el aprendizaje del uso de su forma escrita, es decir, el aprendizaje de la lectura y la escritura.

¿Por qué? He discutido este problema con tantos maestros que para mí la razón es obvia: la mayoría de los maestros y estudiantes a quien he hecho esta pregunta asumen que la forma escrita del lenguaje es significativamente diferente de su forma oral. No sólo lo creen una forma de lenguaje más abstracta y secundaria, sino también que su proceso cerebral es diferente y que por ello su aprendizaje se realiza de manera completamente distinta.

Aunque hay muchas consecuencias derivadas de esta forma de pensar el lenguaje oral y escrito que se manifiestan en las prácticas de enseñanza en los salones de clases, una en particular destaca: los maestros que sostienen esta opinión sutilmente se resisten a aceptar que principios que apuntalan un ejemplo exitoso de aprendizaje del idioma (es decir, aprendizaje del modo oral), pueden aplicarse también a otros ejemplos del aprendizaje del mismo (es decir, para aprender su forma escrita).

Permítasenos considerar el fenómeno del aprender a hablar. No es difícil demostrar que es una hazaña de aprendizaje impresionante. En efecto, aprender a hablar el lenguaje de la cultura en la que uno ha nacido es sin duda el aprendizaje más espectacular. ¿Cómo haría usted, un adulto que domina un idioma mínimamente, para de manera semejante comenzar a aprender un idioma parecido al japonés, swahili, hebreo, urdu, kakikiutl o alguna de las tres

---

* En Cero en conducta, año VII, núm. 29-30, enero-abril, México, Educación y Cambio, 1999, pp. 9-14.
** Centro de Estudios en Alfabetización, Universidad de Wollongong, Nueva Zelanda, 1988. Traducción: Rosa Ma. Zúñiga.

o cuatro mil lenguas vivas que se hablan en la tierra hoy en día? Usted se encontraría con que es una tarea inmensamente difícil y compleja. Cada lenguaje consiste en un surtido único de cientos de “convenciones” organizadas en formas extremadamente complejas y arbitrarias, con idiosincrasias gramaticales, estructuras fonémicas y morfémicas, dimensiones pragmáticas, etcétera. Sin embargo, hay millones de “parvulitos” con cerebros “inmaduros”, que aprenden exitosamente estos complejos lenguajes en estos mismos momentos, con extraordinaria facilidad. Lo que es más, ellos habrán realmente aprendido una gran cantidad de porciones complejas del lenguaje entre los 5 1/2 y 6 1/2 años. Si son niños “normales” ellos tendrán una “edad /mental” que burdamente equivaldría a su edad cronológica, es decir, 5 1/2 -6 1/2 años. ¿Dónde estaría si usted tuviera una edad mental de 5 1/2-6 1/2? Ciertamente usted no estaría leyendo este libro. (En efecto, como adulto, usted probablemente estaría bajo custodia.) Sin embargo, en todo el mundo niños pequeños están aprendiendo algo tan complejo como el lenguaje de su cultura y lo han venido haciendo por innumerables miles de años.

¿Cómo lo hacen?

Creo que las condiciones que operan cuando este aprendizaje se da tienen algo qué ver con ello. Soy consciente que investigadores lingüistas han manifestado que los humanos han sido especialmente programados (como un sistema telegráfico inalámbrico) por el Director del Universo (quienquiera que él sea). Esto es verdad, sin embargo, algunos siendo humanos, por una razón u otra, tienen denegadas las condiciones que operan cuando el niño normal aprende a hablar (por ejemplo, los niños “ferales” parecidos al Niño Salvaje de Averyon, o más recientemente, el caso de “Genie”, en Estados Unidos), fracasan del todo al aprender algún lenguaje. Esto sugiere fuertemente que en el aprender a hablar hay algo más que haber sido meramente programado en cierta manera neurológicamente.

Creo que la evidencia es concluyente, en relación con el aprender a hablar, no sólo se tiene que ser humano, también ciertas condiciones deben operar para permitir que este aprendizaje tenga lugar. Estas condiciones son muchas y complejas; creo, sin embargo, que hay siete que resaltan. También creo que estas siete condiciones son relevantes en cierto modo, por etapas, para todos los aprendizajes del lenguaje: aprender a leer, escribir, deletrear; aprender una segunda lengua. Aún más. Opino que estas condiciones son transferibles a la práctica escolarizada.

Condiciones bajo las cuales los niños aprenden a hablar

En lo que sigue, voy a discutir cada una de las siete condiciones que pienso ayudan al aprendizaje del “cómo se significa en la forma oral del lenguaje” (es

decir, hablando) en forma tan universalmente exitosa. Después de cada sección usted puede hacerse la pregunta que sigue a ella, y considerar su propia respuestas a la luz de lo que he escrito.

Condición 1: inmersión. Desde el momento en que nacen, los significantes hablados del lenguaje caen como un aluvión que envuelve a los niños. Ellos están inmersos en un "diluvio de lenguaje" y, la mayor parte de su tiempo despierto, son usuarios hábiles del lenguaje-cultu-ra en la que han nacido y que los sumerge literalmente en un baño de sonidos, significados, cadencias y ritmos del lenguaje que tienen que aprender. Es importante darse cuenta que este lenguaje que continuamente fluye alrededor de ellos es siempre significativo, generalmente intencionado y, lo que es más importante, *total.* (En el mundo real, usualmente la gente no habla sin sentido, ni habla usando un lenguaje fragmentario.)

Pregunta: ¿qué significado tiene para el aprendizaje el uso de los medios impresos?, ¿para aprender a leer, escribir deletrear?

Condición 2: demostración. Demostración es un término que he tomado prestado de Frank Smith. Un sinónimo cercano es el término "modelo". Por éste entiendo que los niños, en el proceso del aprender a hablar, reciben miles y miles de demostraciones (modelos o ejemplos) del lenguaje hablado siendo usadas en formas significativas y funcionales. El niño sentado en su sillita alta durante el desayuno escucha un flujo de sonidos emitidos por la boca de su padre y la azucarera pasa de un lado a otro. Este género de "demostración" de las convenciones que se utilizan para expresar significados es repetida una y otra vez, y a través de ellas el aprendiz obtiene los datos que lo habilitan para adoptar las convenciones que necesita usar a fin de llegar a ser un hablante/comprendedor del lenguaje cultural en que ha nacido.

Pregunta: ¿qué clase de "demostraciones" son proporcionadas generalmente a los jóvenes aprendices que quieren entender las convenciones que hacen "comprensibles" los medios escritos?, ¿son de esta clase?

Condición 3: expectativa. Recientemente, he estado preguntando a padres de recién nacidos una cuestión que siempre provoca confusión como respuesta. (Ellos piensan que estoy algo loco.) Después de felicitarlos por crear tan maravilloso ejemplo de humanidad, deslizo esta pregunta:

- ¿Esperan que él/ella aprenda a hablar?

Inténtelo algunas veces. A menos que el niño esté real y severamente dañado, usted encontrará que todos los padres esperan que sus niños aprendan a hablar. Las expectativas, pienso, son formas muy sutiles de comunicación a las que responden los aprendices. Nosotros "emitimos" expectativas de que nuestros niños aprenderán a caminar y hablar y ellos lo harán, aun si esto es bastante penoso (caminar) y muy complicado (hablar).

Si hay una escuela de natación cerca de su casa, en las próximas vacaciones pase un tiempo observando la clase de expectativas que los padres emiten sobre la natación: “es difícil”, “es peligroso”, “nunca lo harás”, son los mensajes que el lenguaje corporal, los gestos y las cosas realmente dichas, comunican a estos niños. ¿Y cómo responden ellos?

¿Cuántos de nosotros realmente esperamos que nuestros adolescentes no aprendan a manejar?, ¿cuántos de ellos fracasan? Si nosotros les emitimos expectativas de que aprender a leer, escribir, deletrear, aprender otro idioma es difícil, complejo, superior a ellos, responderán de acuerdo con ellas. En el grupo “maternal”, los niños leerán, deletrearán, escribirán y hablarán como bebés si eso esperamos de ellos.

Pregunta: ¿de cuántas maneras podemos ofrecer a nuestros niños la expectativa de que el aprendizaje diestro del lenguaje básico es “difícil”, “complejo”, “superior a los niños”?

Condición 4: responsabilidad. Cuando aprenden a hablar, a los niños se les deja la responsabilidad del aprendizaje de la lengua. Los padres nunca dicen: “Nuestro orgullo y felicidad aún no ha aprendido la transformación pasivo/negativo. En las próximas cinco semanas le enseñaremos eso. Hasta entonces podremos con ventaja meternos con profundidad en las complicaciones de los relativos y los conectivos adverbiales”. Ellos dejan que los niños decidan el juego de convenciones que dominarán.

Hasta que mi esposa me impidió seguir usando a mis hijos como cerditos de Guinea, analicé cuidadosamente el desarrollo de su lenguaje, especialmente en el periodo preescolar. (Mi esposa es particularmente sensible en lo que se refiere a la crianza de los niños. Ella tuvo que enseñarme a diferenciar el rol de padre del de investigador.) Ellos dominaron diferentes estructuras gramaticales a diferentes edades. Lo importante es que llegaron al mismo estado de lenguaje “sepa-como” alrededor de los 5 1/2- 6 1/2. En donde quiera, niños parecidos llegan al mismo destino por diferentes rutas. Es el aprendizaje natural. Si tratáramos de tomar esta responsabilidad en nuestras manos, nuestros niños no aprenderían a hablar.

Pregunta: ¿extendemos normalmente el privilegio de entender el aprendizaje como com-prender/entender al medio escrito?

Condición 5: aproximación. No se espera que los jóvenes aprendices de la forma oral de un lenguaje (es decir, hablada) desplieguen de lleno una competencia adulta desde el principio. Actualmente los padres recompensan a sus niños no sólo por estar en lo correcto sino también por acercarse a ello. Ejemplo: un pequeño señala una taza en una mesa y dice: “taza papi”.[1] Ningún padre responde:

[1] En la versión original en inglés: “Dat Daddy cup”. N. de la t.

— Niño estúpido, dejaste fuera el auxiliar (del modo indicativo) es, y su posesivo, y además pronunciaste equivocadamente. Ahora repite después de mí: esta es la taza de papi.[2]

¿Cuántos niños querrían emprender la tarea de aprender a hablar si así fuera como los tratáramos? A pesar de ello, la experiencia que tengo tanto al hablar con los maestros como al observar las actividades del salón de clase, es ésta: se espera que desde el principio los niños desplieguen la competencia adulta con sólo observar el modo escrito del lenguaje. Incontables veces he escuchado corregir a los niños que leen *papi* cuando la palabra que aparece en el texto es *padre.* No hay muchas escuelas donde, un pequeño que intente escribir "había una vez" como "iauaes" sería tolerado.[3]

Cuando hablo con los padres o maestros sobre estas aproximaciones y les pregunto por qué no corrigen a un pequeño por decir "eta taza" en lugar de "esta es una taza" usualmente se ríen. Sin embargo, se sienten insatisfechos si los niños intentan dar el mismo trato al lenguaje escrito.

Pregunta: ¿qué teoría de aprendizaje de la lectura y el deletreo tiene la mayoría de los padres y los maestros?

Condición 6: uso. Cuando los niños están aprendiendo a hablar se les provee de muchas oportunidades para usar esta forma de lenguaje. No los restringimos a dos periodos de 20 minutos por semana para emplear las convenciones del lenguaje hablado ni les impedimos practicarlo en otros momentos. No los forzamos a esperar hasta que "la hora de hablar" llegue cada semana.

Pregunta: ¿qué hacemos cuando enseñamos a los niños a leer, escribir, deletrear?

Condición 7: retroalimentación. ¿Cómo es que nuestros aprendices inmaduros pasan del "eta taza" al "esta es una taza"?, ¿del "papo mami" al "ese es el zapato de mami"? Pasé tres años de mi vida "enloqueciendo" a niños pequeños con un micrófono para encontrar la respuesta a ésta y otras preguntas. En media milla recogí lo que ellos decían y lo que les era dicho desde el momento en que se despertaban hasta que iban a la cama. Con binoculares apropiados para el campo pude también observar y notar el contexto en que este lenguaje era usado cuando estaban fuera. La evidencia que tengo es bastante concluyente y está fundada en otros estudios de otros países: los adultos (y los hermanos mayores también) que enseñan a los niños pequeños los retroalimentan de manera especial, por ejemplo:

---

2 En la versión original: "That is Daddy's cup". N. de la t.
3 En el texto original dice: "Once upon a time", escrito por el niño como: "wsapnatm", el ejemplo en español es un intento de encontrar un símil a la idea del autor. N. de la t.

Pequeño: — “Eta taza”.

Adulto: —Sí, esta es una taza.

El mensaje es recibido (“Sí”) y la convención adulta, en su forma extensiva y centrada en el significado le es regresada sin amenazas, por ejemplo:

Pequeño: —Ayer, viní a la ciudad.

Adulto: —¿Quieres decir: ayer vine a la ciudad?

Además, ni en mis datos (ni en ningunos otros), ningún padre espera que los niños utilicen la forma adulta convencional la próxima ocasión que hablen. Ellos saben que el habla de “bebé” puede persistir por semanas, el “viní”, el “hacido”, el “cupió” y otros intentos inmaduros de comunicación continúan hasta que el niño decida cambiar. No presionan exasperados: “Mira, yo he conjugado el auxiliar en una docena de tiempos, ahora, ¿cuándo lo harás tú correctamente?”. Esto nunca les ha sido dicho. Quiero indicar que, infortunadamente, la retroalimentación que damos a los niños en la escuela con respecto a la forma escrita del lenguaje, nos es precisamente la misma.

Pregunta: ¿por qué no?, ¿qué deberían pensar los maestros sobre el aprendizaje?

Lenguaje total: la manera natural del desarrollo del lenguaje*

*Ken Goodman***

El siguiente enigma ha perturbado largo tiempo a padres, maestros y escolares: algunas veces el aprendizaje del lenguaje parece ridículamente fácil y otras imposiblemente difícil. Y las veces fáciles transcurren fuera de la escuela, las difíciles en ella.

Virtualmente, todos los bebés humanos aprenden a hablar su lenguaje hogareño (el lenguaje de su hogar) extraordinariamente bien en muy corto tiempo y sin alguna enseñanza formal. Pero cuando van a la escuela, muchos niños parecen tener dificultades, particularmente con el lenguaje escrito, aun si son enseñados por maestros diligentes que usan materiales costosos y cuidadosamente seleccionados para ello.

Estamos comenzando a trabajar saliéndonos de esta aparente paradoja. La observación cuidadosa nos está ayudando a entender mejor qué es lo que hace que el lenguaje sea más fácil o difícil de aprender. Muchas de las tradiciones escolares parecen actualmente obstaculizar el desarrollo del lenguaje. En nuestro celo por hacerlo fácil, lo hemos hecho difícil. ¿Cómo? Primeramente rompiendo todo el lenguaje total (natural) en pequeños fragmentos abstractos. Parece tan lógico pensar que los niños pequeños pueden aprender mejor las cosas pequeñas y simples, de ahí que tomamos separadamente el lenguaje y lo transformamos en palabras, sílabas y sonidos aislados. Desafortunadamente, también postergamos su propósito natural –la comunicación de significados– y la transformamos en una serie de abstracciones sin relación con las necesidades y experiencias de los niños que ansiosamente buscamos ayudar.

En sus hogares, los niños aprenden el lenguaje oral sin haberlo roto en fragmentos simples y pequeños. Son asombrosamente buenos para aprender el lenguaje cuando lo necesitan, para expresarse y entender a los otros mientras están rodeados de gente que usa el lenguaje con un sentido y un propósito determinado.

Esto es lo que muchos maestros están aprendiendo nuevamente de los niños: mantener el lenguaje total potenciando en los niños la capacidad de

---

* En Cero en conducta, año VII, núm. 29-30, enero-abril, México, Educación y Cambio, 1999, pp. 17-26.
** What's whole in whole?,EU, Heinemann Educational Books, 1986. Traducción: Rosa María Zúñiga.

usarlo funcional e intencionadamente para satisfacer sus propias necesidades. Este simple, pero fundamental descubrimiento, es guía de algunos dramáticos y estimulantes cambios en las escuelas, tales como hacer a un lado las lecturas básicas cuidadosamente secuenciadas, los programas de ortografía y los paquetes de escritura; dejar que los montones de materiales preparados, los libros de trabajo y los modelos de copiado se empolven a un lado del estante, o –mejor aún– donarlos a la colectividad para su venta. En lugar de eso, se invita a los alumnos a usar el lenguaje, se les incita a hablar de las cosas que necesitan para entender; se les muestra que es correcto hacer preguntas y escuchar respuestas, y en tal caso reaccionar o hacer más preguntas. Se les sugiere escribir sobre lo que les sucede y puedan aprender así de sus experiencias al compartirlas con los demás. Se les alienta a leer para informarse, para hacerle frente a lo impreso que los rodea por todos lados, para gozar de una buena historia.

De esta manera, los maestros pueden trabajar con los niños en la dirección natural de su desarrollo. El aprendizaje del lenguaje llega entonces a ser tan fácil en la escuela como fuera de ella. Además, es más interesante, estimulante y más divertido para los niños y sus maestros. Lo que acontece en la escuela soporta y enriquece lo que sucede fuera de ella. Los programas de lenguaje total comprenden todo junto: el lenguaje, la cultura, la comunidad, el aprendiz y el maestro.

¿Qué hace que el lenguaje sea muy fácil o muy difícil de aprender? (véase el cuadro).

¿Qué hace que el lenguaje sea muy fácil o muy difícil de aprender?

Es fácil cuando:	***Es difícil cuando:***
Es real y natural.	Es artificial.
Es total.	Es fragmentado.
Es sensato.	Es absurdo.
Es interesante.	Es insípido y aburrido.
Es importante.	Es irrelevante.
Atañe al que aprende.	Atañe a algún otro.
Es parte de un suceso real.	Está fuera de contexto.
Tiene utilidad social.	Carece de valor social.
Tiene un fin para el aprendiz.	Carece de propósito definido.
El aprendiz elige usarlo.	Es impuesto por algún otro.
Es accesible para el aprendiz.	Es inaccesible.
El aprendiz tiene el poder de usarlo.	El aprendiz es impotente para usarlo.

Estas listas muestran que un programa de lenguaje total es más placentero y divertido para ambos: alumnos y maestros. ¿También es más efectivo? Sí, lo es. Con el lenguaje que tienen ya aprendido, los niños traen a la escuela su tendencia natural a hacer inteligible el mundo. Cuando la escuela fragmenta el lenguaje en pedacitos, el sentido se convierte en sin sentido, y siempre es difícil para los niños proporcionarle sentido a lo que carece de él. Cada unidad abstracta, cada pieza que es aprendida pronto es olvidada tan luego como a los niños se les incrementa la fragmentación. Al final, ellos comienzan a pensar la escuela como un lugar donde nada parece tener sentido.

Es decir, porque el aprendizaje del lenguaje en el mundo real es fácil, en la escuela debería serlo, pero frecuentemente no lo es.

¿Qué hace difícil el aprendizaje del lenguaje?

Una perspectiva de aprendizaje al revés

El movimiento de las unidades pequeñas a las grandes es un elemento de la lógica adulta: el total está compuesto de partes, aprenda las partes y usted habrá aprendido el total. Pero la psicología del aprendizaje nos enseña que aprendemos del total a las partes.

Por esto los maestros sólo tratan con partes del lenguaje –letras, sonidos, frases, oraciones – en el contexto del lenguaje real total.

Secuencias artificiales de destrezas. Muchas de las llamadas “destrezas” fueron escogidas arbitrariamente. Cualquiera de estas investigaciones están basadas en las que fueron hechas con ratas y palomas o con niños que fueron tratados en ellas como ratas y palomas. Las ratas no son niños, las ratas no desarrollan lenguaje ni tienen pensamientos humanos. Las secuencias artificiales de destrezas transforman a las escuelas en laberintos para niños donde éstos tropiezan de un extremo a otro.

Un enfoque fuera de foco: lenguaje por sí mismo. Cuando el propósito de instrucción es enseñar el lenguaje por el lenguaje mismo, o hacer que los niños discutan el lenguaje como lo hacen los lingüistas, entonces el aprendiz es desviado de lo que él o ella están tratando de decir o comprender a través del lenguaje.

Lecciones sin significado, irrelevantes y aburridas. Los ejercicios aburridos e irrelevantes son particularmente penosos para los niños más pequeños, para quienes son un constante recordatorio de la distancia existente entre su mundo y el mundo escolar. Es difícil motivar a los niños cuando la paja que se les pide leer y escribir, escuchar y decir, no tiene relación con lo que ellos son, con lo que ellos piensan, con lo que ellos hacen.

¿Qué hace fácil el aprendizaje del lenguaje?

Relevancia. El lenguaje debe ser total, significativo y relevante para quien lo aprende.

Propósito. Los alumnos deben usar el lenguaje para sus propios propósitos. Fuera de la escuela el lenguaje funciona porque lo usan cuando quieren decir o comprender algo. En el lenguaje total del salón de clases, los alumnos y maestros deben usar su propio lenguaje en este contexto.

Significado. El lenguaje es aprendido mejor cuando el enfoque no está en el lenguaje, sino en los significados que comunica. Aprendemos del lenguaje al mismo tiempo que desarrollamos el lenguaje. No aprendemos a leer por leer signos, aprendemos a leer por leer lecturas, paquetes, historias, revistas, periódicos, guías de televisión, carteleras, etcétera.

Respeto. Las escuelas deberían formar tomando como base el desarrollo del lenguaje que los chicos han alcanzado antes de comenzar la escuela. Los programas del lenguaje total respetan a los estudiantes: quiénes son, de dónde vienen, cómo hablan, cómo escriben y qué experiencias han tenido antes de llegar a la escuela. De esta manera no hay niños en desventaja en lo que a la escuela concierne. Sólo hay niños que tienen antecedentes y experiencias únicas de lenguaje, que han aprendido a aprender de sus propias experiencias y quienes continuarán haciéndolo si las escuelas reconocen quiénes son y dónde están.

Poder. Los programas escolares deberían ser vistos como parte del proceso de fortalecer el poder de los niños.

La escuela debe afrontar el hecho de que los niños tienden a ser alfabetos exitosos en proporción al monto de su capacidad en el ejercicio de la lectura y escritura que poseen.

Ayudar a los alumnos a llegar a leer y escribir no les dará poder por sí mismo si la sociedad se los deniega, pero ayudarles a lograr un sentimiento de pertenencia y dominio sobre el uso de su propio lenguaje y aprendizaje en la escuela, sobre su propia lectura, su escritura, habla, escucha y pensamiento, contribuirá a que tomen conciencia de su poder potencial.

Las escuelas con programas efectivos de lenguaje total pueden ayudar a los niños a lograr poder. Pueden proporcionar un acceso real a conocimientos personal y socialmente útiles a través del desarrollo del pensamiento y del lenguaje.

Lenguaje, ¿qué y por qué?

¿Qué podríamos hacer sin lenguaje? Seguiríamos siendo inteligentes, pero terriblemente frustrados. El lenguaje nos permite compartir nuestras experiencias, aprender de cada uno, proyectar juntos y acrecentar enormemente nuestro intelecto al vincular nuestro pensamiento con los de nuestros semejantes.

Mucha gente piensa que si los animales pudieran hablar –como en el libro del doctor Doolittle– podrían decir cosas inteligentes. No es así por dos razones: sólo los humanos son capaces de pensar simbólicamente, es decir, permitimos que sistemas de símbolos sin sentido representen nuestras experiencias, sentimientos, emociones y necesidades; esto es lo que hace posible el lenguaje humano. También tenemos una íntima necesidad de interacción social. Esto es lo que hace necesario el lenguaje a los humanos.

Algunos animales –cotorros y papagayos, por ejemplo– tienen la capacidad de producir una extensa y variada gama de sonidos como los que los humanos usan en las palabras, pero sus sonidos carecen de la cualidad simbólica del lenguaje, no representan pensamientos. Si pudiéramos hablar con ellos descubriríamos que no tienen nada qué decir, que carecen de lo que nosotros tenemos: capacidad intelectual y necesidad del lenguaje.

¿Qué es el lenguaje?

Compartir y desarrollarse

El lenguaje comienza como un medio de comunicación entre miembros del grupo. A través de él, sin embargo, cada niño que se desarrolla adquiere un panorama de la vida, la perspectiva cultural, las formas particulares de significar de su propia cultura. Como los niños son expertos en un lenguaje específico, también pueden llegar a compartir una cultura y sus valores. El lenguaje lo hace posible al vincular las mentes en una forma increíblemente ingeniosa y compleja.

Usamos el lenguaje para reflexionar sobre nuestra propia experiencia y para expresar simbólicamente esta reflexión a nosotros mismos. Y a través del lenguaje compartimos lo que aprendemos con otras personas. De esta forma la humanidad aprende que ninguna persona en forma individual podría nunca dominarlo. La sociedad edifica el aprendizaje sobre el aprendizaje a través del lenguaje.

Compartimos también nuestras respuestas emocionales y estéticas. La narrativa y la poesía pueden representar tan completamente las experiencias del escritor, que los lectores o escuchas sienten las mismas emociones, tal como si fueran propias de actualidad. En la ficción, el lenguaje puede crear experiencias actuales.

El lenguaje escrito expande enormemente la memoria humana haciendo posible almacenar más conocimientos remotos que los que ningún cerebro es capaz de guardar. Aún más, el lenguaje escrito nos vincula con las personas en lugares lejanos y tiempos distintos, con autores muertos, etcétera. El lenguaje escrito puede ser reproducido a bajo costo y repartido ampliamente; la información llega a ser una fuente de poder. Las limitaciones en la alfabetización o en su uso, llegan a ser limitaciones de poder en el orden personal y social.

Personal y social

El lenguaje no es un regalo dado sólo a unas cuantas personas. Cada uno posee el regalo del desarrollo del lenguaje y muchos aprendemos más que otros de acuerdo a nuestras necesidades de vida. Pero esta universalidad no debe enmascarar la hazaña única de cada individuo en el aprendizaje del lenguaje. Como bebés, comenzamos con una necesidad y capacidad de lenguaje para comunicarnos con otros y creamos lenguajes para nosotros mismos. Haciendo esto, cada uno se mueve hacia el lenguaje del hogar y de la comunidad, pero aun así, el lenguaje de cada uno tiene características personales. Cada voz es diferentemente reconocible, cada persona tiene un distinto estilo de lenguaje, tal como la huella digital es distinta de una persona a otra.

A menudo se piensa el aprendizaje del lenguaje como producto de la imitación, pero las personas son algo más que loros que producen sonidos sensibles sin sentido. El lenguaje humano representa lo que el usuario del mismo está pensando y no simplemente lo que otros han dicho. ¿De qué otro modo podríamos expresar ideas nuevas en respuesta a las nuevas experiencias? El lenguaje humano hace posible que al expresar las nuevas ideas éstas sean comprendidas por las otras personas, aun cuando éstas nunca antes las hayan escuchado.

Además, si el lenguaje fuera sólo individual, no serviría a nuestras necesidades de comunicación con otros; tendríamos que llegar a compartir un lenguaje con nuestros padres, nuestras familias, nuestros vecinos, nuestra gente. El poder personal de crear lenguaje está marcadamente determinado por las necesidades sociales de comprender a los otros y de hacerse entender por ellos y, además, el lenguaje de cada individuo entra pronto en las normas de lenguaje de la comunidad.

Simbólico y sistemático

Los símbolos no significan nada por sí mismos. “Cuando uso una palabra” –dice Humpty Dumpty en un tono bastante desdeñoso– “significa justamente lo que quiero que signifique, ni más ni menos”.

Podemos combinar los símbolos –los sonidos en el lenguaje oral o las letras en el lenguaje escrito– en palabras y permitir que representen cosas, sentimientos, ideas. Pero lo que ellos significan, es lo que nosotros, individual y socialmente hemos decidido que signifiquen. Los símbolos deben ser aceptados por los otros si es que vamos a utilizar el lenguaje, pero si necesitamos hacerlo, podemos flexibilizarlo o modificarlo para significar nuevas cosas.

Las sociedades y los individuos están constantemente añadiendo, sustituyendo o modificando símbolos al encontrar nuevas necesidades o al necesitar expresar nuevas ideas.

Pero necesitamos algo más que símbolos. Necesitamos sistemas de organización de símbolos para que no sólo representen cosas, sentimientos, ideas, sino también vínculos dinámicos: tal como los eventos que suceden, por qué suceden, cómo nos afectan y así sucesivamente. El lenguaje debe tener tanto un sistema como símbolos, normas y reglas para producirlo; así las mismas reglas pueden usarse para comprenderlo.

Por supuesto que podemos pensar el lenguaje como compuesto de sonidos, letras, palabras y oraciones. Pero el lenguaje no puede ser usado para comunicar a menos que sea una totalidad sistémica en el contexto de su uso. El lenguaje debe tener símbolos, sistema y un contexto de uso.

La gramática es el sistema del lenguaje. Incluye un número limitado de reglas necesarias para producir casi un número infinito de expresiones, que habrán de ser entendidas por los hablantes de un lenguaje específico. La gramática proporciona palabras, normas de inflexiones (afijos, prefijos y sufijos para indicar persona, número y tiempo). Es la cosa más importante que un niño aprende antes de ir a la escuela. Pero las reglas no pueden ser aprendidas imitativamente puesto que nunca son visibles en el lenguaje, más bien los niños las infieren desde su propia experiencia. Al haber aprendido a hablar y a entender palabras, los niños demuestran su extraordinaria habilidad para hacer esas inferencias.

Diferencia y cambio

Probablemente nunca ha habido una sociedad humana sin lenguaje oral.

Los hombres prehistóricos, al igual que las personas que pertenecen a los modernos grupos primarios, requieren inmediatamente la comunicación cara a cara y usar adecuadamente el lenguaje oral para este propósito. Pero el lenguaje no se limita a ser hablado y escuchado, podemos usar algún sistema de símbolos para crear lenguaje o para representarlo. El código Morse fue creado para representar el lenguaje para el telégrafo y el radio; los barcos desarrollaron sistemas de señales, usando destellos de luz o banderas de señales donde las distancias eran demasiado grandes para comunicarse por medio de la voz. Sistemas táctiles como el Braille fueron desarrollados para dar a las personas ciegas una forma de acceso a lo impreso y, sistemas visuales de signos manuales se desarrollaron para las personas sordas privadas de acceso a la audición.

No fue sino hasta que las sociedades requirieron comunicarse a través del tiempo y el espacio fuera del alcance de la voz humana, que las formas de lenguaje escrito se desarrollaron plenamente. La gente llegó a necesitar comunicarse con sus amigos, familiares o socios que no vivían cerca. La cultura llegó también a ser demasiado compleja para la transmisión y preservación oral. El lenguaje escrito fue creado para ampliar la memoria social de la comunidad y su alcance comunicativo.

En el mundo contemporáneo, también se incluyen formas de comunicación para y a través de computadoras y otras máquinas. Los *curricula* del lenguaje total aceptan la responsabilidad de la escuela para abordar el lenguaje total también en este sentido.

Pero en tanto que los individuos y las comunidades están cambiando siempre, también el lenguaje debe cambiar, siempre adaptándose a las necesidades de uso personal y social. Sobre ello pienso lo siguiente:

- El lenguaje de cada generación es un tanto diferente de la anterior, conforme crecemos nos vamos "haciendo a nuestras maneras". La gente joven cuestiona probablemente el *statu quo* y al adoptar nuevos lenguajes representa los cambios en los estilos de vida y en los puntos de vista sobre la misma.
- Una cierta porción del lenguaje llega pronto a circular entre grupos particulares –músicos, adolescentes, científicos, escritores, activistas– y logra una pronta y extensa circulación. Estos modismos aparecen y desaparecen, pero no todos tienen una corta vida, algunas veces una porción de ellos encuentra una forma de lenguaje más permanente.
- Formas especiales del lenguaje se desarrollan entre grupos de gente que comparten experiencias e intereses comunes: terminología altamente especializada y/o metáforas pintorescas. Doctores, abogados, maestros, trabajadores de computación, usuarios de radios de onda corta, para nombrar unos cuantos desarrollan una *jerga* que entienden sólo los iniciados. El término británico es *registros,* que son formas especiales de lenguaje para usarse en circunstancias especiales. Todos tenemos registros: en nuestros trabajos, para nuestros intereses especiales o para nuestras actividades religiosas y políticas.
- Todos los lenguajes son realmente familias de dialectos. La gente separada por la distancia, por barreras físicas tales como ríos, montañas, océanos, etcétera, por clases sociales, la discriminación racial o las segregaciones legales, desarrollan variantes de lenguaje que comparten: diferencias en vocabularios, sonidos, gramática e idioma. Los cambios al interior de cada dialecto reflejan los cambios en las experiencias de vida de cada grupo, y son causa de que los dialectos tomen rumbos diferentes o que al menos mantengan su distancia, incluso en la época de la comunicación electrónica.

Las escuelas deberían dar la bienvenida al dinamismo y al fluir natural del lenguaje. ¡Cómo maravilla la variedad de lenguajes, dialectos y registros de los alumnos! Cuán satisfactorio sería para los maestros el poder sostener los vastos recorridos del desarrollo del lenguaje, en vez de confinarlo a los arbitrarios "propiamente dicho" o al lenguaje "normal".

¿Por qué es importante el lenguaje?, ¿es innato el lenguaje? Algunos letrados lo creen así, especialmente cuando miran cuan pronto y bien lo aprenden los niños. Pero creo que hay una explicación mucho mejor del porqué

los niños alcanzan el control del lenguaje con tal precocidad universal.

Lenguaje para la comunicación

Los niños son literalmente empujados a aprender el lenguaje por su necesidad de comunicación. Es indudable que los humanos están dotados con la capacidad para pensar simbólicamente. Pero el desarrollo es materia de supervivencia. Al nacer estamos totalmente indefensos, dependemos para sobrevivir de nuestra capacidad para obtener atención de los que nos rodean.

La gente también debe comunicarse para ser humanos totalmente funcionales. Los niños tienen una gran capacidad para aprender conforme se desarrollan y casi nada se debe a la simple maduración (si bien la maduración es un factor importante de nuestro pensamiento). Ellos deben estar en una íntima y constante comunicación con los otros humanos y el lenguaje es la llave de la comunicación. Este es el instrumento por el cual llegan a compartir las interpretaciones que los otros tienen del mundo y por el cual buscan darle sentido para sí mismos. Aprenden el lenguaje porque lo necesitan para vivir, y lo encuentran fácil de aprender porque el propósito para hacerlo les resulta claro.

Los bebés saben lo que el lenguaje hace antes de que sepan cómo lo hace. Aun antes de que ellos sepan de su potencial comunicativo lo usan para su participación social. La gente alrededor de ellos interactúa a través del lenguaje. Bien, entonces ellos también lo harán. Desde muy pequeños ya los niños vocalizan cuando escuchan a otra gente hablar; más o menos al sexto mes, un niño sentado en su sillita junto a la mesa, literalmente inundará a los otros con su propia forma de conversación, lo que es una fuente segura de alegría en muchas familias. A menudo las primeras palabras “memorables”, son signos sociales parecidos al “adiós”; tales palabras no comunican, pero establecen una función interpersonal. Pronto los niños llegan a tener más usos explícitamente comunicativos del lenguaje: para expresar el mundo o para expresar una necesidad. Ahora su lenguaje se desarrolla rápidamente para encontrar sus propias necesidades. Aprenden el lenguaje tal como lo usan para aprender y mientras aprenden sobre él. Desde el principio las tres clases de aprendizaje del lenguaje son simultáneas en el contexto del dinamismo del lenguaje total.

Lenguaje para aprender

El lenguaje llega a ser un medio de pensamiento y aprendizaje. En gran medida, el desarrollo del lenguaje interviene también directamente en los procesos de aprendizaje. E. B. Smith sugiere que el desarrollo cognitivo tiene tres fases: la de percepción en la que el niño atiende los aspectos particulares de la experiencia, la ideación en la que el niño reflexiona sobre la experiencia, y

la presentación en la que el conocimiento es expresado de alguna manera. En este sentido no es sino hasta que una idea ha sido presentada que el aprendizaje es completo.

El lenguaje es la forma de expresión más común. Desde los más tempranos aprendizajes preescolares y a través de la vida, es importante para la gente tener oportunidades de presentar lo que sabe, de compartirlo a través del lenguaje, y en el curso de esta presentación, completar su aprendizaje. Esta forma de desarrollo del lenguaje está fundamental y directamente relacionada con el éxito en la escuela.

Más que un lenguaje

Los niños que nacen en un medio bilingüe o multilingüe llegan a entender todos los lenguajes de su alrededor y a hablar los que necesitan. ¿Resulta motivo de confusión para los niños aprender más de un lenguaje al mismo tiempo? No, normalmente no. Aprenden a hablar a la abuela en su lenguaje, a la familia en el suyo, a los chicos en la calle en el lenguaje del barrio, etcétera. Nunca sorprende a los niños de medios multilingües que haya más de un lenguaje hablado por la gente que los rodea, ellos simplemente se ajustan a quien habla y entienden qué, cuándo y con quién deben usar el lenguaje adecuado. El lenguaje es fácil de aprender cuando es necesario y útil.

Muchos niños bilingües comprenden totalmente el lenguaje de su hogar pero a menudo responden en el idioma materno en las conversaciones. Estos niños muestran su sensibilidad a los valores sutiles y a las complejas funciones de cada lenguaje. Ellos reconocen que muchas de las personas de su alrededor son bilingües y que cada lenguaje tiende a usarse en situaciones particulares por diferentes miembros de la familia, los vecinos y a diferente edad; aplican esta sensibilidad para encontrar sus propias necesidades lingüísticas.

Y por favor, no crean que los niños bilingües están en alguna desventaja académica. Sólo lo estarán si sus capacidades lingüísticas son menospreciadas y las escuelas fallan al actuar sobre las mismas.

Los niños bilingües aprenden más de un lenguaje por la misma razón que los niños monolingües aprenden uno sólo. Aprenden lo que ellos necesitan. Esto explica por qué los programas de idiomas extranjeros en las escuelas han fracasado tan rotundamente. El idioma es aislado de las palabras reales y de los eventos alfabetizadores y la mayoría de los niños no lo tienen que aprender y usar como una segunda lengua. Para ser exitosos, los programas escolares de una segunda lengua deben incorporar oportunidades de lenguaje auténticas y funcionales. Claramente demuestran este punto las escuelas canadienses de inmersión, donde el francés, que es una segunda lengua, es usado también como el lenguaje para la instrucción.

Hablar y escuchar*

Ana María Borzone de Manrique

Tiempo de compartir

Es una actividad diaria que se realizó al comienzo de la jornada. A diferencia de lo que sucede habitualmente en los jardines con el intercambio inicial, en el que se busca la participación generalizada de los niños, la rutina de *Tiempo de compartir* privilegia la participación diferenciada de los chicos. Un niño por vez toma la palabra como principal locutor, mientras que los demás limitan su intervención a hacer comentarios y preguntas sobre el tema planteado por el protagonista de ese tiempo.

Esta característica del *Tiempo de compartir* –el hecho de que un niño cada vez sea el principal locutor responde a los objetivos que se buscan a través de esta situación: que la maestra pueda interactuar con un niño en particular, brindándole especial apoyo a su expresión lingüística; que los niños puedan hacer un relato completo y que cada niño tenga un espacio de privilegio para contar sus vivencias.

En cambio, cuando se da una participación indiscriminada, se corre el riesgo de que sean siempre los mismos niños los que intervienen, aquellos seguros de su expresión, que se adueñan de la "palabra" de todos. Asimismo, cuando se generaliza la participación de los niños, ninguno puede construir un relato completo de su experiencia.

Durante estos episodios de habla, los niños permanecen sentados en ronda, atentos a lo que su compañero quiere contarles, ya que el objetivo de ese momento es que los niños, rotativamente, compartan a través del relato una experiencia que han vivido, un cuento que conocen, un programa de TV que han visto.

En un principio, por las características del grupo –heterogéneo en cuanto a su experiencia anterior de Jardín y el medio sociocultural de procedencia la participación en *Tiempo de compartir* era dispareja, ya que unos pocos siempre querían hablar mientras que otros mostraban dificultades de expresión y temor a intervenir. Por otra parte, aun para los niños que ya habían asistido a Jardín, este tiempo, como se plantea en nuestra experiencia, constituye una situación

---

* En Leer y escribir a los 5, 4ª ed., Argentina, Aique (Aportes a la educación inicial), 1998, pp. 62-74.

nueva en la que los roles están bien diferenciados: un niño habla, los demás escuchan atentamente, le hacen preguntas y comentarios y la maestra conduce el intercambio. Por eso, al comenzar el año, la maestra se enfrentó con la necesidad de ir estableciendo el patrón de interacción que caracteriza al *Tiempo de compartir*.

A través de una expresión-fórmula que abre el encuentro –¿Qué nos vas a contar Dani? Y ahora, ¿qué nos vas a contar vos Sergio? O: Vamos a escuchar lo que nos cuenta Eli–, la maestra asigna los roles –uno, el designado, habla y los demás escuchan– y proporciona una pauta para el comienzo de una situación de habla claramente delimitada.

Las intervenciones de la maestra, como se verá a través del análisis de los registros, varían de acuerdo con el niño que toma la palabra y también en el curso del año, respondiendo así a las diferencias entre los niños y a la progresión de su desarrollo.

Es necesario tener presente que la maestra, al no haber vivido junto con el niño la experiencia que éste relata y no compartir necesariamente el código lingüístico que el niño domina y todos sus conocimientos y representaciones, producto de su propia vida, puede tener dificultades para interpretarlo y apoyar su discurso. Para salvar esta dificultad, es importante que esté bien informada sobre las condiciones de vida del niño, la composición del grupo familiar, sus experiencias escolares anteriores, su medio de procedencia, las diferencias lingüísticas según la comunidad de habla, las actividades de los padres y hermanos. Es por ello que la maestra, antes de comenzar, realizó extensas entrevistas a los padres en las que recogió esta información y, durante el año, mantuvo un contacto permanente con ellos, siempre atenta a las novedades familiares y sucesos de la escuela, estableciendo una óptima relación con padres y familiares.

Cuando la maestra comprende, acepta y respeta las diferencias entre los niños en el uso del lenguaje y en la respuesta a situaciones de aula, y se interioriza de las condiciones de vida de cada niño, puede intervenir más apropiadamente para responder a sus necesidades diferenciadas.

En el siguiente fragmento se puede observar cómo la maestra pone en juego sus conocimientos sobre situaciones específicas que viven los niños, para contextualizar y dar significado al relato que hacen de esas situaciones. Se observa también que, cuando se menciona un tema relevante –en este caso las vacunas– la maestra lo retoma para aclarar y precisar conceptos e informar respecto de temas fundamentales como la salud:

> Daniel: —Fui al hospital.
> Maestra: —¿Te están haciendo estudios?
> Daniel: —Sí, porque yo tengo que ir al otro hospital.
> Maestra: —Sí, tenés razón; tu mamá me contó que no ibas a ir más a la Casa Cuna y vas a ir al Hospital de Niños; vos sos alérgico, tienen que averiguar a qué sos alérgico.

Daniel: —Me hace mal la tos del cuerpo, miré una foto.
Maestra: —Te sacaron una radiografía que es como una foto del cuerpo. ¿Qué se ve
en la radiografía?
Daniel: —Los huesos.
Maestra: —¿De qué parte del cuerpo te sacaron una radiografía?
Daniel: —De acá.
Maestra: —Del pecho; tenés que seguir los estudios; nos vas a contar después qué
cosas no [puedes] comer.
Daniel: —No puedo comer ni carne, ni postre; no puedo comer nada.
Maestra: —Mientras te están haciendo los estudios, no podés comer.
Daniel: —Y me dijeron que vuelva al hospital para que me vacune.
Maestra: —¿Así que tenés que volver para vacunarte? ¿Cómo te van a vacunar?
Daniel: —Con la aguja.
Maestra: —Te van a poner una inyección; ¿y la vacuna para qué va a ser?
Luis: —Para curarse.
Maestra: —¿Para qué son las vacunas?
Agustín: —Para sacar sangre.
Maestra: —No, una cosa es que vayas a hacerte un análisis y te saquen sangre, y otra
cosa es que vayas al hospital a ponerte una vacuna como dijiste vos.
Verónica: —La del sarampión.
Maestra: —La vacuna contra el sarampión, ¿por qué nos tenemos que poner la vacuna contra el sarampión?
Adrián: —Porque si no se enferma del sarampión.
Maestra: —Entonces es para prevenir; las vacunas son importantes porque evitan las enfermedades.

En el curso del año se observa cómo los niños ganan autonomía y seguridad en su expresión a través de un trabajo sistemático de apoyo por parte del docente y al ir internalizando la rutina de *Tiempo de compartir*. Este hecho se manifiesta en intervenciones más extensas y complejas por parte de los niños y en una participación mayor de todos.

Cuando la rutina de esta actividad ha quedado bien establecida y surge un tema de interés general, que también da ocasión a nuevos conocimientos, la maestra, luego de haber atendido la experiencia relatada por el niño que tomó la palabra, generaliza el intercambio sobre un tópico derivado de esa experiencia. Como lo hace en toda situación de intercambio, la maestra pone en juego estrategias de apoyo al desarrollo lingüístico del niño: repeticiones, reestructuraciones, continuaciones.

Hay que tener en cuenta que, a diferencia de lo que sucede en otros intercambios en los que la maestra introduce el tópico, en ese momento es el

niño el que lo propone. Por lo que la maestra tiene que prestar especial atención para interpretar cuál es el tópico del niño (a veces, en un primer momento, no es fácil de determinar).

Asimismo es necesario mantener la interacción centrada en el tema para que la experiencia relatada tenga coherencia global como discurso. Para ello, cuando las intervenciones de otros niños pueden derivar el intercambio hacia otros asuntos, la maestra retoma el tema original y devuelve al protagonista el turno de intervención. Cuando es el mismo protagonista el que introduce temas que no parecen tener una clara relación con la experiencia que se está relatando, la maestra le proporciona al niño relaciones posibles entre los hechos para que él las explicite.

Como se puede observar en los registros de tales periodos, cuando los niños hacen uso de estrategias de discurso coloquial en el que se recurre con frecuencia a formas como “él”, “acá”, “éste” cuya referencia no está explicitada en el discurso, la maestra o pide que sean explícitos (“¿quién es él?”) o lexicaliza el referente (“Luis: —Me lastimé en la cabeza y acá; maestra: —Ah, te lastimaste la cabeza y la frente”). Tanto en estas ocasiones, como cuando la educadora integra la información fragmentada que van proporcionando los niños y la cohesiona, está apoyando el desarrollo de estrategias de registro escrito, promoviendo así el conocimiento y dominio del lenguaje escrito.

Otro aspecto al que la docente atiende en sus intervenciones es el mantener el relato ceñido al orden temporal de los sucesos, marcando también la relación causal entre ellos.

Es importante recordar que los relatos de experiencia personal presentan también una estructura global muy similar a la de los cuentos tradicionales; estructura que organiza este tipo de discurso en una forma convencional socialmente compartida.

A menudo los niños, como muchos narradores de experiencias personales, comienzan su relato haciendo un resumen de la experiencia. La maestra interviene para estimular al niño a que despliegue su relato, preguntándole por el momento o situación en que los hechos sucedieron. Luego, al explicar el contexto temporal y espacial de la situación, le da pie para retomar la complicación de la historia y explicita las causas de los hechos que relata. La maestra cierra el relato expandiendo la resolución que la historia tuvo en la palabra del chico.

En síntesis, la maestra en sus intervenciones está apuntando a los elementos que conforman la estructura global de este tipo de discursos: *orientación*, *complicación* y *resolución*.

> David: —Mi hermanita se bajó de la cama y lloró porque creía que estaba sola.
> Maestra: —¿Cuándo pasó esto?
> David: —Esta mañana.
> Maestra: —¿Muy tempranito, cuando estaban todos durmiendo?
> David: —Sí, se despertó.
> Maestra: —Se despertó y bajó de la cama.
> David: —Y se fue gateando hasta el ropero.

Maestra: —Fíjense lo que hizo Marilín, se bajó de la cama y se fue hasta el ropero y,
como pensaba que no había nadie, se puso a llorar.
David: —Mi mamá se despertó.
Maestra: —¿Y tu mamá se despertó? ¿Por qué se despertó?
David: —Porque sentía que estaba llorando y fue a ver si era por ahí yo o mi hermano
más grande.
Maestra: —Y entonces, cuando descubrió que era tu hermanita Marilín, ¿qué hizo tu
mamá?
David: —La durmió y se fueron a dormir.
Maestra: —Ah, la hizo dormir; entonces se quedó en su camita otra vez hasta que
llegó el momento de levantarse y se levantaron todos.

Los registros seleccionados para ilustrar las características que tiene el *Tiempo de compartir* se presentan en un orden cronológico, de manera tal de poner de manifiesto la progresión señalada respecto de las intervenciones de los niños y de la maestra.

En el siguiente registro se analizan las estrategias del docente de apoyo al discurso del niño. En él se puede observar que sólo un niño, además de la protagonista, interviene con un breve comentario al concluir el intercambio. Las intervenciones de la maestra están sincronizadas con las de la niña y facilitan la progresión del relato, hecho que se evidencia por la fluidez que tiene el intercambio, que no sufre interrupciones. La maestra repite y ordena constantemente el relato de la niña. Cabe señalar que esta niña no se relacionaba fácilmente con la maestra y sus compañeros; era agresiva; tenía un tiempo de atención muy breve y dificultades para mantenerse en tema, hecho que coartaba sus intentos de comunicación.

Estrategias de apoyo del docente	Intercambio
Expresión fórmula que abre el intercambio.	Maestra:-Vamos a escuchar lo que nos cuenta Eli. ¿Qué fue lo que viste ayer? Eli: -Dibujos.
Reestructura completando la emisión del niño.	Maestra: -¿Viste dibujos en la TV? Eli: A la día.
Ordena e integra la información	Maestra: ¿Todavía era de día cuando miraste los dibujitos? Eli: -Después me fui a la cama porque yo, mi mamá tenía sueño.

Cohesiona el relato integrando toda la información. Respeta el cambio de tópico que parecía ser en un principio los dibujitos y, al interpretar que quiere contar una secuencia de acciones, le pregunta por la sucesión de los eventos.	Maestra: —Así que después de mirar los di bujitos te fuiste a dormir, ¿y no comiste? Eli: —Sí.
Pide que explicite la secuencia de lo sucedido.	Maestra: —Entonces, ¿primero qué hiciste? ¿Primero viste los dibujitos? Eli: —Después comí empanadas, después tomé jugo.
Cohesiona el relato integrando la información en su secuencia temporal, y utiliza para seguir ordenando los hechos una interpretación de lo dicho por Eli anteriormente (“mi mamá tenía sueño”) preguntándole: “¿mamá estaba muy cansada después de comer?”. La posibilidad de que el docente entienda y pueda dar significado a lo dicho por Eli, reside en la comunicación que mantiene con su madre y el conocimiento de las vivencias de Eli.	Maestra: —Entonces primero miraste los di bujitos, después comiste las empanadas, to maste jugo, ¿y mamá estaba muy cansada después de comer? Eli: —Sí, pero mi mamá estaba haciendo las empanadas. Maestra: —Tu mamá estaba haciendo las empanadas para traer al Jardín y ustedes a la noche también comieron empanadas.
Cuando Eli introduce el tema de la abuela, que no parece tener una relación clara con el tópico de su relato –una secuencia de acciones vivida por ella–, la maestra le sugiere una relación posible con los eventos que ella ha explicitado “tu abuela, que estaba en Mendoza, vos decís que por ahí comió empanadas”, para tratar de integrar la información nueva al relato.	Eli: —Sí, pero mi abuela se fue a Mendoza, se fue a comer empanadas y mañana va a venir, dijo mi mamá. Maestra: —Tu mamá estaba preparando empanadas para traer al Jardín y aprovecha ron para comer a la noche y tu abuela, que estaba en Mendoza, vos decís que por ahí comió empanadas, ¿sí? Y tu abuela va a ve nir para acá, para Buenos Aires. ¿Te va a ve nir a visitar? Eli: —No viene para acá. Maestra: —Ah, no, entonces, ¿qué te dijo tu mamá?

	Eli: —Me dijo mi abuela que va a venir al mío Jardín y dice que te va a pegar a vos y a los chicos.
Ante el planteo conflictivo de la niña, la maestra encara el tema con naturalidad y, sin manifestar desaprobación, busca que la niña explicite los motivos de manera que deje en claro que no existen causas para que su abuela tenga esa actitud.	Maestra: —¿Así que tu abuela va a venir desde Mendoza a pegarme a mí? Eli: —A los chicos, al varón. Maestra: —Le va a venir a pegar a los varones. Eli: —Sí, porque se portan mal. Maestra: —¿Y cómo sabe tu abuela que se portan mal? Eli: —Porque le dije. Maestra: —Ah, le dijiste vos, ¿y te parece que en serio se portan mal? Eli: —Sí, se portan mal. Maestra: —¿Y por qué se portan mal? Eli: —Porque no duermen la siestita. Maestra: —Nosotros sabemos que hay un ho rario que es de descanso; algunos duermen la siesta y otros descansan, ¿eso es portarse mal?
La última intervención de Eli indica que ha comprendido los argumentos de la maestra.	Eli: —Sala 5 no va a pegarnos. Jonathan: —¡Estamos salvados!

En el siguiente registro, tomado a mediados del año, se puede observar una participación mayor de los niños con preguntas y comentarios. Uno de ellos pregunta por el significado de una palabra (“reposo”), hecho que demuestra conciencia de que esa palabra es desconocida y disposición para averiguar su significado. También pone de manifiesto la atención que prestan los niños para comprender los textos, la búsqueda de significado. Sin duda, las actividades ya realizadas con el diccionario y de consulta a otros textos y a la maestra han favorecido esta estrategia metacognitiva de realizar el autocontrol del proceso de comprensión.

	Maestra: —¿Qué nos vas a contar Jonathan? Jonathan: —Yo no vine porque mi herma na tenía fiebre y estaba enferma y estaba en reposo.
Reestructura.	Maestra: —Tenía que hacer reposo. Jonathan: —Sí, porque el doctor le dijo y tenía que tomar un remedio que era de ananá.
Reestructura, cohesiona.	Maestra: —Tenía gusto a ananá. ¿Así que tu mamá llevó al médico a Jesuana y el médico le dijo que tenía que hacer reposo, y no le dijo qué era lo que tenía Jesuana? Jonathan: —Sí, fiebre y que tenía que te ner reposo, porque antes no podía caminar con la piernita. Agustín: —¿Le pregunto una? Maestra: —¿Qué querés preguntar? Agustín: —¿Qué es lo reposo?
Deja que conteste Jonathan.	Jonathan: —Y, reposo es que tenés que estar en cama muchos días.
Completa la definición dada por el niño retomando la información que había comenzado a dar Jonathan y que quedó cortada por la intervención del compañero.	Maestra: —Tiene que estar en cama sin moverse demasiado hasta que el médico le diga que ya está bien; ¿pero qué le pasaba aparte de tener fiebre?, ¿le dolía la pierna? Jonathan: —No, porque antes ella no podía caminar rápido con la pierna.
Pide que explicite la información.	Maestra: —¿Por qué?, ¿qué le había pasado en la pierna? Jonathan: —La tenía chueca. Maestra: —¿Cómo la tenía chueca?

	Jonathan: —La tenía chueca un día y después no pudo caminar más rápido. Rocío: —¿Se cayó en un pozo? Jonathan: —Sí, y después la sacamos y dijo que le dolía la pancita y se nos pasaba un colectivo y después ella no podía, caminaba despacito.
Expande la resolución del relato.	Maestra: —Entonces vos tuviste que estar en tu casa mientras Jesuana estaba enferma y no pudiste venir al Jardín. Marcela: —Porque la mamá tenía que cuidar a la nena. Maestra: —Claro. Adrián: —La tenía que llevar al doctor. Luis: —¡Qué lío! Maestra: —Es un lío terrible, tenés razón.

En esta situación de *Tiempo de compartir*, David está contando los progresos de su hermanita. La maestra promueve la participación de los niños invitándolos a hacer preguntas al protagonista sobre el tema que él está desarrollando.

Cuando un niño interviene con un comentario, recibe interesada su aporte y lo utiliza como puente para devolverle el turno al locutor:

	David: —Y sabe gatear. Rocío: —¿Qué es gatear?
Orienta la pregunta al locutor.	Maestra: —¿Qué es gatear David? David: —Se tira al piso como si estuviera arrastrándose, como hizo Agustín
Explicita la información gestual.	Maestra: —Claro, como hizo Agustín recién, camina con las rodillas y las manos como un gatito.

	Leo: —Mi tía también tiene un bebé que camina y gatea hasta mi tía.
Repite y se interesa por el comentario de Leo.	Maestra: —El hijo de tu tía gatea y camina, hace las dos cosas, ¡qué maravilla! ¿Hace poquito que empezó a caminar, Leo? Leo: —Cuando fui a Moreno con mi mamá y mi papá.
Organiza la información de Leo y devuelve el turno al locutor, manteniendo el tópico del intercambio.	Maestra: —Cuando se fueron a Moreno con tu mamá y tu papá, tu primita empezó a caminar y llegaba hasta cerca de tu tía, ¡qué maravilla! ¿Y tu hermanita, David, empezó a caminar un poquito o gatea solamente? David: —Gatea y se agarra de las cosas...

Derechos y obligaciones de la comunicación. “Del iletrismo en general y de la escuela en particular”*

Alain Bentolila

No hay que fingir jamás que se entiende; es el peor servicio que le podemos hacer a un aprendiz del habla (por cierto, ¿dejamos algún día de ser aprendices del lenguaje? ¿Existe una edad en la que realmente terminamos de descubrir el lenguaje?). Fingir que entendemos cuando no lo hacemos o entendemos mal, es demostrarle al niño indiferencia, dejarlo solo frente a sus preguntas y dudas, arriesgar que poco a poco establezca con el lenguaje relaciones ambiguas o erróneas.

Teresa (seis años y tres meses) regresa de casa y quiere platicarle a su maestra una historia que su madre le ha leído:

> Bueno, es un rey, y hay un caballero que viene a decirle: “no soy quien la secuestró es el otro y ellos la encerraron en una cueva”. Entonces, se van, la rescatan y luego los matan todos.

¿Habría que decirle: “¡Ah! Tu historia está lindísima, gracias mi amor” y pasar a otro asunto? ¿O, tal vez, habría que aprovechar la ocasión para tratar de provocar una toma de conciencia, aunque sea fugitiva pero importante para que progrese en el descubrimiento del modo en que funciona el lenguaje? La intervención que sugerimos se articula en cuatro fases sucesivas; la llamaremos la regla de las cuatro C: constancia de falla, causas de la falla, condiciones de logro, constancia de logro.

Primer tiempo: *constancia de falla de la comunicación*. “¡No entendí!, o al menos no entendí muy bien”. Con todas las buenas intenciones y dulzuras necesarias, se deberá mencionar la oscuridad del discurso, mostrar que no ha cumplido su fin: el de compartir con otro la experiencia que éste no poseía.

---

* “Droits et devoirs de la communication”, en Observatoire National de la Lecture, Communication et découverte de l’ecrit à l’ecole maternelle, París, Ministère de l’education nationale, de la recherche et de la technologie, 1997, pp. 49-50. [Traduccion de la SEP con fines didácticos, no de lucro, para los alumnos de las escuelas normales.]

Segundo tiempo: apoyándose con la constancia de falla, se tratarán de identificar las *causas* interrogando de manera precisa el mensaje en sí: ¿cuáles son los elementos en el mensaje responsables de la ambigüedad o de la incomprensión?

Maestra: —Cuando el caballero le dice al rey “no soy yo quien la secuestró”, ¿de quién
está hablando?

Teresa: —Pues la princesa ¡su hija!

Maestra: —¿Y cómo podía adivinarlo? Cuando me dices “ellos la encerraron en una
cueva”, ¿quiénes son ellos?

Teresa: —Pues, ¡es el dragón y los malvados duendes!

Maestra: ¿Y cómo lo podía saber?

Este segundo tiempo es esencial; primero, destaca las fallas con precisión; luego, permite a Teresa darse cuenta que su maestra, por más cercana que sea de ella, no comparte todas sus experiencias, no sabe todo lo que ella sabe, se sitúa en un territorio de información diferente al suyo.

Tercer tiempo: crear las *condiciones de logro*; habrá que tomar el mensaje donde se han encontrado las lagunas y transformarlo. Habiendo comprendido que le debe a la maestra cierta cantidad de información, Teresa estará obligada a cambiar algunos elementos de su historia.

No soy quien secuestró a *su hija la princesa*, fueron el *dragón* junto con los *malvados duendes* quienes la encerraron... Entonces el rey y el caballero la rescatan.

Cuarto tiempo: crear una *constancia de logro,* es decir, utilizar y destinar el mensaje transformado a un auditorio amable que, al comprender la historia, constataría que las modificaciones efectuadas fueron eficaces. Si no existiera la constancia de logro, Teresa podría pensar que el trabajo que le costó, sirvió únicamente para complacer a su maestra.

Contará a otra maestra la versión de la historia “trabajada”, ¡y ella entiende a la primera!, así comienza Teresa a entender que un mensaje lingüístico es una especie de puente que se construye para cruzar la distancia que nos separa del otro; debemos entonces aportar a su trabajo todo el cuidado si queremos penetrar al territorio del otro, e invitarlo a venir al nuestro.