

ANTOLOGÍA BÁSICA

**DESARROLLO DE LA LENGUA ORAL Y ESCRITA
EN EL PREESCOLAR**

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

PLAN 1994

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

ÍNDICE**PÁG.****PRESENTACIÓN.....4****UNIDAD I: LENGUAJE, COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN**

Presentación..... 9

"La comunicación a través del lenguaje". (Garton & Pratt)..... 10

"Aprendiendo a conferir significado". (Halliday).....22

"Lenguaje integral". (K. Goodman)..... 36

UNIDAD II: LA DIMENSIÓN SOCIAL Y CULTURAL DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

Presentación.....43

"Los contenidos escolares en el nivel preescolar". (M. Arroyo)..... 44

"¿Cómo aprenden los niños de otros niños?... El papel de la interacción en el aprendizaje de la lecto-escritura en preescolar". (C. Martínez)..... 60

"La integración de contenidos. El papel de lo general y lo específico: ¿un problema didáctico". (M. Nemerovsky).....80

"Vygotsky desde la perspectiva Del lenguaje total". (Goodman & Goodman)....93

Obligatoriedad y función social Del jardín de niños en México". (M. Bertely)..... 108

UNIDAD III: DESARROLLO DE LA LENGUA ORAL EN EL PREESCOLAR

Presentación..... 119

"El aprendizaje Del lenguaje hablado: De los precursores a las primeras palabras" y "Logros posteriores". (Garton & Pratt)..... 120

"Estructuras tardías en el lenguaje infantil". (Hurtado Col)..... 141

**UNIDAD IV: DESARROLLO DE LA LENGUA ESCRITA EN EL
PREESCOLAR**

Presentación.....	146
“La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización”. (E. Ferreiro).....	147
“Lenguaje, aprendizaje y la capacidad para leer y escribir” (B. Cambourne).....	155
“El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños”. (Dirección de Educación Preescolar).....	169
“La escuela y la apropiación de la lengua escrita”. (Kalman y De la Garza).....	187
“Enseñando los dominios de la escritura”. (N. McHugh).....	235
BIBLIOGRAFÍA.....	236

PRESENTACION

El curso "El desarrollo de la lengua oral y escrita en el preescolar" tiene como propósito general que el profesor alumno analice los fundamentos del desarrollo de la lengua oral y escrita en el niño y las propuestas programáticas del nivel preescolar a fin de integrar elementos teóricos y metodológicos que le permitan elaborar propuestas de intervención didáctica en esta área y nivel educativo.

Para el logro de este propósito se han formulado cuatro unidades:

Primera Unidad: "Lenguaje, comunicación y educación"

Segunda Unidad: "La dimensión social y cultural de la educación preescolar"

Tercera Unidad: "Desarrollo de la lengua oral en el preescolar"

Cuarta Unidad: "Desarrollo de la lengua escrita en el preescolar"

La **primera unidad** del curso tiene como propósito "Conocer y reflexionar acerca de la caracterización del lenguaje como actividad humana fundamental para la comunicación a partir del estudio de la relación que existe entre lenguaje y comunicación, así como entre lenguaje y educación".

La unidad está conformada por tres temas:

1. Lenguaje y comunicación
2. Los procesos de apropiación y aprendizaje de la lengua

3. Lenguaje y educación

La selección de textos para desarrollar estos temas se realizó con el criterio de que sus contenidos hicieran relación entre las disciplinas del lenguaje y la enseñanza - aprendizaje de la lengua. De esta manera, para el primer tema se escogió el texto "La comunicación a través del lenguaje" de Garton & Pratt. Para desarrollar el segundo tema se seleccionó el texto "Aprendiendo a conferir significado" de Halliday. Por último, para trabajar el tercer tema se incluyó el texto "Lenguaje integral" de K. Goodman.

El propósito general de la **segunda unidad** es analizar las características de la institución preescolar como el entorno en el que se desarrollan prácticas específicas para el desarrollo de la lengua oral y escrita, sean éstas derivadas de la propuesta programática oficial o de las relaciones específicas que construyen el docente y el alumno en el trabajo cotidiano.

Esta unidad está conformada por los temas:

1. La función del nivel preescolar
2. La propuesta pedagógica de la educación preescolar para la enseñanza del lenguaje
3. El desarrollo del lenguaje a través de la participación guiada

Los textos seleccionados para el desarrollo de esta unidad exponen las características formales que tiene la institución preescolar y hacen referencia

a la propuesta programática oficial para la enseñanza de la lengua oral y escrita en preescolar.

Para el primer tema se incluye el texto de M. Arroyo "Los contenidos escolares en el nivel preescolar", en donde se analiza el papel y tradición social, de esta institución así como la influencia o efectos que puede ejercer. Para el segundo tema se presenta el texto de M. Nemirovsky "La integración de contenidos: El papel de lo general y lo específico": ¿un problema didáctico?. Finalmente, para el tercer tema se incluyeron los textos de Goodman & Goodman "Vygotsky desde la perspectiva del lenguaje total" y "¿Cómo aprenden los niños de otros niños?...El papel de la interacción en el aprendizaje de la lectoescritura en preescolar" de C. Martínez.

La **tercera unidad** se integra con los temas:

- 3 El desarrollo de la lengua oral
- 3 El aprendizaje de la lengua oral en la escuela
- 3 El papel de al educadora en la estimulación y desarrollo de la lengua oral.
Estrategias para la promoción y evaluación de la lengua oral.
La interacción y la colaboración en el aprendizaje y uso de la lengua oral.

El propósito de esta unidad es "Conocer el proceso de apropiación y desarrollo de la lengua oral en el niño de edad preescolar y las formas en que puede organizarse el trabajo preescolar para su promoción"

a la propuesta programática oficial para la enseñanza de la lengua oral y escrita en preescolar.

Para el primer tema se incluye el texto de M. Arroyo "Los contenidos escolares en el nivel preescolar", en donde se analiza el papel y tradición social, de esta institución así como la influencia o efectos que puede ejercer. Para el segundo tema se presenta el texto de M. Nemirovsky "La integración de contenidos: El papel de lo general y lo específico": ¿un problema didáctico?". Finalmente, para el tercer tema se incluyeron los textos de Goodman & Goodman "Vygotsky desde la perspectiva del lenguaje total" y "¿Cómo aprenden los niños de otros niños?...El papel de la interacción en el aprendizaje de la lectoescritura en preescolar" de C. Martínez.

La **tercera unidad** se integra con los temas:

- 3 El desarrollo de la lengua oral
- 3 El aprendizaje de la lengua oral en la escuela
- 3 El papel de al educadora en la estimulación y desarrollo de la lengua oral.
 - Estrategias para la promoción y evaluación de la lengua oral.
 - La interacción y la colaboración en el aprendizaje y uso de la lengua oral.

El propósito de esta unidad es "Conocer el proceso de apropiación y desarrollo de la lengua oral en el niño de edad preescolar y las formas en que puede organizarse el trabajo preescolar para su promoción"

Para el logro de este propósito se eligieron los siguientes textos: Para el primer tema, "El aprendizaje del lenguaje hablado: de los precursores a las primeras palabras" y "Logros posteriores", de Garton & Pratt. Para el segundo tema se eligieron las lecturas: "Programa de educación preescolar" (SEP, 1992) y el texto de M. Bertely "Obligatoriedad y función social del jardín de niños en México". La razón de incluir estos textos es que a partir de ellos se analicen las características específicas del programa y la institución preescolar como el espacio en el que se pueden instrumentar estrategias específicas para la promoción de los procesos de desarrollo y uso funcional de la lengua oral. Por último, en el tercer tema se propone el texto de Hurtado y Col. "Estructuras tardías en el lenguaje infantil". En él se encontrará un análisis en torno a la problemática que representa la promoción y desarrollo de la lengua oral en el contexto escolar.

La **cuarta unidad** tiene como propósito conocer el proceso de apropiación y desarrollo de la lengua escrita en el niño de edad preescolar y las formas en que puede organizarse el trabajo preescolar para su promoción.

La unidad tiene tres temas:

- 1 Lengua escrita y cognición
- 2 El aprendizaje de la lengua escrita en el nivel preescolar
- 3 El papel de l educador en la enseñanza inicial de la lengua escrita.
 - La creación de un ambiente alfabetizador
 - La interacción y colaboración en el aprendizaje de la lengua escrita

El criterio que guió la selección de los textos para esta unidad fue que en ellos se busca caracterizar el desarrollo de la lengua escrita como proceso y el papel que juega el entorno escolar para promover en el educando su apropiación. De esta manera, para el primer tema se incluye la lectura de Ferreiro E. "La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización"; Para el segundo tema se incluyen los textos "Lenguaje, aprendizaje y la capacidad para leer y escribir" ; "El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños" de Goodman Y. y "La enseñanza de la lengua escrita en el nivel preescolar". Por último, para el tercer tema se presenta la lectura "La escuela y la apropiación de la lengua escrita" de Kalman y De la Garza.

La selección de textos que se presenta en esta antología constituye un recurso didáctico fundamental para el desarrollo del curso, el cual aunado a la realización de las actividades sugeridas en la Guía del estudiante y la Guía del asesor, contribuirá significativamente al logro de los objetivos previstos.

UNIDAD I: LENGUAJE, COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

PRESENTACIÓN

En apoyo a los contenidos de la Primera Unidad, se presentan en esta Antología tres textos. "La comunicación a través del lenguaje" de Garton & Pratt, ilustra los contenidos del primer tema y ofrece una explicación sobre la relación Lenguaje-Comunicación. Para el segundo tema, se eligió la lectura de Halliday "Aprendiendo a conferir significado" con la cual se revisa una aproximación sociolingüística acerca de los procesos de apropiación y aprendizaje de la lengua destacando fundamentalmente el carácter funcional y comunicativo del lenguaje. Finalmente, para el tercer tema, se presenta la lectura de Goodman con la cual desde la perspectiva del lenguaje integral se analiza la importancia y multidimensionalidad que adquiere el lenguaje en la educación.

Este capítulo trata de los aspectos *pragmáticos* del lenguaje hablado, es decir, de las formas en que el lenguaje se utiliza en la comunicación social. La atención se centrará en el niño como comunicador. Los capítulos anteriores han descrito el desarrollo de las habilidades para hablar de forma comprensible en los niños, hasta alrededor de los ocho años de edad. El acento se sitúa en la naturaleza *social* del lenguaje, especialmente durante el proceso de adquisición. Se considera que el niño ha completado o casi completado el desarrollo del lenguaje cuando su habla se parece a la del adulto en términos de las palabras utilizadas y de la corrección de la gramática, al menos en un sentido formal (que, irónicamente, con frecuencia es juzgado a partir de las capacidades de lectura y escritura, no del uso coloquial del lenguaje en situaciones cotidianas).

Los niños, en especial los muy pequeños, probablemente comprenden mucho menos del lenguaje hablado que se les dirige de lo que hemos supuesto. Frecuentemente nos impresiona la magnitud de la comprensión por parte de los niños del lenguaje que se les dirige. Comprenden palabras y frases clave, apoyándose muy fuertemente en el contexto para tratar de extraer lo que se les dice, produciendo frecuentemente errores de interpretación. CLARK y CLARK (1977, p. 486) presentaron, entre otros ejemplos, un niño que decía que los microbios son «algo con lo que juegan las moscas», como resultado de haber oído a su madre decir «Tenemos que tener cerrada la puerta alamburada, cariño, y así no entrarán las moscas. Las moscas traen microbios a casa». El niño, sobre la base de esa información, trató de extraer el significado de la palabra «microbio». Ejemplos como éste muestran claramente cómo el niño intenta interpretar el lenguaje que oye de forma activa y darle significado. El niño usa el contexto del lenguaje para extraer su significado. Lo esencial de este proceso interpretativo es la comunicación entre el niño y otra persona.

Centrándose en la comunicación, este capítulo examina la conversación, en

la cual los individuos hablan para compartir e intercambiar información. La comunicación puede tener muchas formas, incluyendo la conversación cara a cara, la enseñanza o el dar conferencias, el uso del teléfono y del código Morse. Se establece una distinción entre las *habilidades* y los *procesos* de comunicación. Las habilidades del lenguaje son aquellas habilidades lingüísticas que el niño desarrolla a medida que se hace más competente con el habla, mientras que los procesos de comunicación se refieren a cómo el niño se convierte en un conversador activo, obedeciendo todas las convenciones sociales que rigen el uso apropiado del lenguaje. Si bien ahora nos centraremos exclusivamente en el lenguaje hablado, hay algunas implicaciones importantes para la lectura y la escritura. Por ejemplo, el desarrollo de habilidades conversacionales apropiadas (incluyendo las rutinas de preguntar y responder y los marcadores del estilo coloquial) y una comprensión de los procesos de comunicación (como la negociación del significado compartido) influirán en la posterior comprensión y habilidad para escribir, por ejemplo, una historia narrativa con diálogo.

De muchas maneras, el niño continúa aprendiendo aquellas convenciones sociales atendiendo a los usos del lenguaje que comienzan en la primera infancia. En capítulos anteriores describimos el desarrollo de las habilidades de comunicación tempranas en los niños hasta alrededor de los dos años de edad. Describimos las funciones de los llantos infantiles, las funciones de los formatos como estructuras interactivas que facilitan el lenguaje y cómo la interacción madre-hijo puede ayudar al aprendizaje del lenguaje. Ahora describimos el desarrollo de las habilidades comunicativas en los niños desde los dos o tres años de edad hasta los ocho o nueve años. Centraremos nuestro interés en la estructura del lenguaje y en los tipos de lenguaje utilizados en la conversación eficaz. Las habilidades comunicativas serán consideradas en tres contextos: la casa, el preescolar (o escuela maternal) y el aula de la escuela primaria. Las diferentes demandas de estos tres contextos serán comparadas y contrastadas. Las tres áreas de interés para la investigación son la interacción madre-hijo (algunos aspectos ya han sido tratados en las investigaciones acerca de los procesos de adquisición del lenguaje temprano); la comparación entre lenguaje en casa y lenguaje en situaciones educativas; y el lenguaje en el aula de la escuela primaria.

La segunda parte del capítulo tratará de la comprensión infantil de los procesos de comunicación hablada y se describirán cinco áreas importantes de investigación, aunque no necesariamente en relación con la edad del niño o con las habilidades lingüísticas en desarrollo. Vamos a considerar el desarrollo en el niño de la habilidad para hacerse cargo de la ruptura de la comunicación y, no ajena a ello, la distinción entre *decir algo* y *significar*. Además vamos a examinar cómo el niño negocia el significado compartido en la conversación con otros. Después examinaremos la creciente habilidad del niño para usar diferentes formas de lenguaje (como las demandas de información directas versus las indirectas y la relación de estas formas diferentes de lenguaje con el desa-

rollo del conocimiento de las convenciones interpersonales y sociales. Finalmente describiremos el uso del lenguaje por parte del niño en la resolución de problemas sociales.

La comunicación temprana

La interacción madre-hijo y el desarrollo de la comunicación

Está claro que cuando el niño empieza a hablar ya es un participante activo en las interacciones sociales. El niño contribuye a la interacción, usando sus ya existentes recursos comunicativos. Emplea estrategias particulares para comunicarse con los adultos, estrategias que sientan las bases para el futuro uso del lenguaje. WELLS (1981) enfatizó la importancia de la *conversación*, el tipo normal de interacción lingüística que podemos describir. Centrándose en las conversaciones entre las madres y sus niños, Wells intentó resolver algunos de los misterios que rodean al desarrollo de la comunicación.

Wells creyó que era vital atender a algunos de los aspectos más útiles de las conversaciones que los niños deben aprender. Algunas de estas características se aprenden prelingüísticamente, posibilitando que las posteriores conversaciones estén más centradas en el lenguaje. Por ejemplo, el niño debe aprender acerca de la toma de turnos; es decir, debe saber cuándo es apropiado hacer una contribución a la conversación y cuándo no. El niño puede aprender las pistas no-lingüísticas que se utilizan para indicar el principio o el final de un turno en una conversación. Estas de hecho pueden ser aprendidas *antes* de aprender el lenguaje.

FRENCH y WOLL (1981) sugirieron que el papel del lenguaje en las conversaciones era *constitutivo*. Con esto querían decir que el lenguaje y el contexto en que se emite están muy relacionados y que cada uno es creado por el otro. Diciendo que el contexto constituye el lenguaje quisieron decir que durante la conversación los participantes se apoyan en el uso del contexto para extraer el significado de las producciones del otro. En otras palabras, el significado del lenguaje se extrae en y de la situación en que tiene lugar la conversación. También quisieron decir que el contexto es constituido por el lenguaje de los participantes en la conversación. Es decir, la conversación y la situación en que tiene lugar toman significado a partir del lenguaje utilizado. French y Woll examinaron cómo las relaciones de interacción social se constituyen a través de y por medio de las conversaciones, utilizando conversaciones entre padre e hijos como base de datos. Mantuvieron que los niños llegan a aprender acerca del lenguaje a través de esas interacciones en las que ambos participantes utilizan pistas contextuales lingüísticas y no-lingüísticas.

French y Woll ofrecieron ejemplos de cómo el niño utiliza estrategias en la conversación para acceder a ella, captar la atención de otro para la misma

Comparación entre las conversaciones en casa y las conversaciones en la escuela

Alrededor de los cinco años los niños pasan del hogar a la escuela. Para muchos esta transición desde casa implica sobre todo un paso a preescolar o al jardín de infancia. Los trabajos de investigación psicológica y educativa han intentado describir similitudes y diferencias entre el ambiente lingüístico de casa y el de la escuela, analizando los patrones conversacionales entre niños y padres en casa y entre niños y maestros en la escuela. De cara a establecer comparaciones entre el lenguaje usado en casa y en la escuela, es necesario describir las condiciones sociales existentes en los dos entornos, condiciones que influyen en la naturaleza y el tipo de conversación posible. En primer lugar, vamos a examinar las investigaciones que han comparado los patrones de comunicación en casa y en preescolar antes de atender a las investigaciones que comparan entre casa y escuela. Si bien las comparaciones se dirigen hacia el lenguaje que usa el niño y la experiencia en las diferentes situaciones, se describirá la naturaleza de los diferentes tipos de interacción social. Finalmente, cerrará este apartado una discusión sobre las diferencias entre el habla en casa y el habla en los entornos educativos.

La casa y el preescolar. TIZARD y HUGHES (1984) llevaron a cabo un estudio en el cual compararon directamente el habla de niñas de cuatro años en casa y en preescolar (o jardín de infancia, como ellos le llamaron). Si bien la descripción del jardín de infancia lleva a pensar que es preescolar, los autores se refieren a él como «escuela». De hecho el primer objetivo del estudio era esclarecer el importante papel que las madres, en comparación con las instituciones educativas de preescolar, jugaban en el desarrollo lingüístico y cognitivo de sus hijos. Tizard y Hughes concluyeron que «el hogar ofrece un entorno de aprendizaje muy poderoso» (p. 249). Durante el curso de la vida diaria estas niñas de cuatro años se comunicaban y conversaban con sus madres y, al hacerlo, estaban aprendiendo mucho acerca del mundo. Tizard y Hughes consideraron que cinco factores contribuían a que los hogares fuesen un entorno de aprendizaje tan eficaz en comparación con el jardín de infancia.

En primer lugar, en el contexto familiar tiene lugar un amplio abanico de actividades. Estas incluyen tareas domésticas como cocinar, lavar, cuidar el jardín, ir de compras, ir a la biblioteca, visitar amigos y parientes, ir al cine, a la piscina, etc., así como viajar en coche, pasear, hablar por teléfono, mirar la televisión y escuchar la radio. Todas estas actividades permiten al niño experimentar aspectos de la cultura en la cual está siendo socializado. Actividades de este tipo son también la base para el habla, bien de forma coexistente, bien en un momento posterior. Tizard y Hughes consideraron esto como el segundo beneficio ofrecido por el contexto familiar. Los niños y las madres pueden hablar acerca de sus experiencias compartidas sobre el mundo y, a tra-

y finalizarla. Muchas estrategias para acceder implican el uso de la interrogativa, como «¿Sabes qué, mamá?», una estrategia que French y Woll consideraron apropiada para un niño como participante de la conversación, pero que podría no serlo para un participante adulto. Creían que el niño aprendía primero *estrategias infant les* para la conversación y que el uso de una interrogativa es una forma de acceder a la conversación aceptable para un niño. Si el niño hace una pregunta como «¿Sabes qué?», el adulto responde con una pregunta («¿Qué?»), retornando la conversación al niño y permitiéndole participar. Además, las interrogativas por lo general llevan finalmente a una respuesta del adulto, en lugar de a ignorar al niño, de manera que es una estrategia de inicio que casi garantiza el éxito, especialmente si el niño persiste lo suficiente! A medida que se desarrollan los recursos lingüísticos del niño las conversaciones cambian y las estrategias del niño también deben cambiar por necesidad. De este modo, la conversación se convierte en el contexto para la constitución del lenguaje.

Estudios como éste demuestran cómo los niños muy pequeños utilizan su lenguaje y su conocimiento de la relación entre el mundo de los objetos y el mundo de las personas para convertirse en conversadores capaces. El lenguaje del niño no se desarrolla tan sólo en términos de un aumento del vocabulario y de una gramática cada vez más compleja, sino que también se da un mayor aprendizaje acerca del mundo. El niño busca constantemente expresarse y comprender el lenguaje de los otros. El medio a través del cual puede lograr un mejor desarrollo del lenguaje es la *interacción*, con un adulto, normalmente la madre. Ella ofrece la contextualización necesaria para el desarrollo del lenguaje, siendo suficientemente sensible a la necesidad del niño de utilizar formas cada vez más sofisticadas de comunicación.

Si bien existen claramente otras influencias sobre el aprendizaje del lenguaje hablado por parte del niño en desarrollo que tienen su base en el hogar, actualmente se reconoce que pueden existir importantes diferencias entre los tipos de conversación que los niños mantienen en casa y aquellos que mantienen, por ejemplo, en la escuela. Popularamente se asume que los niños procedentes de los medios socioeconómicos más bajos o aquellos cuyo lenguaje propio es diferente del utilizado en la escuela presentan desventajas al iniciar la escolaridad porque su experiencia lingüística hasta ese momento no les ha preparado suficientemente para el lenguaje que se usa en la educación formal. Esta afirmación implica que un factor principal que contribuye al fracaso educativo es que el lenguaje del hogar se diferencia del de la escuela, tanto en su estructura gramatical como en los usos con los que se asocia. Como consecuencia, se han llevado a cabo investigaciones para comparar las conversaciones en casa y en la escuela.

entre los niños pequeños y sus padres en casa. MacLure y French se centraron en la estructura de las conversaciones basadas en la rutina de pregunta y respuesta. Esta es una secuencia fácilmente identificable en la escuela y su estructura consiste en que el profesor formula una pregunta, un alumno responde y el profesor evalúa esa respuesta, como se ilustra en el siguiente ejemplo:

Profesor: ¿Cuál es la capital de Japón?

Alumno: Tokio.

Profesor: Bien.

Esta estructura también prevaleció en los registros de habla de los preescolares y sus madres en casa. Por tanto, MacLure y French mantuvieron que *estructuralmente* el niño está familiarizado con este tipo de conversación antes de ir a la escuela, pero señalan que existen importantes diferencias entre las rutinas de pregunta y respuesta en casa y en la escuela.

En primer lugar, los profesores tendían a formular muchas *pseudo-preguntas*, a saber, aquellas preguntas de las que ya conocen la respuesta. Estas son normalmente las preguntas utilizadas en la enseñanza; por ejemplo, «¿Cuánto hacen dos y dos?», «¿Qué ves en este dibujo?» y «¿Qué dice aquí?». Se argumenta que los profesores formulan preguntas de este tipo porque las contribuciones del niño a las conversaciones pueden ser controladas en relación al marco o referencia definido por el profesor. Las *pseudo-preguntas* son mucho menos frecuentes en las conversaciones madre-hijo. En la escuela, las preguntas «reales», de las que el profesor no conoce la respuesta, se formulan únicamente en una restringida gama de contextos. MacLure y French citaron la ejecución de las actividades diarias (como «¿Ya te has lavado las manos?»), la asignación de turnos para respuestas a preguntas (como «¿Quién no me ha dado hoy una respuesta?») y el establecimiento de temas para ulteriores actividades (como «¿Y cuál es tu canción favorita, Juan?») como los contextos más comunes en los que los profesores buscan información.

En segundo lugar, y más importante, fueron los profesores quienes hicieron la mayoría de las preguntas. Los profesores no solamente producen la mayor parte del habla en el aula, también formulan más preguntas. Los niños formulan relativamente pocas preguntas en la escuela, y la mayor parte de ellas tienden a ser de procedimiento (como «¿Puedo usar el color amarillo?»), en lugar de requerimientos espontáneos de conocimiento. Esto contrasta con el hogar, donde los niños formulan la mayor parte de las preguntas, algunas de las cuales revelan un remarkable grado de curiosidad, como muestra un niño de cuatro años de edad que preguntó a sus padres «¿Qué pasaría si todas las ambulancias tuviesen un choque camino del hospital?». Sin embargo, tanto en casa como en la escuela, la tercera parte de la secuencia pregunta-respuesta se omite a veces por el niño o no es considerada evaluativa sino repetitiva. En el siguiente ejemplo, el niño repite la respuesta de la madre («¡Clauqueta») a una pregunta.

vés de esa habla, los niños pueden integrar su creciente conocimiento acerca del mundo y sus gentes.

En tercer lugar, con el descenso de la tasa de natalidad, la mayoría de las familias han disminuido su tamaño y hay un menor número de niños haciendo demandas en el tiempo de que dispone la madre. En ese contexto se hace posible la conversación extensa uno a uno entre la madre y el niño. Además, las actividades en el entorno de aprendizaje que constituye el hogar son significativas para el niño de cuatro años en la medida en que el propósito de actividades como ir a la biblioteca, hacer listas de la compra, usar el teléfono, está claro para él. Frecuentemente las madres sitúan sus actividades en un contexto para sus hijos, hablando acerca de lo que están haciendo y por qué lo están haciendo. Esas actividades se vuelven interesantes para el niño en edad preescolar y su relevancia se hace evidente. Esto contrasta con el entorno escolar, donde el significado de las actividades dirigidas por el maestro frecuentemente no está claro para el niño (DONALDSON, 1978).

Finalmente, Tizard y Hughes consideraron que la intensa relación emocional entre madre e hijo caracteriza el hogar como entorno de aprendizaje, y puede incluso obstruir a veces este último. Sin embargo, en general, esta estrecha relación permite que el interés de la madre por que su hijo domine habilidades se traduzca en expectativas y logros eficaces.

Si bien estas características no son necesariamente válidas para todos los hogares, muchas madres ofrecen entornos de aprendizaje más que adecuados a sus hijos. Por el contrario, el jardín de infancia es una preparación para la escuela. Tizard y Hughes sostuvieron que los profesores de jardín de infancia ven su papel como de socializadores de los jóvenes preescolares en cuanto a aspectos de la escuela, como las rutinas diarias y la comunicación con otros adultos y otros niños, mientras preparan al niño educativamente. A diferencia del mundo de la escuela, más formal, el jardín de infancia se interesa por el juego del propio niño. En el estudio de Tizard y Hughes esto significaba que los adultos no dirigían ni establecían objetivos para los niños, de modo que no apoyaban ni andamiaban al niño de forma sustancial. Los maestros, sin embargo, eran adeptos al uso de la rutina de pregunta y respuesta (ver el siguiente apartado) como medio para fomentar el desarrollo del lenguaje. De acuerdo con Tizard y Hughes, existiría una laguna entre casa y preescolar, una laguna insuperable, pero que de todos modos existe y continuará haciéndolo tanto tiempo como las experiencias del niño estén divididas. Una comparación entre el hogar y el preescolar pone de relieve muchas diferencias sociales que podrían contribuir a diferentes experiencias de aprendizaje del lenguaje, y estas diferencias se hacen todavía más evidentes cuando comparamos entre casa y escuela.

La casa y la escuela. MACLURE y FRENCH (1981) compararon la estructura de las conversaciones adulto-niño en casa y en la escuela. Compararon las conversaciones registradas en las aulas de la escuela primaria con las registradas

La madre y el niño están mirando la televisión (de MacLure y French, 1981, pág. 213).

Niño: Mami, ¿qué es aquello?
Madre: Claqueta.
Niño: Claqueta.

La mayoría de las diferencias entre las conversaciones en casa y en la escuela aparecen a causa de la significación educativa del habla en la escuela; el niño está en la escuela para ser enseñado. En casa, las conversaciones no son predominantemente didácticas, aunque lo pueden ser ocasionalmente, cuando la madre está enseñándole algo a su hijo. Estas situaciones de enseñanza en casa no implican la rutina de pregunta y respuesta tan popular para los profesores en el aula; además, en casa, se da una interacción uno a uno entre madre e hijo. Alguien más veces la interacción implica más participantes, como en el caso de las gomas, pero incluso aquí la situación generalmente implica un pequeño número de personas. Con las rutinas de pregunta y respuesta en el hogar, el significado de la pregunta (y de la respuesta) puede ser negociado a través de varios ciclos de conversación si es necesario. El niño escucha la pregunta y la respuesta en la medida en que es un participante activo en la conversación y continúa siéndolo a lo largo de la interacción.

Por el contrario, un profesor se ve obligado a implicar a alrededor de treinta niños en la interacción conversacional. Esto comporta diferentes demandas a los participantes que el caso de las conversaciones uno a uno entre madre e hijo en casa. En las rutinas de pregunta y respuesta observadas en las aulas el número de participantes varía desde un maestro y un niño a un maestro y treinta niños dentro de una misma interacción. El maestro dirige la pregunta inicial a los treinta niños y entonces selecciona a uno de ellos para que dé la respuesta. Después se ofrece *feedback* al niño, frecuentemente un *feedback* inadecuado o ambiguo, atendiendo a la respuesta. Mientras se desarrolla esta interacción uno a uno se espera que los otros veintinueve niños atiendan. El maestro pasa después a un niño diferente, bien para conseguir otra respuesta a la pregunta original si la primera es incorrecta, bien para ampliar el tema y esperar que el niño seleccionado ahora entre en la conversación. Una vez más, el maestro se implica en una interacción uno a uno con ese niño mientras se espera que los veintinueve restantes atiendan. Por tanto, en la escuela, los niños entran y salen de conversaciones como participantes activos y emplean el resto del tiempo como participantes pasivos. Las interacciones en las aulas son frecuentemente de este tipo, y algunos niños raramente pueden implicarse en una interacción uno a uno.

A pesar de estas diferencias, MacLure y French enfatizaron la *continuidad* en la naturaleza de las interacciones conversacionales en casa y en la escuela. Los niños han aprendido mucho acerca de la estructura de la conversación antes



El lenguaje en el aula

de ir a la escuela. Lo que cambia, no obstante, es la frecuencia relativa de ciertos tipos de estructura conversacional en las dos situaciones, las contribuciones relativas de los dos participantes y la significación de ciertas estructuras interactivas en casa y en la escuela.

WELLS (1983) examinó más recientemente el «papel complementario de los padres y de los maestros» en cuanto al habla dirigida a los niños, comparando directamente los mismos niños en casa y en la escuela, en interacción conversacional con los adultos. Sus observaciones revelaron que las conversaciones en casa tienden a estar centradas sobre sucesos y acontecimientos referidos a los dos participantes, a pesar de que la medida en que éstos se convierten en el tema de conversación varía de una familia a otra. Muchos padres hablan ampliamente acerca de lo que están haciendo, por qué lo están haciendo, qué sienten, etc., mientras que en otras familias esos temas nunca surgen. Obviamente, las experiencias a las que el niño está expuesto y a las que contribuye deben afectar al posterior uso del lenguaje y a su participación en conversaciones. Un niño al que en casa solamente se le permite «hablar cuando se le habla» hará una contribución diferente a la conversación que un niño que ha sido animado a hablar a cada oportunidad.

Existen tremendas diferencias en las actitudes de los padres hacia la participación de los niños en las conversaciones con los adultos. Algunos padres animan a sus hijos a hablar con los amigos adultos mientras que otros esperan que los niños les dejen solos cuando tienen visita de amigos adultos. De forma clara, estas importantes diferencias afectarán al número y a la calidad de las interacciones conversacionales a las que los niños están expuestos y en las que tienen oportunidad de participar. Estas diferencias en la experiencia temprana con el lenguaje influirán en las conversaciones en la escuela. No obstante, Wells argumentó que todos los niños participan en casa en conversaciones que son significativas en el contexto de información implícita o explícitamente compartida. Es decir, padres e hijos hablan sobre conocimiento compartido en conversaciones que son en general simétricas, cada participante hace una colaboración.

Por consiguiente, la experiencia lingüística de los niños en casa es para la gran mayoría de ellos rica y variada, pero pueden aparecer problemas en la escuela porque, como dijo Wells «los usos que habitualmente hacen del lenguaje pueden ser diferentes de aquellos que son más valorados en la escuela» (WELLS, 1983, p. 134, la *italica* es nuestra). El subrayó la idea de que las diferencias de lenguaje no deben ser equiparadas a inferioridad o superioridad lingüística. No obstante, las diferencias en el uso del lenguaje conducirán a problemas en la escuela si se juzga que los niños tienen un retraso cuando no dominan el lenguaje que los maestros esperan de un niño de cinco años.

Wells sostuvo que muchos de los problemas de comunicación entre maestros y niños no se observan en casa (incluso cuando la estructura de la conversación puede ser idéntica), de modo que sería inexacto etiquetar al niño de carencia de habilidades lingüísticas. En cambio, el niño no sabe cómo desplegar adecua-

damente sus capacidades en la escuela a causa de una falta de habilidad para afrontar las demandas conversacionales del aula. Los tipos de conversación que se esperan en la escuela pueden no encontrarse ampliamente en casa. Los maestros, sin embargo, pueden ver una falta de habilidad para comunicarse a su nivel como una deficiencia lingüística inherente al niño, en lugar de como un problema que tiene que ver con la conversación en el aula.

El propósito del habla en la escuela es normalmente instruccional, pero Wells consideró que debe ser ampliado para permitir que el niño se convierta en un participante más igual en las conversaciones. Esto puede hacerse animando a las contribuciones espontáneas de los niños y recogiendo las preguntas iniciales por ellos, de la misma manera en que acontecen las conversaciones en casa. Wells enfatizó la *pertinencia* del habla, algo que se consigue a través de la negociación de los dos participantes en la conversación.

Al resumir las investigaciones sobre las diferencias entre el habla en casa y en las diferentes instituciones educativas, es positivo señalar las diferencias que los niños deben afrontar entre su casa y la escuela. Los objetivos educativos del sistema escolar requieren que los maestros enseñen a los niños, y para lograr esta meta didáctica, los maestros frecuentemente adoptan estilos conversacionales que son diferentes de los que normalmente se encuentran en casa. Actualmente existe para muchos un paso intermedio entre su hogar y la escuela: jardín de infancia o preescolar. No obstante, existen diferencias sustanciales entre el aula de la escuela primaria y el preescolar que pueden influir en el habla en esos lugares (PRAVIT, 1985). En lugar de centrarse en el adulto con intenciones pedagógicas, el preescolar tiende a centrarse en el niño, con un énfasis en la espontaneidad y en el juego. Frecuentemente hay más adultos para atender a los niños en el preescolar o en el jardín de infancia, lo que ofrece la oportunidad de pasar más tiempo con cada niño. Tizard y Hughes sostuvieron que los jardines de infancia (como los grupos de juego, como WOOD, McMAHON y CRANSTON, 1980, mostraron) quizá no sean tan ventajosos educativamente como los polítlcos y los educadores nos hicieron creer. Una importante manera de superar algunas de las dificultades que los niños tienen al entrar en la escuela (desde casa o desde el preescolar) es fomentar las habilidades comunicativas, especialmente en el nivel preescolar. El maestro de preescolar puede actuar como una especie de puente entre los tipos de conversación que se mantienen en casa y los que se encuentran en el aula escolar, más formal.

No obstante, si bien existen diferentes aproximaciones educativas en preescolar en comparación con la escuela, parece que hay pocas diferencias entre ambos en cuanto al tipo de conversación. En ambos hay un número de adultos mucho menor que el de niño y estos adultos perciben su rol como didáctico. Mientras que en el preescolar y en el jardín de infancia pueden darse más oportunidades para que los niños se comuniquen e inicien las conversaciones, las oportunidades disminuyen en el aula primaria. Vamos ahora a examinar

los tipos de habla y comunicación con que los niños normalmente se encuentran en los primeros años en la escolaridad primaria.

El lenguaje en el aula de la escuela primaria

Al observar el lenguaje en el aula algunos investigadores han examinado qué clase de problemas de lenguaje tienen los niños que pudieran causarles dificultades en el aprendizaje escolar. Otros investigadores han estudiado los procesos de comunicación entre maestros y niños tal y como se dan espontáneamente en el aula. Vamos a examinar las investigaciones en estas áreas en relación con el desarrollo del lenguaje hablado en el niño.

La comprensión del desarrollo del lenguaje hablado en el niño ofrece obvios beneficios a los maestros, especialmente si consideramos las diferentes demandas que hace la escuela a los niños. Como se señaló anteriormente, existen diferentes expectativas y ciertos mitos en torno a la escuela. Popularmente, con frecuencia se cree que la escuela existe para que los niños aprendan, en particular para inculcar la lectura, la escritura y las habilidades aritméticas. No obstante, es importante, especialmente para los maestros, recordar que el lenguaje del niño al empezar a ir a la escuela no está todavía desarrollado por completo. A pesar de las diferencias en la ayuda y el apoyo que se ofrece en casa a las actividades de lenguaje hablado y escrito, el lenguaje hablado todavía no es un sistema totalmente dominado cuando los niños comienzan la escolaridad. Los niños pueden emitir producciones imperfectas, las oraciones pueden ser agramaticales o estructuralmente incorrectas, o sus significados oscuros. Todo el lenguaje del niño debe ser escuchado por el maestro y comprendido cuando sea posible. Sin embargo, es igualmente importante el hecho de que el niño puede tener dificultades para entender al maestro. Los maestros como usuarios adultos del lenguaje (y normalmente su lengua natal) hablan como adultos y pueden olvidar que los niños de cinco años no tienen el mismo nivel de comprensión que ellos.

Los maestros no deben usar frases recargadas, pues los niños no entenderán lo que se les dice. Los niños pequeños no pueden seguir frases extensas que contengan patrones que no les sean familiares. Los maestros deben también evitar el uso del lenguaje ambiguo. Deben ser siempre lo más claros y concisos que sea posible, por ejemplo, la frase «Es la hora de matemáticas, por tanto sacad el libro y el lápiz y abrid el libro en la página cuatro» es larga y potencialmente ambigua para un niño de cinco años, que puede no haber entendido el nexo entre las matemáticas como una materia, la necesidad de un libro concreto y el uso del lápiz para realizar el trabajo en el libro. Sería mucho mejor que el maestro dijese «Vamos a hacer algo de matemáticas ahora. Por favor, sacad el libro de trabajo de matemáticas. Es el verde con letras rojas. También necesitaréis un lápiz. Por favor, sacad uno. Vamos a hacer las sumas de la

página cuatro», mostrando a la vez el libro de trabajo y abriéndolo en la página apropiada. Aunque decirlo puede tomar más tiempo, el lenguaje utilizado es mucho más simple y claro y está bien apoyado por el contexto.

El lenguaje figurado, que es sorprendentemente común en el habla de los profesores en el aula, también debe ser evitado. Por ejemplo, uno de nosotros estaba observando una clase de niños de seis años mientras se les daba una «clase de escritura». El maestro estaba demostrando como formar la letra «p». Dijo a los niños, «Ahora quiero que todo el mundo se asegure de que sus ojos están sobre la punta de esta tiza». No se sabe cómo lo conseguían. Otra frase común es «Pull your socks up».* ¿Cómo ayuda esto a mantener el pupitre ordenado o a evitar llegar tarde otra vez?

El vocabulario de la enseñanza y el aprendizaje tiende a ser técnico y por tanto difícil de entender para los niños. El problema de las palabras no-familiares en la enseñanza y el aprendizaje continúa durante toda la educación, ya que las materias se hacen más especializadas. Los maestros deben tener en cuenta que muchos términos de «jerga» pueden necesitar una explicación, a veces de forma reñida. Para el niño, la terminología utilizada en la enseñanza de las matemáticas requiere una explicación cuidadosa y esmerada. Algunos términos como «adición» y «sustracción» pueden ser nuevos, mientras que otros serán palabras familiares que toman diferentes significados, como «número grande» y «número pequeño» (DURKIN, CROWTHER y SHURE, 1986). Incluso el vocabulario común como «recreo» o «pausa» puede no ser comprendido hasta que el maestro explica el significado.

Los estudios del lenguaje en el aula frecuentemente suponen que las malas interpretaciones que aparecen se deben a la inadecuación de las habilidades lingüísticas del niño. Como hemos dicho, las malas interpretaciones pueden surgir porque el maestro no ha tenido en cuenta el lenguaje limitado, pero todavía en desarrollo, del niño. La incapacidad para responder a las preguntas del profesor normalmente es considerada de alguna manera como fracaso del niño. Se entiende que el niño tiene poco dominio, que no ha atendido al profesor, que no está motivado o que tiene habilidades lingüísticas pobres. Ha habido muchos estudios dirigidos a examinar precisamente dónde pueden residir los problemas, considerando tanto el habla del maestro como la del niño en el aula. Uno de los principales problemas es el hecho de que el habla en el aula frecuentemente no está relacionada con el habla «normal». El habla en el aula puede estar separada de un contexto que permita a los niños interpretar el lenguaje. En las aulas, se espera que los maestros se coloquen frente a la clase e impartan conocimientos a los niños por medio del *habla*. Esto no ofrece al niño que aprende un lugar como participante activo en el proceso de la enseñanza.

Un modo omnipresente que los maestros utilizan para evaluar el conoci-

* Nota: *el traductor*: «Pull your socks up» es una expresión inglesa para ordenar a alguien que se esfuerce en ponerse recto. La traducción sería algo así como «No mováis los calcetines».

imiento del niño es la formulación de preguntas. Como ya hemos dicho, los niños están familiarizados con la rutina de pregunta y respuesta, aunque en las conversaciones en casa tienden a ser el iniciador, el que pregunta. En la escuela, es el maestro quien hace las preguntas principalmente. Los maestros formulan frecuentemente preguntas para las cuales pueden haber varias respuestas. Con frecuencia la tarea del niño es determinar qué respuesta quiere en realidad el profesor.

PRATT (1985) ofreció un ejemplo de cómo un niño es capaz de determinar la respuesta requerida por el profesor cuando pregunta «¿Qué día es hoy?» Hay varias respuestas a esta pregunta que pueden ser correctas (por ejemplo, «Martes», «El cumpleaños de Susana» o «Martes de carnaval»). No obstante, cuál de estas respuestas correctas es *apropiada* depende mucho del juicio que hace el niño sobre qué respuesta está buscando realmente el profesor. Para hacer esto el niño debe intentar tener en cuenta la intención del profesor al formular la pregunta. Esto puede hacerse evaluando el contexto en que es formulada. Así, por ejemplo, si el maestro estuviese frente a un cuadro utilizado para indicar el día, la fecha y el tiempo, entonces la respuesta apropiada sería con mayor probabilidad «Martes», si el maestro estuviese cerca de un cuadro utilizado para señalar el cumpleaños de los niños de la clase, entonces la respuesta «El cumpleaños de Susana» sería apropiada. Finalmente, «Martes de Carnaval» sería adecuada si el maestro estuviese situado en su pupitre con una taza de harina, algunos huevos y leche, preparado para hacer tortitas! Los niños han de aprender las pistas contextuales usadas por el maestro para descubrir lo que quiere decir. Deben tratar de determinar lo que el maestro quiere decir para dar una respuesta adecuada y algunos se vuelven expertos en hacerlo. Otros niños, sin embargo, tienen más dificultad para responder adecuadamente a las preguntas de los profesores.

Se considera que la enseñanza eficaz requiere inculcar conocimiento al niño, por tanto no hay cabida para la negociación de la comprensión compartida. Permitir al niño tomar un papel más activo en la comunicación en el aula (y por consiguiente en el proceso de aprendizaje) puede ser visto como una amenaza porque el uso de preguntas da a los profesores un control considerable. La enseñanza debe permitir que los *significados compartidos* se establezcan, comuniquen y evalúen. Los maestros deben esforzarse en hacer esto lo más fácil posible para el niño y evitar crear dificultades. La enseñanza puede crear barreras para el aprendizaje eficaz si se asume que la causa de todas las dificultades es el niño, que es lento, tonto, que no habla inglés fluidamente o que no escucha. Los maestros deben tener en cuenta el hecho de que algunos niños pueden vivir dificultades con el lenguaje en el aula sin que sea por culpa suya. Estos niños pueden simplemente no haber aprendido o dominado el lenguaje y cómo se usa. Las habilidades lingüísticas del niño se continúan desarrollando durante los años de escolaridad y es prudente estar atento a este hecho.

La comprensión de los procesos de comunicación

Hemos considerado tanto el conocimiento (acerca del lenguaje) como el aprendizaje (cómo hablar) como procesos psicológicos de origen social. Vamos ahora a examinar cómo los niños comienzan a comprender los procesos de comunicación. Como hemos mencionado, especialmente en el aula, la comunicación puede no ser siempre directa. La fuente del problema en la comunicación puede no ser siempre el niño, aunque hay evidencias de que los niños todavía tienen mucho que aprender acerca de los procesos de comunicación. Esto tiene implicaciones no solamente para el habla en el aula, sino también para las conversaciones cotidianas y para las interacciones que los niños tienen con otras personas.

El fracaso comunicativo

¿Qué ocurre cuando fracasa la comunicación? O más concretamente, ¿por qué fracasa la comunicación y qué puede hacerse para repararla? La respuesta a estas preguntas depende en parte de a quién se considera responsable de la ruptura. ¿Es el *hablante* por haber fracasado en la comunicación de información no ambigua, información que es inadecuada, insuficiente o simplemente confusa? ¿O es el *oyente* por haber malinterpretado al hablante, quizás por no haber estado atento? A quién se considera responsable de la ruptura comunicativa parece estar relacionado con la edad. Además, se deriva que quien «provoque» el fracaso debe ser también responsable de corregir el «error».

ROBINSON y ROBINSON (por ejemplo, 1977, 1978, 1981) hallaron que en general los niños de menos de seis años tendían a acusar al oyente de los fracasos comunicativos, mientras que después de los seis años culpaban al hablante Robinson y Robinson argumentaron que los niños pequeños son incapaces de darse cuenta de que los mensajes pueden ser ambiguos o incompletos. Utilizaron tareas de comunicación en las que dos participantes (por ejemplo un adulto y un niño o dos niños), cada uno de ellos con idénticos materiales experimentales, estaban separados por un espejo opaco. Los materiales eran grupos de seis tarjetas en las que habían dibujos que variaban sistemáticamente. Por ejemplo, los dibujos podían ser de caras contentas o tristes, algunas con sombrero rojo, algunas con sombrero verde y otras sin sombrero.

El objetivo de la tarea es, para los dos participantes, el hablante y el oyente, seleccionar las mismas tarjetas de sus grupos. El hablante comienza seleccionando una tarjeta, que describe verbalmente al oyente. Se espera entonces que el oyente seleccione la tarjeta de su grupo que tiene el mismo dibujo. Si los participantes seleccionan tarjetas diferentes se produce un desajuste porque la comunicación ha fracasado. Se puede preguntar a continuación a los participantes sobre la(s) razón(es) de su fracaso.

Se han investigado distintas manipulaciones experimentales, incluyendo el

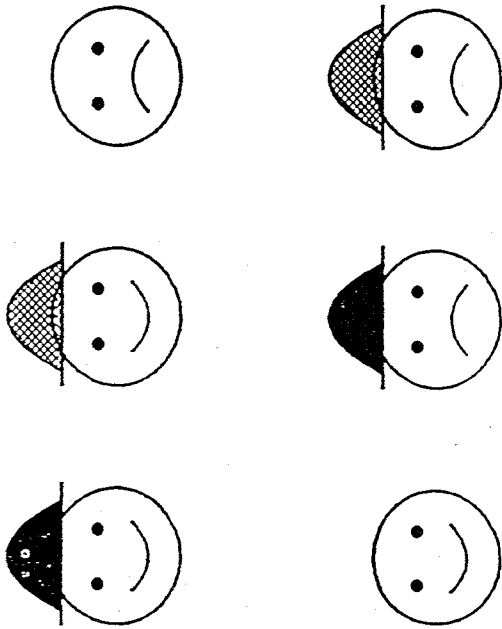


Figura 3. Ejemplos de dibujos utilizados en las tareas de comunicación.

envío de mensajes ambiguos por parte del hablante. Los mensajes ambiguos no especifican de forma precisa la intención referencial del hablante, dificultando bastante el trabajo del oyente, al poder cumplir varios ítems los criterios descritos. Por ejemplo, el hablante puede decir «el hombre triste que lleva un sombrero», cuando hay dos tarjetas que se ajustan a esta descripción, un hombre triste que lleva un sombrero rojo y un hombre triste que lleva un sombrero verde. Es interesante que los niños pequeños, como oyentes, tienden a no cuestionar el contenido de esos mensajes ambiguos y a seleccionar simplemente una de las tarjetas. Si esto resulta en un desajuste, pueden culparse ellos mismos por no haber oído el mensaje correctamente.

Estos jóvenes oyentes tienden a creer que si «piensan más» entonces todo estará claro (ROBINSON y ROBINSON, 1982). Tanto los jóvenes oyentes como los hablantes pensaron que los oyentes habían dado suficiente información para formar una pareja incluso cuando se encontraban con un desajuste obvio. Esta tendencia a culpar al oyente es muy fiable y fuerte a lo largo de las diferentes manipulaciones experimentales. Los niños culparán al oyente independientemente de que sean ellos, otro niño, un adulto o incluso el Pato Donald. Los oyentes más mayores (de alrededor de ocho años de edad), por el contrario, cuestionaban los mensajes que contenían información ambigua, de modo que no eran capaces de elegir una tarjeta para llevar a cabo la tarea de apareamiento. Preguntaban al hablante y en algunas ocasiones solicitaban desambiguación (PRATT y NESDALE, 1984).

Los investigadores que han utilizado la tarea de comunicación han definido

los mensajes ambiguos como aquellos que pueden referirse a más de una tarjeta. ROBINSON y WHITTAKER (1987) argumentaron que los niños de menos de seis años parecen interpretar la ambigüedad como sobreinclusiva. Es decir, actúan como si la ambigüedad permitiese asociar al enunciado un mayor número de tarjetas. Así pues, aunque el mensaje describe de hecho el referente propuesto, para los niños pequeños también describe adecuadamente otros varios. De acuerdo con ROBINSON y WHITTAKER, los niños pequeños no consideran ambiguos los enunciados que se refieren a más de un referente potencial. No obstante, aunque se asume que los niños pequeños actúan como si la ambigüedad no existiese, no puede concluirse que no se den cuenta de ella. Parece más apropiado proponer que los niños en realidad pueden darse cuenta de que la descripción puede aplicarse a más de una tarjeta, pero de todos modos seleccionan una. Los adultos no seleccionarían una tarjeta en respuesta a un mensaje ambiguo; en lugar de eso solicitarían más información. Como PRATT (1984) ha señalado, esto representa una diferencia en la estrategia de comunicación. Los adultos utilizan una estrategia verbal, buscando la clarificación a través de las preguntas, mientras que los niños pequeños emplean una estrategia no verbal, seleccionando una tarjeta y eligiendo otra si es incorrecta. Esto se discute posteriormente en este capítulo.

La comunicación y la distinción decir/significar

Es importante apreciar que la misión y la recepción de mensajes tanto ambiguos como no ambiguos puede ser un problema para los niños más pequeños, un problema que tiene importancia para el estudio de la alfabetización. La investigación de la comunicación se relaciona explícitamente con el trabajo de OLSON y sus colegas sobre la distinción decir/significar (ver capítulo 5). TORRANCE y OLSON (1987) pusieron a prueba la habilidad de diferenciar el significado literal de una frase de su intención de significado en niños desde la edad de jardín de infancia hasta los ocho años. Examinaron esa habilidad probando la comprensión por parte de los niños de mensajes ambiguos. Se utilizaron historias cortas que involucraban un hablante (Lucy) y un oyente (Linus) y la tarea del niño era evaluar si Linus había actuado de acuerdo con lo que Lucy había querido decir. Por ejemplo, Lucy pidió «zapatos rojos», queriendo decir «zapatos rojos nuevos» (como opuesto a «zapatos rojos viejos»). Entonces Linus buscó los «zapatos rojos erróneos». Como el mensaje era ambiguo y Lucy no especificó que zapatos quería, Linus actuó como ella dijo y no como quiso decir.

Al preguntar a los niños acerca de cómo sabría Linus qué zapatos traer, decían que Linus no hizo lo que dijo Lucy porque no trajo los zapatos que ella quería. Ignoraban el hecho de que los zapatos presentados en realidad encajaban en la descripción dada. Los niños de ocho años y los más mayores admitían que Linus actuó como dijo Lucy, pero no como ella quería decir. A partir

de esta y otras investigaciones relacionadas (por ejemplo, ROBINSON, GOELMAN y OLSON, 1983; RONITATIBUS, 1988), se hace evidente que los niños pequeños tienen dificultades con el lenguaje cuando el significado proyectado no se representa de forma totalmente clara. Dado que los niños no comprenden la distinción entre *decir* y *significar*, cuando se encuentran con una frase ambigua no se dan cuenta de que el significado que han extraído de lo dicho puede ser diferente al significado proyectado por el hablante.

La negociación del significado

Los niños también han de aprender las estrategias que pueden ser usadas cuando se produce una mala interpretación y cómo negociar el significado conversacional. Deben aprender la secuencia de una conversación y cómo mantener una conversación con significado. WELLS (1981, 1985a) describió cómo un adulto y un niño pueden llegar a conseguir una comunicación con éxito basada en la negociación de significado compartido. El significado compartido no solamente procede de la forma del lenguaje utilizado, sino también de sus funciones y de los contextos en que es usado.

Las tareas de apareamiento descritas anteriormente pueden infravalorar las habilidades del niño porque solamente permiten un ciclo de conversación. PRATT (1984) exploró la negociación de significado utilizando la tarea de apareamiento. En lugar de interrumpir inmediatamente la secuencia de comunicación después de que el oyente haya seleccionado una tarjeta, se permitirá continuar hasta que se encuentre la tarjeta del par. En esta situación, cuando el niño sea oyente y reciba un mensaje ambiguo seleccionará una tarjeta que se ajuste a la descripción y la levantará para ver si es la correcta. Si el hablante señala entonces que es la tarjeta incorrecta, el oyente procederá a coger otra que también cumpla la distinción y esperará *feedback* acerca de su elección. Esta sucesión de ciclos continúa hasta que el oyente encuentra la tarjeta correcta. Los adultos, en una situación similar en la que han detectado un mensaje ambiguo, intentarán esclarecerlo utilizando una estrategia verbal y solicitando una clarificación; por ejemplo, «¿Es el rojo o el verde?». Los niños, sin embargo, utilizan una estrategia diferente y negocian el significado durante varios ciclos.

Pratt también examinó las reacciones de los niños como hablantes cuando sus mensajes eran mal escuchados o ambiguos. Encontró que si el oyente levanta la tarjeta incorrecta, los niños de cuatro años de edad como hablantes corregirán su mensaje de formas convencionales. De modo que si la tarjeta seleccionada por el hablante es de una «oveja» y la elegida por el oyente es de una «abeja», entonces el hablante repetirá el mensaje con énfasis, «No, oveja». Si la tarjeta seleccionada por el oyente después del mensaje del hablante «oveja» es de una oveja (negra) y eso es un error, entonces el hablante ofrecerá una vez más la información relevante para el esclarecimiento: «No, es una blanca»

o «Una oveja blanca». Así pues, si se les da la oportunidad, los niños pequeños son capaces de negociar el significado compartido en una tarea de apareamiento.

Por consiguiente, los niños pueden utilizar estrategias progresivamente más sofisticadas para negociar y colaborar con los adultos. Tanto los adultos como los niños deben utilizar estas estrategias, las cuales deben ser ajustadas a un nivel apropiado, de acuerdo a la edad del niño, su madurez lingüística, la adecuación, al contexto, el nivel correcto de cortesía, o una combinación de todos los aspectos de la situación social. Los niños además deben aprender a ser tanto hablantes como oyentes.

La conversación en el hogar normalmente está ubicada en el aquí y ahora, tanto en términos de tiempo como de espacio y esto hace la negociación mucho más fácil. Las conversaciones no están necesariamente dirigidas por el adulto presente. Las madres permiten a sus niños iniciar conversaciones y entonces, normalmente, pueden señalar rápidamente en el contexto correcto. De no ser así, son capaces de formular preguntas apropiadas para extraer información adicional de parte del niño. El significado es negociado a través de la base común compartida en el hogar; actividades compartidas, personas, parientes y animales conocidos por la familia, etc., junto con la mayor iniciativa permitida al niño.

Los usos de formas diferentes de lenguaje en contextos distintos

Una forma de estudiar el uso de formas de lenguaje diferentes por parte de los niños ha sido examinar cómo los niños aprenden a utilizar los requerimientos indirectos. Cuando los adultos hacen requerimientos a otra persona tienden a hacerlo indirectamente. Esto es así porque se considera más *correcto* ser indirecto que directo (CLARK y SCRUNK, 1980). Por ejemplo, se considera más *cortés* pedir a alguien «¿Te importaría pasarme la sal, por favor?» que decir «Pasa la sal». El primer requerimiento es indirecto, el último directo. La estructura del requerimiento es diferente en cada caso. Existen varias formas de requerimiento indirecto y el niño debe aprender las convenciones acerca de cuándo y con quién es apropiado emplear estas diferentes formas.

Lingüísticamente hay varios mecanismos que señalan cortesía, como el uso de la pregunta, el uso de las formas verbales «querría» y «podría» y la adición de «por favor». No obstante, hay también convenciones sociales que gobiernan el uso de requerimientos indirectos. Al hacer un requerimiento, el que requiere está pidiendo algo a otra persona, alguna acción o alguna información. Esto conlleva que el requerido responda y ofrezca la información necesaria o actúe en consonancia. Por ejemplo, el que formula el requerimiento podría decir «Dime la hora», en respuesta a lo cual el requerido podría rehusar («No») u ofrecer información («Las tres en punto»). No obstante, el que hace el requerimiento dirá más probablemente «¿Te importaría decirme la hora?». De nuevo el requerido podría rehusar (en este caso, «Sí»), aunque esto es improbable. Más proba-

blemente respondería «En absoluto. Son las tres en punto». El que hace el requerimiento lo ha enmarcado de tal manera que maximiza la probabilidad de recibir información. También permite al requerido mantener el tipo si no responde.

Al decidir qué forma indirecta es apropiada, el que formula el requerimiento ha de tomar en consideración varios aspectos sociales. Estos incluyen el contexto del requerimiento (situaciones sociales formales versus informales) y el estatus del requerido (el requerimiento se hace a alguien de estatus superior o inferior, conocido o desconocido).

Tanto la comprensión como el uso de las diferentes formas de requerimiento indirecto se han estudiado en niños de diferentes edades (BATES, 1976; WILKINSON, WILKINSON, SPINELLI y CHIANG, 1984; AXIA y BARONI, 1985; BARONI y AXIA, 1989; AXIA, MCGURK y GLACIAN, en preparación; PRATT, GARTON y PRATT, en preparación). Estos estudios muestran que los niños pueden manipular la cortesía ya a los cuatro años de edad, inicialmente con el mecanismo «por favor» y después cambiando la forma de la frase. No obstante, no es hasta que son bastante más mayores cuando pueden utilizar y comprender formas de cortesía de manera apropiada en términos de convenciones sociales. Los niños más mayores pueden utilizar un mayor abanico de requerimientos indirectos, probablemente debido a sus crecientes capacidades con el lenguaje hablado y a su conciencia de la necesidad de tomar en consideración a la otra persona al conversar (y el hacer requerimientos).

AXIA y BARONI (1985) estudiaron algunos de los factores sociales, incluyendo el estatus de los participantes, que influyen en el grado de cortesía de los requerimientos. Encontraron que los niños de todas las edades utilizaban más formas corteses con los adultos de estatus superior, particularmente si el adulto no actuó en el requerimiento inicialmente (si no «oyó» o lo «ignoró»). El «coste» en términos del estatus relativo del hablante y del oyente y de la reacción del requerido al requerimiento influyó en el nivel de cortesía de este último, especialmente para los niños de nueve años. Los niños de cinco años parecían menos conscientes de las convenciones lingüísticas y sociales que gobernaban el uso de las formas de cortesía, aunque eran capaces de utilizar las formas adecuadamente en las tareas experimentales.

BARONI y AXIA (1989) estudiaron la atribución de las formas de requerimiento (corteses y no-corteses) de acuerdo con el grado de familiaridad de los participantes en la interacción. Además de examinar la comprensión por parte de los niños de diferentes formas de requerimiento, les pidieron que dijeran explícitamente la regla que estaban empleando para hacer la atribución.

Es decir, si los niños atribuían correctamente la forma lingüística, se les pedía que explicasen por qué. Se pidió a niños de cinco y de siete años de edad que atribuyesen varios requerimientos corteses y no-corteses a niños que participaban en guiones. Los guiones incluían participantes que variaban en su grado de familiaridad, y se empleaban tres niños (hermano-hermano-otro

niño) o dos niños y un adulto hembra (madre-hijo-otro niño). En el primer guión, los dos hermanos se consideraron más familiarizados el uno con el otro que cada uno en relación al tercer niño y en el último guión, el hijo estaba más familiarizado con su madre que el otro niño, pero la madre era de estatus superior a cada uno de ellos. Las formas de requerimiento que debían ser atribuidas variaban en sus niveles de cortesía, por medio de la inclusión de «por favor», el uso de las interrogativas y el uso de la forma verbal «querías».

BARONI y AXIA encontraron que los niños más mayores eran más capaces de atribuir las formas de requerimiento correctamente que los niños más pequeños, atribuyendo los requerimientos corteses a los hablantes menos familiares y los no-corteses a los hablantes más familiares. Al explicar sus atribuciones, los niños de cinco años parecían no ser conscientes de ninguna regla lingüística que pudiera haber guiado su correcta atribución, mientras que los niños de siete años mostraron indicios de conciencia de la regla lingüística que gobernaba la selección de las formas corteses. Así, por ejemplo, después de atribuir correctamente un requerimiento cortés a un hablante no familiar, un niño podría decir, «porque dijo "por favor"», mostrando conciencia del marcador lingüístico. Una explicación más sofisticada implicaría conciencia tanto de la estructura lingüística como de la convención social concerniente a la familiaridad entre, por ejemplo, una madre y su hijo, remarcando que «Mami, me darías...» es más cortés que «Mami, quiero...».

WILKINSON y otros (1984) estudiaron diferentes tipos de requerimiento hechos por niños en el aula. Distinguiendo entre requerimientos directos e indirectos de acción versus requerimientos de información, examinaron la comprensión y la reducción de requerimiento en niños de seis, siete y ocho años. Encontraron que con el aumento de la edad los niños utilizaban más formas indirectas de requerimiento para la información académica (por favor, ¿puedes ayudarme a hacer esta suma?) y eran más conscientes de que una pregunta era más apropiada para un requerimiento. Los niños más pequeños usaban principalmente «por favor» para indicar cortesía, especialmente al hacer requerimientos de acción. Es decir, entre las edades de seis y ocho años, los niños se hacían más conscientes de la necesidad de la forma indirecta en los requerimientos y eran capaces de distinguir entre requerimientos de información y de acción. WILKINSON y otros (1984) relacionaron las diferencias de edad con un patrón de incremento del conocimiento acerca de los usos del lenguaje, conocimiento disponible al principio de la escolaridad que es «refinado y elaborado» (pág. 2.140) durante los primeros años escolares.

El uso del lenguaje en la solución de problemas sociales

Una importante área donde se han estudiado los procesos de comunicación ha sido el uso del lenguaje por parte del niño durante las tareas de solución

del mensaje, los niños mayores de este estudio eran más capaces de ponerse de acuerdo y de comunicarse con sus oyentes en la conversación. Finalmente, Garton y Renshaw pensaron que el contexto social creado en la tarea de solución de problemas forzaba a los niños a comunicar, a hablar acerca de lo que estaban haciendo. Al hacerlo, sus soluciones implícitas al problema se hicieron explícitas. Esto hizo posible establecer estrategias y soluciones para el debate y el desacuerdo, permitiendo el uso y control de las estrategias de forma significativa. El aspecto importante es la comunicación social y cómo ésta afecta e influencia el desarrollo cognitivo.

de problemas. Las investigaciones han atendido a las estrategias de comunicación durante la solución de problemas (por ejemplo, COOPER, AYERS-LÓPEZ y MARQUIS, 1982). En la última área de investigación, el interés se ha centrado en el lenguaje utilizado durante la resolución de conflictos en la solución de problemas (EISENBERG y GARVEY, 1981; LINDOW, WILKINSON y PETERSON, 1985; GARTON y RENSHAW, 1988). Especialmente, los investigadores han tratado de examinar la relación entre la comunicación de los niños y el progreso subyacente en el problema. Se ha dicho que el lenguaje utilizado en la solución de problemas sociales influye en la solución de la tarea. Estas investigaciones se apoyan fuertemente en la teoría de Vygotsky (ver capítulo 3).

GARTON y RENSHAW (1988) pidieron a niños de siete y nueve años de edad que trabajaran juntos en pareja para resolver el problema dirigido a un objetivo utilizando bloques lógicos. Los niños colaboraron en distintos grados, y sobre la base de sus interacciones iniciales fueron clasificados como *unidos* o *desunidos*. Las diadas unidas o colaborativas eran parejas que negociaban rápidamente una mutua interpretación aceptable de la tarea, facilitando la solución del problema. Los niños mostraban evidencias de planificar y de controlar el comportamiento del otro. Las diadas desunidas o no-colaborativas fracasaron en el logro de una interpretación común, lo que acarrió posteriores dificultades en la solución de la tarea.

Se predijo que la aparición y resolución de desacuerdos durante la solución de problemas conjuntos sería un importante indicador del grado de colaboración. Como se hipotetizó, las parejas desunidas, que eran incapaces de colaborar (es decir, de trabajar juntos para su mutuo beneficio y resolver el problema) estaban más frecuentemente en desacuerdo y les llevaba más tiempo llegar al siguiente consenso. Los desacuerdos se describieron en términos de *sucesos precedentes*, *oposición* y *resolución*. Dado que la colaboración es un continuum, la única diferencia entre parejas de niños unidas y desunidas estaba en la naturaleza de la oposición en el desacuerdo. Las parejas desunidas discutían con mayor probabilidad el evento precedente («No puedes poner éste allí»), mientras que para las parejas unidas la oposición era con mayor probabilidad negación del precedente («No, no el azul») o el requerimiento de una moratoria diciendo «Eh, espera!».

A pesar de la falta de diferencias entre los tipos diádicos, Garton y Renshaw encontraron diferencias evolutivas en el lenguaje utilizado en los desacuerdos. Los niños mayores eran más expertos en el manejo de las interacciones sociales y utilizaban diferentes formas de resolver los desacuerdos que los niños menores. Los más pequeños tenían más tendencia a aceptar la posición del disidente, mientras que los mayores requerían un acuerdo más explícito de que los dos participantes aceptaban la resolución. Los niños de nueve años buscaban confirmación de su opinión por parte del otro participante («Sí, está bien ahora») y la interacción solamente continuaba una vez resuelto el desacuerdo con satisfacción por ambas partes. Al igual que en las investigaciones de adecuación

del mensaje, los niños mayores de este estudio eran más capaces de ponerse de acuerdo y de comunicarse con sus oyentes en la conversación.

Finalmente, Garton y Renshaw pensaron que el contexto social creado en la tarea de solución de problemas forzaba a los niños a comunicar, a hablar acerca de lo que estaban haciendo. Al hacerlo, sus soluciones implícitas al problema se hicieron explícitas. Esto hizo posible establecer estrategias y soluciones para el debate y el desacuerdo, permitiendo el uso y control de las estrategias de forma significativa. El aspecto importante es la comunicación social y cómo ésta afecta e influencia el desarrollo cognitivo.

de problemas. Las investigaciones han atendido a las estrategias de comunicación durante la solución de problemas (por ejemplo, COOPER, AYERS-LÓPEZ y MARQUIS, 1982). En la última área de investigación, el interés se ha centrado en el lenguaje utilizado durante la resolución de conflictos en la solución de problemas (EISENBERG y GARVEY, 1981; LINDOW, WILKINSON y PETERSON, 1985; GARTON y RENSHAW, 1988). Especialmente, los investigadores han tratado de examinar la relación entre la comunicación de los niños y el progreso subyacente en el problema. Se ha dicho que el lenguaje utilizado en la solución de problemas sociales influye en la solución de la tarea. Estas investigaciones se apoyan fuertemente en la teoría de Vygotsky (ver capítulo 3).

GARTON y RENSHAW (1988) pidieron a niños de siete y nueve años de edad que trabajaran juntos en pareja para resolver el problema dirigido a un objetivo utilizando bloques lógicos. Los niños colaboraron en distintos grados, y sobre la base de sus interacciones iniciales fueron clasificados como *unidos* o *desunidos*. Las diadas unidas o colaborativas eran parejas que negociaban rápidamente una mutua interpretación aceptable de la tarea, facilitando la solución del problema. Los niños mostraban evidencias de planificar y de controlar el comportamiento del otro. Las diadas desunidas o no-colaborativas fracasaron en el logro de una interpretación común, lo que acarrió posteriores dificultades en la solución de la tarea.

Se predijo que la aparición y resolución de desacuerdos durante la solución de problemas conjuntos sería un importante indicador del grado de colaboración. Como se hipotetizó, las parejas desunidas, que eran incapaces de colaborar (es decir, de trabajar juntos para su mutuo beneficio y resolver el problema) estaban más frecuentemente en desacuerdo y les llevaba más tiempo llegar al siguiente consenso. Los desacuerdos se describieron en términos de *su antecedente, oposición y resolución*. Dado que la colaboración es un continuum, la única diferencia entre parejas de niños unidas y desunidas estaba en la naturaleza de la oposición en el desacuerdo. Las parejas desunidas discutían con mayor probabilidad el evento antecedente («No puedes poner éste allí»), mientras que para las parejas unidas la oposición era con mayor probabilidad negación del antecedente («No, no el azul») o el requerimiento de una moratoria diciendo «Eh, espera!».

A pesar de la falta de diferencias entre los tipos diádicos, Garton y Renshaw encontraron diferencias evolutivas en el lenguaje utilizado en los desacuerdos. Los niños mayores eran más expertos en el manejo de las interacciones sociales y utilizaban diferentes formas de resolver los desacuerdos que los niños menores. Los más pequeños tenían más tendencia a aceptar la posición del disidente, mientras que los mayores requerían un acuerdo más explícito de que los dos participantes aceptaban la resolución. Los niños de nueve años buscaban confirmación de su opinión por parte del otro participante («Sí, está bien ahora») y la interacción solamente continuaba una vez resuelto el desacuerdo con satisfacción por ambas partes. Al igual que en las investigaciones de adecuación

el paso principal consistió en reinterpretar una vez más el concepto de «función» de tal modo que se convirtiera en el principio organizador del sistema semántico adulto, construyéndose en el corazón del lenguaje bajo la forma de los componentes del significado ideativos (representativo, referencial, cognitivo) e interpersonales (expresivo-conativo, estilístico y social). Todas las emisiones del habla adulta contienen ambos componentes que se proyectan uno en otro mediante la estructura formadora de la gramática. Las funciones sociales originales sobreviven en su sentido concreto como tipos de situación y disposición, los contextos sociales en los que el lenguaje sirve de transmisor de la cultura al niño.

Introducción

Si consideramos el desarrollo del lenguaje como un todo, el último período de estudio intensivo en este campo, la última década, se caracterizó por, lo que puede llegar a parecer con el tiempo, una concentración en un aspecto, la estructura gramatical. La pregunta que se ha formulado con mayor frecuencia es ¿cómo adquiere el niño la estructura? El supuesto implícito ha sido que ésta era realmente el meollo del proceso de adquisición del lenguaje¹, y, quizá también, al usar el término *adquisición*, que la estructura, y por consiguiente, el propio lenguaje, es algo útil que el niño tiene que lograr poseer en el curso de la maduración.

La psicolingüística ha sido el punto de vista dominante, y la controversia dominante, al menos en Estados Unidos donde se realizó gran parte del trabajo más importante, entre interpretaciones «nativistas» y «ambientalistas» (Osser, 1970). Sin embargo, no parece existir una conexión necesaria entre ellas como posiciones filosóficas generales y los modelos particulares de los procesos implicados en el aprendizaje de las estructuras lingüísticas que con ellas se han asociado de modo característico (cf. Braine, 1971). El punto de vista nativista hace mayor hincapié en una capacidad innata específica para el aprendizaje del lenguaje. No se sigue de ello que el niño aprenda necesariamente estableciendo unas hipotéticas reglas gramaticales y comparándolas con lo que oye, pero ha sido una interpretación ampliamente mantenida en estas líneas. Por el contrario, los puntos de vista ambientalistas hacen hincapié en el aspecto de aprendizaje del lenguaje que lo relaciona con otras tareas de aprendizaje y resaltan su dependencia de condiciones ambientales, lo que con frecuencia se supone que implica un modelo asociacionista de estimulo-respuesta del proceso de aprendizaje aunque no exista una conexión esencial entre los dos.

¹ Por ejemplo, Braine (1971) presenta un amplio examen de los trabajos sobre «adquisición del lenguaje» con las palabras: «Esta revisión corresponde únicamente a la adquisición de la estructura lingüística. Por tanto, no se revisarán los trabajos sobre el lenguaje infantil en los que se trate el desarrollo social o intelectual. Incluso dentro del área definida, el tema del desarrollo léxico sólo se revisará muy esquemáticamente (p. 3).» No se menciona el desarrollo del sistema semántico.

El lenguaje adulto comprende tres sistemas interrelacionados, el fonológico, el lexicogramatical (vocabulario, morfología, sintaxis) y el semántico. En los años sesenta, los estudios sobre el desarrollo del lenguaje se realizaron fundamentalmente en el nivel lexicogramatical y su orientación fue predominantemente psicolingüística. Mas recientemente, el interés se ha extendido a la semántica. El presente artículo trata del aprendizaje del significado y propone un enfoque complementario en términos sociolingüísticos.

Este artículo sugiere una interpretación sociosemántica del desarrollo del lenguaje basada en el estudio intensivo de un niño, Nigel, desde los nueve meses hasta los dos años y medio. Nigel desarrolló primero un sistema de dos niveles (fase I), con sonidos y significados, pero sin palabras o estructuras, en el que los significados se derivaban de funciones sociales elementales de interacción con otros, la satisfacción de necesidades y similares, sistema que se continuó expandiendo durante seis-ocho meses, momento en el que el niño entró en la etapa de transición al lenguaje adulto (fase II, que corresponde a lo que se toma como punto de partida generalmente). Se caracterizó por la interpolación de un nivel lexicogramatical entre sonido y significado y por el dominio del principio de diálogo, adopción y asignación de papeles del habla. También se caracterizó por una generalización del conjunto inicial de funciones sociales, formándose una oposición básica entre «lenguaje como aprendizaje» y «lenguaje como acción».

La transición se consideró completada cuando el niño hubo reemplazado de modo efectivo su sistema de dos niveles por un sistema de tres niveles y pasó del monólogo al diálogo, entrando así en el sistema adulto (fase III). Ahora podía construir el potencial de significado del lenguaje adulto y continuaba haciéndolo toda la vida. Desde un punto de vista sociolingüístico,

(sonido y significado) resultado superado por el de la lingüística estructural que todavía era de dos niveles pero ahora de forma y sonido paso un paso a segundo plano? Con el reconocimiento actual de la naturaleza básicamente de tres estratos del sistema lingüístico (y la teoría de Praga, la glotemática, teoría sistémica, teoría estratificacional, y las últimas versiones de la teoría transformacional, son todas variantes de este tema), se ha restablecido la perspectiva semántica. La «interpretación rica» puede quedarse todavía en un análisis estructural de las emisiones del habla infantil, pero de hacerlo, es un análisis de tipo semiológico en el que los elementos de la estructura tienen un carácter funcional. Quizá más características son las funciones de transitividad de la cláusula, tales como Agente y Proceso (Schlusinger, 1971); pero merece la pena comentar aquí que todas las categorías funcionales, ya sean las de transitividad, como los «casos» de Fillmore (1968) o los de estructura temática (Gruner, 1967), incluyendo nociones tradicionales como sujeto y modificador (Kelley, 1967), tienen un origen semántico (Halliday, 1970) y, por tanto, podrían figurar de modo apropiado en una descripción de este tipo.

También el enfoque de la estructura a través del significado se puede realizar desde el punto de vista del niño o desde el del adulto. Por ejemplo, la emisión *now room* [ahora habitación] se podría analizar según el modelo adulto como algo similar a Imperativo + Proceso + Agente + Locativo + Temporal, estando omitidos el Imperativo, Proceso y Agente; o en sus propios términos como algo similar a Petición de acción conjunta + Escenario, sin que se omita o «entienda» nada.

Una vez más, estas representaciones son abstractas y no se puede decir que sean erróneas. Pero el último tipo de análisis semántico, desde el punto de vista del niño, que es muy sugestivo, conlleva algunas implicaciones posteriores. Puesto que los elementos de la estructura no se explican como (aproximaciones a) los del lenguaje adulto, presumiblemente hay otra fuente de la que derivan y en función de la cual tienen un significado. ¿Por qué, por ejemplo, podemos postular un elemento como «Petición de acción conjunta»? Sólo es explicable si una de las funciones del lenguaje es requerir la acción de otros, regular de alguna manera su conducta. Sin duda es cierto, pero hacerlo explícito implica alguna especificación del conjunto total de funciones del lenguaje, algún tipo de hipótesis funcional que no sea una simple lista de usos del lenguaje sino un sistema de funciones evolutivas de las que se derivan un rango de significados o un «potencial de significado».

² Se puede observar en que medida prevaleció el último punto de vista en la siguiente cita de Ervin y Miller (1963): «La contribución más importante que la lingüística moderna ha aportado a los estudios del lenguaje infantil es la concepción de lo que es el lenguaje. Un lenguaje es un sistema que se puede describir internamente en términos de dos partes primarias o niveles: el fonológico (sistema de sonidos) y el gramatical. Una descripción completa de una lengua incluiría una lista de todas las secuencias fonológicas posibles y también un conjunto de reglas por las que podemos predecir todas las oraciones posibles en esa lengua [p. 108].»

En las investigaciones sobre como el niño aprende la estructura gramatical, la atención se ha centrado naturalmente en la naturaleza de las primeras estructuras que el niño produce, cuando combina ciertos elementos -típicos, aunque no necesariamente, palabras- que también usa aisladamente o en otras combinaciones. En principio, hay dos modos de estudiarlas, desde una orientación adulta y desde la del niño. Las estructuras infantiles se pueden representar o como aproximaciones a las formas del lenguaje adulto o como estructuras independientes, *sui generis*. El primer enfoque, que en cierto sentido está presupuesto en el punto de vista nativista, implica considerar que muchas de las emisiones infantiles, quizá todas en alguna etapa, están mal formadas, se analizan como productos de distorsiones de distintos tipos, en particular, de la omisión de elementos, lo que muestra una relación con las formas adultas, pero bloquea el camino al reconocimiento e interpretación del sistema propio del niño. El segundo enfoque, analiza las primeras estructuras del niño como combinaciones de elementos que forman un sistema por derecho propio, basado característicamente en el contraste entre clases abiertas y cerradas. El ejemplo más conocido es el modelo pivote de Braine (1963), con sus categorías «pivote» y «abierto». Dicho análisis ha recibido críticas basadas en su fracaso para explicar las formas ambiguas (ejemplo, Bloom, 1970: *mommy sock* [mamá calcetín] = (i) *Mommy's sock* [el calcetín de mamá], (ii) *Mommy is pulling my socks on* [mamá me está poniendo los calcetines]); pero éste es un aspecto de una limitación más general, a saber, que no considera el significado de lo que el niño dice. Tampoco sugiere de modo fácil como o por qué el niño pasa de su sistema al del adulto. Si el desarrollo del lenguaje es fundamentalmente la adquisición de una estructura ¿por qué aprende el niño un conjunto de estructuras para rechazarlas en favor de otras? Una discusión de éste y otros temas relacionados puede verse en Brown (1973).

Ninguna de las anteriores objeciones es muy seria a condición de que se reconozca, primero, que el análisis estructural es un ejercicio muy abstracto, en el que ambos tipos de representación son válidos y cada uno proporciona su propia visión y, segundo, un aspecto relacionado, que el desarrollo de lenguaje es algo más que la adquisición de una estructura. Pero, por la misma razón, la forma de representación de las estructuras gramaticales del lenguaje infantil ya no constituyen el debate central. La pregunta fundamental es ¿cómo aprende el niño el lenguaje?, en otras palabras, ¿cómo domina el sistema lingüístico adulto en el que la gramática sólo es una parte y la estructura es sólo una parte de la gramática? ¿Cómo construye un sistema de codificación múltiple que consta de contenido, forma y expresión —de las relaciones del significado, su representación como configuraciones lexicoestructurales y la realización de estas, a su vez, como patrones fonológicos?

Una consideración de este problema en su contexto más amplio está incluida en lo que Roger Brown denomina una «interpretación rica» del lenguaje de los niños: enfocando el desarrollo del lenguaje a través de la investigación del significado. Naturalmente, esta idea no es nueva. Pero cuando el tradicional modelo psicológico de los dos niveles del lenguaje

En este punto el intento de comprender la estructura de las emisiones infantiles nos conduce directamente a interrogantes sobre el sistema lingüístico como un todo y, específicamente, sobre las funciones por las que ese sistema se desarrolla primero. Hay un lazo importante entre los dos sentidos de «función», primero como «funciones en la estructura» y, segundo, como «funciones del lenguaje» implicando el primero, cuando se interpreta semiánticamente, al último. Pero al margen de que el enfoque sea a través de consideraciones de la estructura, cuando el interés está centrado en el modo en que el niño aprende un sistema de significados, se indica alguna investigación en términos funcionales. Se hace necesario mirar más allá del propio lenguaje, pero hacerlo sin presuponer un marco conceptual particular porque precisamente para construirlo es para lo que el niño utiliza el lenguaje y ahí reside el valor de un enfoque funcional. El comienzo del desarrollo del lenguaje se puede interpretar como el dominio progresivo del niño de un potencial funcional.

Hay todavía una implicación ulterior que nos lleva a los fundamentos sociales del lenguaje. Si, por ejemplo, se usa el lenguaje desde una etapa inicial, para regular la conducta de otros y se sugiere que el dominio de esta función es uno de los pilares esenciales en el proceso evolutivo, se está suponiendo algún marco general de la estructura social y los procesos sociales en los que tendría sentido una función «reguladora». Más concretamente, puesto que lo que nos interesa es el lenguaje infantil, presupone un concepto de transmisión cultural dentro del cual el papel del lenguaje en el proceso de transmisión puede ser prominente y definitivo. El análisis último del concepto de significado y de aprender el significado es interpretado en términos sociológicos, en el contexto de alguna cadena de dependencia, como el orden social, la transmisión, las orden social al niño, el papel del lenguaje en el proceso de transmisión, las funciones del lenguaje en relación con este papel, los significados derivados de estas funciones.

De este modo, la interpretación funcional de los significados del niño implica lo que se podría denominar un enfoque sociolingüístico (cf. Osher, 1970) en el que el aprendizaje del lenguaje se considera un proceso de interacción entre el niño y otros seres humanos. Desde esta perspectiva, que es complementaria de la psicolingüística (y en ningún caso contradictoria), el centro de la atención es el sistema lingüístico como un todo, considerándose que tiene por un lado, un potencial de significado (organizado funcionalmente), o sistema semántico, y, por otro, un potencial vocal, o sistema fonológico. En este contexto, la estructura ya no ocupa el centro de la escena, sino que entra en ella porque es una forma de realización de los significados, lo que tiene consecuencias importantes para la investigación del desarrollo del lenguaje. El análisis no depende de las emisiones de más de un elemento, es decir, de combinaciones de palabras como unidades estructurales. Esto es significativo, ya que, si bien las palabras en el sentido de una pieza léxica o lexema (por ejemplo, vocabulario) desempeñan pronto un papel esencial en el desarrollo del sistema lingüístico, la palabra como unidad estructural, que es

un concepto diferente, no lo tiene o no de forma tan destacada. Es simplemente un tipo de constituyente entre otros y el niño pequeño no tiene especial conocimiento de las palabras como constituyentes (este tema lo plantea Braine (1971, p. 87) quien por alguna razón lo encuentra sorprendente). Desde el punto de vista funcional hay lenguaje desde el momento en que hay expresiones significativas y la investigación puede empezar antes de que palabras y estructuras se hayan desarrollado y carguen con el peso de la realización.

Así pues, resulta que el niño tiene un sistema lingüístico antes de que posea palabras o estructuras³. Es capaz de expresar un rango de significados que al principio parece difícil concretar porque no se traducen fácilmente al lenguaje adulto, pero que resulta bastante claro cuando se interpreta funcionalmente a la luz del interrogante ¿Qué ha aprendido a hacer el niño mediante el lenguaje? El paso de esta primera fase al lenguaje adulto se puede explicar también en términos funcionales, aunque es necesario modificar de forma considerable el concepto de función, yendo desde los orígenes evolutivos del sistema, en que «función» es igual a «uso», a un sentido muy abstracto en el que podemos hablar de la organización funcional del lenguaje adulto. No obstante, esta modificación del concepto de «función del lenguaje» en el «función del lenguaje» principales fuentes aclaratorias del proceso por el que el sistema adulto evoluciona desde el del niño.

A continuación sugerimos un marco provisional o sociolingüístico del desarrollo inicial del lenguaje. Se identificarán tres fases: Fase I, el sistema lingüístico-funcional inicial del niño; Fase II, la transición de este sistema al del lenguaje adulto; Fase III, el aprendizaje del lenguaje adulto. Esta explicación no presupone ningún modelo psicológico particular de adquisición del lenguaje o teoría del aprendizaje. Lingüísticamente, supone alguna forma de un modelo de realización del lenguaje; las técnicas descriptivas utilizadas son las de una teoría sistémica con el «sistema» (un conjunto de opciones con una condición de rubrica) como concepto básico (Firth, 1957; Halliday, 1973), pero dicha representación puede interpretarse fácilmente en términos estratificacionales (Lamb, 1970; Reich, 1970). El punto de vista sociológico se deriva de los descubrimientos y del trabajo teórico de Bernstein. Sin embargo, el incentivo particular para estudiar detalladamente un sistema evolutivo del lenguaje, que suministra las bases observacionales para este esquema, proviene del trabajo realizado durante varios años con profesores de inglés como lengua materna que trataban de resolver el importante problema del lenguaje en la educación (véanse los resultados de su trabajo en Doughty, Pearce y Thornton, 1971; Mackay, Thompson y Schaub, 1970). Su experiencia mostró que todavía estamos muy lejos de comprender las pautas esenciales del desarrollo del

³ Cf. Leopold (1939-49): «Los significados siempre se desarrollan antes que las formas de sonidos [vol. I, p. 22].» Es difícil interpretar esta afirmación, pero yo considero que quiere decir «antes de la aparición de formas de sonidos derivadas de modo reconocible del lenguaje adulto.»

lenguaje del niño prescolar, en el sentido más profundo de poder responder a como aprende el niño a contener significados.

Fase I: Orígenes funcionales

Funciones evolutivas: Una hipótesis

Desde una perspectiva sociolingüística, el aprendizaje de la lengua materna parece comprender tres fases de desarrollo. La primera consiste en dominar ciertas funciones básicas del lenguaje, al que tienen asociado cada una de ellas un pequeño ríngulo de alternativas o «potencial de significado». Halliday (1969) sugirió el siguiente sistema provisional de funciones evolutivas (fase I):

Instrumental	<i>I want</i> [Yo quiero]
Reguladora	<i>Do as I tell you</i> [Haz como te digo]
Interactiva	<i>Me and you</i> [Tú y yo]
Personal	<i>Here I come</i> [Ya vengo]
Fluorística	<i>Tell me why</i> [Dime por qué]
Imaginativa	<i>I can pretend</i> [Supongamos]
Informativa	<i>I've got something to tell you</i> [Tengo algo que decirte]

La hipótesis era que estas funciones aparecerían aproximadamente en el orden enumerado y, en cualquier caso, la «informativa» (llamada originalmente «representativa») sería significativamente la última; que, en la Fase I, aparecerían como discretas, teniendo cada expresión (y, por consiguiente, cada emisión) sólo una función, y que el dominio de todas --con la posible excepción de la última-- sería una condición necesaria y suficiente para pasar al sistema adulto. Ello implica que estas funciones del lenguaje representan universales de la cultura humana, lo que a su vez puede tener implicaciones posteriores para comprender la evolución del lenguaje.

La hipótesis se contrastó empíricamente y se siguió con detalle el desarrollo de la Fase I a la III, en un estudio intensivo del desarrollo del lenguaje de un sujeto, Nigel, de los 9 a los 24 meses de edad. Esta será la fuente principal de información del presente artículo.

La interpretación funcional del lenguaje del niño

El criterio que se adoptó para considerar una vocalización del niño como una emisión (por ejemplo, como lenguaje) fue el de una relación observable y constante entre el contenido y la expresión, de modo tal que, para cada par contenido-expresión, la expresión se observó en al menos tres ejemplos

inequívocos y el contenido se interpretó en términos funcionales. (La distinción entre vocalizaciones fortuitas y formas sistemáticas resultó obvia en la práctica y estas últimas se observaron con una frecuencia mayor que la mínima.) Esto significa que en cada caso el contenido procedía, como una opción posible en el significado, de algún punto de origen que se podía interpretar razonablemente como un contexto de acción verbal efectiva (Firth, 1950) estuviera o no en la lista anterior. Podemos comprobar aquí la observación de Leopold (1939-1949) de que su hija a los 8 meses mostraba «la intención de comunicación, que se debe de considerar el criterio principal de lenguaje» (vol. I, p. 21). Las vocalizaciones de Nigel a los 9 meses, juzgadas con el criterio adoptado, todavía eran prelingüísticas o en el límite del lenguaje. A los diez meses y medio, no obstante, tenía un lenguaje que constaba de un potencial de significado en cuatro funciones. Nos referiremos a éste como LN I, queriendo decir «Lenguaje de Nigel 1» (fig. 11-1).

CONTENIDO		EXPRESIÓN		CILUBA
Función	Sistemas de contenido	Articulación	Tono (descendente)	
Instrumental	Sistemas de contenido	[aáááá]	medio	¡dame eso
	petición (general)	[be]	medio	¡dame mi pájaro
Reguladora	petición del pájaro	[ʔ]	medio	¡ah, eso (de nuevo)
	avanzada	[aá]	alto-ancha	¡ah, en otros términos
Interactiva	intencional	[a], [be], [de]	medio	¡emitiendo de esta
	intencional	[be]	estrecho	(¡miramos este pájaro)
Personal	intencional	[be]	medio	¡emitiendo de este, por /m
	intencional	[e], [o]	bajo	¡i, ¡ay, ¡o
Interactiva	intencional	[ʔ], [a], [de], [ʔ]	bajo-estrecho	¡¡¡¡¡ ¡¡¡¡¡
	intencional	[a]	bajo	¡¡¡¡¡ ¡¡¡¡¡
Personal	intencional	[a]	bajo	¡¡¡¡¡ ¡¡¡¡¡
	intencional	[a]	bajo	¡¡¡¡¡ ¡¡¡¡¡
Interactiva	intencional	[a]	bajo	¡¡¡¡¡ ¡¡¡¡¡
	intencional	[a]	bajo	¡¡¡¡¡ ¡¡¡¡¡

En este estadio no hay gramática, es decir, no hay un nivel de «forma» lingüística (sintaxis, morfología, vocabulario) intermedio entre el contenido y la expresión. En términos estratificacionales, el niño tiene una semiología y una fonología pero no una lexología. Además, el sistema no le debe nada a la lengua inglesa (una posible excepción es [ʔ] *I want my toy bird** [¡quiero mi pájaro de juguete]); los sonidos son espontáneos, y en general inexplicados,

* [ʔ] correspondencia a *bird*. (N. del T.)

aunque se haya confirmado que dos o tres de ellos son imitaciones de sonidos naturales que el niño se había oído a sí mismo y luego usó sistemáticamente. (Entre paréntesis, debe señalarse que un alfabeto como la notación A.F.I. es bastante inapropiado para representar los sonidos del habla infantil en este estadio, es demasiado específica. Lo que se necesita es un sistema de notación que muestre *formas generalizadas y valores proxímicos*.)

Se debería decir, más bien, que la *expresión* no le debe nada a la lengua inglesa. Probablemente, ésta desempeña una parte en lo que se refiere al contenido porque incorpora significados tales como *I want that* [Quiero eso] en algún lugar de su sistema semántico y, por consiguiente, el oyente adulto reconoce y responde a estos significados. Naturalmente, desde esta perspectiva es indiferente que dichos significados sean o no universales culturales y lingüísticos.

Se estudió el lenguaje de Nigel de forma continuada, registrándose cada mes y medio, intervalo que nos pareció óptimo ya que con un intervalo mayor se perdían pasos importantes en el desarrollo y con un intervalo más corto se estaría a merced de que los datos no aparecieran por razones fortuitas. La tabla 11-1 muestra el número de opciones dentro de cada función en cada estadio desde LN1 (9-10 meses y medio) a LN5, al final de la Fase I (15-16 meses y medio). Se añaden a título comparativo las de los comienzos de la Fase II aunque se deben señalar que no sólo son menos fiables, sino también, como se verá a continuación, menos significativas como índice del sistema.

TABLE 11-1. Número de opciones en cada función en diferentes etapas del lenguaje.

Fase I	Instru- mental	Regula- tura	Inter- activa	Paso III	Heu- rística	Imagi- nativa		Total
						Inter- activa	Heu- rística	
LN1 (9-10 m.)	2	2	3	5				12
LN2 (10-12 m.)	3	2	7	9				21
LN3 (12-13 m.)	5	6	7	9	2			29
LN4 (13-15 m.)	5	6	7	11	(?)	3		32
LN5 (15-16 m.)	10	7	15	16	(?)	4		52
Fase II								
LN6 (16-18 m.)	31	29	16	61*	3	5		145

* Esta cifra incluye todas las expresiones usadas en observación y recuerdo, reinterpretada en la Fase II como «matética» (derivándose de la heurística personal).

Características de los sistemas de la Fase I

El conjunto de opciones que comprende LN1 representa lo que puede hacer un niño muy pequeño con el lenguaje, que es bastante en relación con su

potencial total de conducta. Puede usár el lenguaje para satisfacer sus propias necesidades materiales, en términos de bienes o servicios (instrumental), para ejercer control sobre la conducta de otros (reguladora), para establecer y mantener contactos con lo que le interesa (interactiva) y para expresar su propia individualidad y autoconciencia (personal). No obstante, cualquier opción puede tener un rango muy considerable, no sólo en el sentido de que se puede usar con mucha frecuencia (por ejemplo, en numerosos casos, sin contar las repetici-), es en cada caso; en este estadio es preciso distinguir «casos» de «tipos» sino también, y más significativamente, en el sentido de que muchas de las opciones tienen una aplicabilidad muy general. De hecho, hay una tendencia a incluir en cada función una opción sin marcar cuyo significado es equivalente al significado general de la función en cuestión, por ejemplo, en la función instrumental hay una opción que significa simplemente *Quiero eso*, en la que el objeto de deseo está claro por el contexto, en contraste con una o más opciones específicas como *Quiero mi juguete*. Hay varias modificaciones de esta pauta, por ejemplo, puede haber un término sin marcar para un contexto que se inicia y otro para una respuesta (*¡Sí, quiero eso!*). Pero el principio es claramente operativo y quizá anticipa el principio de la «buena razón», «selecciona esta opción a menos que haya una buena razón para seleccionar otra», que es una característica fundamental del lenguaje adulto.

Las funciones observadas en la Fase I de Nigel resultaron ser las de la hipótesis inicial, lo que dejará de ser cierto en la Fase II, aunque en un aspecto importante la hipótesis fracasó ahora: no hay ninguna señal de un progreso evolutivo en las primeras cuatro funciones. De hecho, las dos únicas excepciones registradas antes de los nueve meses que completan el criterio del lenguaje fueron de las áreas interactiva y personal. Además, parece que la función imaginativa aparece antes que la heurística si bien una nueva interpretación de algunos elementos (el «problema del área» al que nos referiremos en el próximo parágrafo) a la luz de las observaciones de la Fase II sugiere que quizá esto sea erróneo y que la función heurística comienza a aparecer en LN4 (13 y medio-15 meses) al mismo tiempo que la imaginativa. Las dos están íntimamente relacionadas; la función heurística es el lenguaje explorando el medio objetivo —del «no yo» que se ha separado del yo mediante la función personal— mientras que la imaginativa es el lenguaje usado para crear un medio propio, que puede ser el del sonido o el significado y que conduce con el tiempo a la novela, la canción, la poesía. Por último, la función imaginativa aparece antes que la heurística, si bien una nueva interpretación de algunos elementos (el «problema del área» al que nos referiremos en el próximo parágrafo) a la luz de las observaciones de la Fase II, función informativa no aparece hasta casi el final de la Fase II, en torno a LN9 (21-22 meses y medio), lo que no resulta totalmente inesperado puesto que el uso del lenguaje para tratar información es claramente una función derivada que presupone varias condiciones especiales incluyendo, al menos, el concepto de diálogo.

Las propias funciones, sin embargo, surgen con una claridad notable. No sólo resultó sorprendentemente fácil aplicar el criterio general para identificar un acto social como lenguaje (ya que el aprendizaje de un sistema no se puede considerar como una función de ese sistema, todo lo que se interpretó como práctica lingüística se excluyó automáticamente; de hecho, Nigel lo hizo poco), sino que también fue posible, en Nigel LN 1-5, asignar emisiones a expresiones, expresiones a significados y significados a funciones con relativamente pocas dudas o ambigüedad. Hay una excepción importante, un área problemática en el límite de las funciones interactiva y personal que resultó extremadamente difícil sistematizar; la siguiente interpretación sugiere que era, de hecho, el origen del lenguaje heurístico, o, más bien, de una función de aprendizaje más general que se discutirá de forma más completa posteriormente. Por otra parte, aunque al principio las funciones se solapan claramente, o al menos se influyen una a otra, normalmente no fue difícil establecer el valor de un elemento en todos los niveles del sistema.

Más importante, el hecho de que los significados pudieran derivarse de funciones que se establecieron sobre bases extralingüísticas, justifica nuestra consideración de estas primeras emisiones como expresiones del lenguaje -- un paso necesario al tratarlos de comprender la génesis del lenguaje -- como un todo. La fase II, que corresponde a lo que en años recientes se consideraba normalmente el (inesplicado) punto de origen del sistema, se considera aquí de transición y se explica como una reinterpretación de las funciones elementales en sus formas más generalizadas. Estas evolucionan finalmente hacia los componentes funcionales abstractos del sistema gramatical adulto y estos componentes sirven, pues, como medio para edificar en la gramática las funciones originales en sus extensiones concretas como lo que podríamos llamar simplemente «usos del lenguaje».

Fase II: La transición

Vocabulario y estructura

La transición al sistema adulto empieza en Nigel en LN 6 (16 y medio-18 meses). Esta fase se caracteriza por dos importantes rasgos: 1) un cambio en la orientación funcional, que se describe abajo y 2) avances importantes y rápidos en el vocabulario, estructura y diálogo.

El vocabulario y la estructura son en principio lo mismo. En este punto surge una gramática, en el sentido tradicional de este término, como un nivel de «forma» lingüística (el estrato lexológico). Es un sistema intermedio entre el contenido y la expresión y es la característica distintiva del lenguaje humano adulto. Las opciones en el sistema gramatical se plasman como estructura y vocabulario, expresando el vocabulario por regla general las elecciones más específicas.

Vocabulario

LN 6 tienen unos 80-100 nuevos significados y por primera vez la mayoría de los significados se expresan mediante piezas léxicas, las expresiones son palabras inglesas. Al principio se usan holofrásticamente, que en el presente contexto se define en términos funcionales: la pieza léxica forma por sí misma una emisión que es independiente y completa funcionalmente. Este estadio no dura tiempo en Nigel; es uno de esos niños que apenas pasan por un «estadio holofrástico», para los que la holofrase es simplemente el caso límite de una estructura lingüística. De cualquier modo, la holofrase tiene poca importancia por sí misma, pero sirve para señalar el paso crucial en el que el niño introduce palabras, es decir, vocabulario, en su sistema lingüístico.

¿Por qué aprende el niño palabras? ¿Cuadrar con el patrón funcional existente enriqueciéndolo, o son exigidas por la aparición de nuevas posibilidades funcionales? De forma esperada, ambas posibilidades parecen ser la respuesta. Las funciones existentes exigen muchas de las palabras que se aprenden primero, y la mayoría de éstas, en el caso de Nigel, se restringen primero a una función sólo, por ejemplo, *cat* [gato] significa sólo *floja, gato* (interactiva), *syrup* [almíbar] significa sólo *Quiero mi almíbar* (instrumental), algunas comienzan a apartarse en más de una función, en diferentes oraciones, por ejemplo *hole* [laguero] significa bien *Hag un agujero* (instrumental), bien *Quiero* (salir a pasear y) *meter cosas en agujeros* (reguladora), bien *Miral! Hay un agujero* (personal-heurística, véase más abajo) y únicamente una o dos veces encontramos una combinación de funciones en un solo caso, por ejemplo, *cake* [tarta] significa *Mira, buy una tarta -- y yo quiero un poco*. Esta última fue muy sorprendente cuando apareció por primera vez. Para el adulto todas las emisiones son plurifuncionales, pero para un niño la capacidad de conferir significado a dos cosas a la vez marca un gran avance. Así pues, por lo que se refiere a las funciones existentes, el aprendizaje del vocabulario 1) engendra nuevos significados en estas funciones y 2) permite que las funciones se combinen. Esto último impondrá requisitos definidos en la naturaleza de la estructura lingüística ya que el principal papel de la estructura en la gramática es proyectar un significado funcional en otro.

Con todo, muchas de las palabras nuevas -- la mayoría, en el caso de Nigel -- no cuadrar con el patrón funcional primitivo. En primer lugar, no han sido claramente aprendidas para contextos pragmáticos. En realidad, muchas no son particularmente apropiadas a las funciones instrumental o reguladora, por ejemplo, *bubble* [pompa], *toe* [dedo del pie], *star* [estrella], *hot* [caliente], *weather-cock* [veleta], e incluso las que lo son no aparecen en estas funciones hasta más adelante -- las palabras *dog* [perro] y *bus* [autobús], por ejemplo, aunque se comprenden perfectamente para referirse a ciertos juguetes, no se usan para pedirlos en ningún otro sentido pragmático.

Así pues, se podría conjeturar que el estímulo para aprender nuevas palabras viene de la aparición de la función informativa, del deseo del niño de usar el lenguaje para comunicar información. Pero no es así. A los 18 meses,

Nigel no tenía un concepto del lenguaje como medio de comunicar una experiencia a alguien que no había compartido esa experiencia con él; sólo mucho más tarde interioriza el hecho de que el lenguaje se puede usar de este modo. Otra posibilidad podría ser que el niño simplemente está practicando, utilizando nuevas palabras sólo para aprenderlas. También se debe rechazar si ello implica que el niño está aprendiendo el lenguaje para aprender el lenguaje; no se puede pensar seriamente que está almacenando material verbal para usos futuros que todavía no conoce. Pero la noción de aprendizaje es la relevante a condición de que se interprete como aprendizaje general y no simplemente como aprendizaje del lenguaje. Para Nigel, el estímulo funcional primordial que está detrás de su paso hacia el modo léxico es, de modo muy claro, aprender sobre su medio. La mayor parte de su nuevo vocabulario se usa inicialmente en el contexto de la observación y el recuerdo: *I-ro/igo*... incluyendo *I-ji*...

En términos de las funciones evolutivas parece ser una combinación de la función personal y la heurística, que resulta de algún proceso como el siguiente: primero, el yo se separa del «yo» (el medio). Segundo, se origina un potencial de significado en relación con cada uno: las reacciones personales, por ejemplo, *placer* y la atención a fenómenos externos, por ejemplo, *¡Mira!*. Tercero, se originan nuevos significados mediante la combinación de los dos: implicación con y reacción a características del medio, por ejemplo, *¡Mira, es interesante!*. Cuarto, el niño desarrolla una semiótica lingüística para interpretar y estructurar el medio en términos de su propia experiencia.

Por tanto, las palabras nuevas funcionan principalmente como un medio de categorizar los fenómenos observados. Muchas de ellas representan casos que tienen propiedades que son difíciles de asimilar a la experiencia, de forma característica el movimiento (ejemplo, *dog* [perro], *bee* [abeja], *train* [tren], *bubble* [pompa]) y la prominencia visual o auditiva (*tower* [torre], *light* [luz], *bus* [autobus], *drill* [taladro]) mientras que otras son simplemente fenómenos centrales para las exploraciones personales del niño — en el caso de Nigel, particularmente cosas en fotografías. El niño está construyendo una hipótesis heurística sobre el medio, del tipo de un sistema semántico experiencial cuyos significados se realizan a través de palabras y estructuras y que se usa en contextos de observación y recuerdo, y también en seguida de predicción⁴.

Esta función de «aprendizaje» del lenguaje — a la que quizá nos podríamos

⁴ En un artículo reciente, Ingram (1971) propone adaptar la teoría de la función estructural de «casos» de Fillmore a las emisiones de un elemento, con una categoría de «transitividad semántica» que corresponde en general al concepto de «Proceso» como un papel estructural (Halliday, 1970); sugiere que el niño identifica los objetos en términos de su «función semántica» potencial (es decir, su papel en la transitividad) como, por ejemplo, su capacidad para mover a actuar sobre otros objetos, y que esto define para el niño conceptos tales como «Agentes» y «Animados». En principio está de acuerdo con lo que estamos sugiriendo aquí, aunque la consideración de Ingram de la transitividad parece demasiado sencilla, pero Ingram no consigue relacionar sus ideas con la perspectiva de la función-del-lenguaje del niño por un lado, parece que supone que «semántica» puede equivaler a «ideativas» mientras que, por otro lado, muchos de sus propios ejemplos son emisiones que tienen una función predominantemente pragmática.

referir como la función «mática» — parece originarse como una síntesis de las dos principales funciones no pragmáticas de la Fase I: la personal, que esta autoorientada, y la heurística, que está heteroorientada. Los primeros ejemplos de Nigel al comienzo de la Fase II están notablemente heteroorientados pero pronto esta función se convierte en un medio de explorar también el yo, y así en un nivel superior toma el significado de la función «personal» original de la Fase I. En el caso de Nigel podemos trazar la historia de esta función del lenguaje desde sus comienzos; tiene interés porque revela que, para un niño, fue el modo primario de entrada en la gramática.

Hay una opción interactiva sobresaliente en LN1 en la que alguna experiencia placentera, normalmente una fotografía, se usa como canal de contacto con otra persona: [dɔ], etc., glosado como *Lincantado de verte*, y *¡miramos esto juntos!* En LN2 se divide aparentemente en dos significados aunque todavía con considerable solapamiento: uno tiene un acento interactivo [dɔ], [ɔya], etc., *Lincantado de verte* (*¡mira eso!*); el otro es personal [dɔ], [dɔə], etc., *¡Es bonito!*, como reacción a un dibujo u objeto brillante y sin que se requiera la presencia de un segundo participante. En LN3, el primero se ha convertido simplemente en un saludo y en LN4, hullo [alouwa], reemplaza la expresión anterior; junto a ella aparecen expresiones individualizadas de saludo *mummy* [mamá], *daddy* [papá], *Anna*. La última continúa siendo una expresión de interés personal pero, en el interim, surge una tercera forma en la intersección de las dos [ada], [adadada], etc., que representa el primer tipo de interacción *lingüística*, glosada como *¡Mira eso! ¡abaja ti en nombre!*, que se usa sólo cuando el objeto es familiar y el nombre ya es conocido (receptivamente). En LN5 esta petición de denominación se especializa y se convierte en una forma de petición de un nombre nuevo [ajyda] *¿Qué es eso?* y se usa constantemente como mecanismo heurístico. Mientras, junto con la expresión general de interés personal, han aparecido algunas variantes específicas, *Mira, eso es...*, que se expresan con palabras inglesas. Al principio aparecen sólo en contextos familiares, característicamente también, fotografías; pero en LN6 se usan en la categorización de experiencias nuevas del tipo de observación y recuerdo: *I-co an... I-i an...* Así pues, en un breve período de tiempo (menos de un mes), y todavía fundamentalmente en esta función mática, el vocabulario comienza a ser respaldado por estructuras. Con Nigel podemos seguir el proceso por el que el uso de nombres para registrar y comentar lo observado, que es una característica universal del lenguaje infantil en cierto estadio, surge de significados y funciones que ya existían para el niño antes de que hubiera aprendido ningún tipo de vocabulario⁵.

⁵ El habla que el niño oye en torno a él es el ejemplo típico, coherente, bien formada y contextualmente relevante, a pesar de la creencia comúnmente mantenida de lo contrario. En general, cuando interactúa con los adultos no se encuentra inmerso en un discurso intelectual con sus retrocesos, anacolutos, alta densidad léxica y planteamiento dudoso, sino por las emisiones de conversaciones cotidianas informales, fluidas, gramaticalmente sencillas y muy estructuradas (sólo tres de las primeras cien cláusulas que se hablaron en presencia de Nigel un día concreto fueron «desviaciones»). Tiene datos abundantes con los que construir el sistema gramatical de su lengua.

La estructura

En Nigel, la explosión estructural siguió muy de cerca a la lexica. Es una parte del mismo proceso general, el desarrollo de un estrato de "gramática" intermedio entre el contenido y la expresión, indicado, no obstante, no tanto por la corta duración de este intervalo, que en algunos niños es mucho mayor, sino por el hecho de que tanto el vocabulario como la estructura aparecen en los mismos contextos funcionales primero. Todo lo que se ha dicho sobre el aprendizaje del vocabulario podría aplicarse también a la estructura.

El origen y desarrollo inicial de la estructura se trata en otras contribuciones a este volumen, por lo que aquí sólo lo trataremos en la medida en que se relaciona con la perspectiva funcional. Al comienzo de la Fase II, Nigel mostró dos tipos de protoestructuras o, más bien, dos variantes del mismo tipo: una expresión específica, dentro de cierta función, combinada o 1) con un gesto o 2) con una expresión general de la misma función. Ejemplos: [da:bi] Dvofak + dirigir (gesto musical); *Quiero el disco de Dvořák* (función instrumental); [ndá] estrella + movimiento de cabeza (gesto de negación). *No puedo ver la estrella* (personal); [é: lóu] (mandato + *aggyero*). *Haz un *aggyero** (reguladora); [ú: xyi] (excitación + *huevo*), *¡O! ¡ un huevo* (personal). Poco después aparecieron cadenas de palabras; iunctis sólo de dos palabras, por ejemplo: [b:bu nũmni] *pompa, no-más* *Las pompas se han ido*, excepto cuando aparecían en listas, en las que podía haber hasta seis, por ejemplo, stick [palo], hole [agujero], stone [piedra], train [tren], ball [pelota], bus [autobús], *¡ ¡ palabras, etc.*, y cada palabra posee todavía su propio contorno tonal (descendente) independiente. La primera estructura «verdadera» en el sentido de ser una cadena de palabras con un contorno tonal único apareció a los 19 meses, exactamente cuatro semanas después del primer ensayo importante con el vocabulario, y al cabo de dos semanas se produjeron varios tipos de estructuras como las del siguiente conjunto de ejemplos:

1. mummy come [mama ven], more meat [más carne], butter on [manteca encima], squeeze orange [exprime naranja], mend train [arregla tren], help juice [ayuda zumo] (*Ayúdame con el zumo*), come over-there [ven ahí], now room [ahora habitación] (*Ahora vamos a la habitación*), star for-you [estrella para ti] (*Luz una estrella para mí*), more meat please [más carne por favor].
2. green car [coche verde], two book [dos libros] (*dos libros*), mummy book [libro mamá] (*El libro de mamá*), bee flower [abeja flor] (*Hay una abeja en la flor*), bubble round-round [pompas gira-gira] (*Las pompas giran y giran*), tirty red light [lucécita roja], two fast train [dos tren rápidos].

Naturalmente, es diferente lo que oye a otros niños - pero de modo que sirve como guía para sus propios esfuerzos-. Evidentemente, este no es un argumento en contra de la hipótesis nativista. Simplemente, destruye uno de los argumentos que se han usado para reivindicar la «verdad» de una interpretación nativista.

Según criterios funcionales, estas estructuras se dividen en dos grupos distintos: los de 1) son «pragmáticas» y corresponden a las funciones instrumental y reguladora de la Fase I, las de 2) son lo que hemos llamado «matéticas» y se derivan de las funciones personal-heurística⁶

De modo bastante inesperado, el propio Nigel hizo totalmente explícito este agrupamiento binario cuando en el mismo período de dos semanas (el final de LN7, 19-19 meses y medio) introdujo una distinción enteramente nueva en su habla entre tono descendente y ascendente. Desde este momento todas las emisiones pragmáticas tuvieron un tono ascendente y todas las no pragmáticas (matéticas) un tono descendente. La distinción fue absolutamente sistemática y se mantuvo invariable durante algunos meses; proporcionó una corroboración sorprendente de la oposición pragmática/matética como oposición funcional básica. Si Nigel es un caso típico, entonces parece que esta oposición (aunque no, naturalmente, la forma particular de llevarla a cabo de Nigel) es fundamental para la transición a la Fase III, el sistema adulto; volveremos más adelante sobre ello. Aquí es relevante porque nos capacita para ver el desarrollo de la estructura en la Fase II como una parte integral del proceso total de aprendizaje del lenguaje.

¿Cuál es la relación de la estructura lingüística con las funciones de lenguaje? Vamos a tomar los ejemplos de Nigel de los comienzos de la Fase II (LN7, 18-19 meses y medio) de *more meat* [más carne], *two book* [dos libros] y *green car* [coche verde]. A primera vista los tres parecen mostrar una estructura idéntica tanto si ésta se establece en términos de orientación infantil, por ejemplo, Pivote+Abierta, o en términos de orientación adulta, por ejemplo, Modificador+Oír. Pero *more meat* aparece únicamente en una función pragmática, mientras que los otros dos aparecen siempre en una función matética. Además, esta pauta es general; encontramos *more omelet* [más tortilla], *more bread* [más pan], etc., todas asimismo únicamente pragmáticas, y *two train*, *mummy book*, *green peg* [taco verde], *red car*, etc., todas matéticas únicamente. Esta especialización funcional enlaza estas estructuras con el estadio anterior del aprendizaje del lenguaje. El siguiente paso las vuelve funcionalmente no restringidas de modo que la estructura representada en *more meat* se hace compatible con el sentido matético *Mira, hay... y el de green car* con el sentido pragmático *Quiero el...* Al principio, no obstante, cada estructura está exclusivamente ligada sólo a una u otra función: El análisis estructural de *more meat* podría ser «feticción+Objeto de deseo» relacionándolo con la función estructural de la que deriva. Los elementos de la estructura son pragmáticos no de tipo experiencial. Por el contrario, *green car* se puede analizar en términos de la experiencia, quizá como «Propiedad visual+Objeto observado». En los términos de la discusión

⁶ Cf. la distinción entre las funciones «manipulativas» y «declarativas» de Lewis (1936), un importante trabajo que no me era familiar cuando escribí éste. El concepto de función pragmática es muy similar al de función «manipulativa» de Lewis; el de matética difiere del de declarativa, ya que Lewis lo interpreta en términos de autoexpresión y de petición de una respuesta expresiva, más bien que como un modo de aprendizaje.

introducción, esta interpretación de la estructura es semántica y de orientación infantil: semántica a fin de relacionarla con la función, de orientación infantil para mostrar la parte que descompone evolutivamente, que queda poco clara si suponemos desde el comienzo un resultado final con la forma de una estructura del lenguaje adulto. Es un problema interesante y difícil determinar exactamente el modo en que una estructura como la representada por *more meat*, inicialmente pragmática, toma más tarde una función no pragmática, primero de forma alternativa, y en combinación con la pragmática después; presumiblemente, en este ejemplo el elemento de petición *more* [más] se reinterpreta experiencialmente como un cuantificador comparativo (en el caso de Nigel mediante el sentido aspectual de *I want* (you) *to go on ...ing* [Quiero (que tú) seguir ...ndo], por ejemplo, *more play* *rao* [más juega grrt] *quiero que sigamos jugando a los leones*), mientras la función de petición se generaliza y se hace cargo de ella el sistema modal en la gramática (en el caso de Nigel mediante el uso sistemático del tono ascendente). Probablemente hemos elegido un ejemplo que es bastante sencillo, pero la idea es general. Inicialmente, todas las estructuras de Nigel, así como su vocabulario, son funcionalmente específicas; son o bien pragmáticas (conjunto 1 en la p. 322), o bien matemáticas (conjunto 2). Sólo después de algún tiempo se transfieren a la otra función, lo que tiene lugar no mediante un desplazamiento de un compartimento a otro, sino más bien por una reforma del concepto de «función» en un plano más abstracto, de modo tal que todas las expresiones se vuelvan plurifuncionales.

En esto reside la unidad esencial de la estructura y el vocabulario. Las palabras y las estructuras, o más bien «palabras-y-estructuras», esto es, las unidades lexicogramaticales, son la expresión de opciones en un nivel nuevo que aparece en el sistema lingüístico del niño, intermedio entre el significado y el sonido. Este es el estrato de la forma lingüística o gramática y parece que la gramática se desarrolla en el niño como medio de incorporar el potencial funcional al corazón del sistema lingüístico. Permite que los significados derivados de funciones distintas se combinen juntos, como estructuras integradas, de modo que cada expresión llegue a ser, en principio, funcionalmente compleja. La gramática hace posible expresar más de una cosa al mismo tiempo.

El diálogo

El desarrollo inicial del sistema gramatical se ha estudiado de forma bastante completa pero, aunque es de suma importancia, se ha explorado mucho menos cómo aprende el niño el diálogo.

Nigel aprendió a tomar parte en el diálogo al mismo tiempo que comenzó a aprender vocabulario, hacia el final de LN6 (inmediatamente antes de los 18 meses), y el diálogo podría servir tanto como el vocabulario para marcar el comienzo de la Fase II. En la Fase I hubo algún «protodiálogo»: en LN2, Nigel tenía tres respuestas específicas, a las llamadas, saludos y regalos, y en

LN5 podía contestar a preguntas del tipo *Do you want...? ¿Quieres...? Shall I...? ¿es decir, aquellas en las que las contestaciones exigidas tuvieran una función instrumental, reguladora o interactiva, pero ni podía iniciar el diálogo ni dar respuestas de tipo puramente lingüístico?*

Esencialmente, se puede considerar el diálogo como adopción y asignación de papeles. Dichos papeles son papeles sociales pero de un tipo especial: existen sólo en y por el lenguaje, como papeles de comunicación --hablante, destinatario, el que responde, interrogador, persuador, etc. Pero tienen evolutivamente una importancia general, puesto que sirven tanto como canal cuanto de modelo de interacción social. Normalmente, siempre que alguien habla adopta el papel de destinatario (*Estoy hablando*) y asigna el papel de oyente (*Escucha*), pero en el diálogo estos papeles tienen que ser más específicos, no simplemente *Estoy hablando*, sino, por ejemplo, *Te pido información y tienes que responder dándomela*. El diálogo implica formas puramente lingüísticas de interacción social y al mismo tiempo ejemplifica el principio general por el que las personas adoptan papeles, los asignan, y aceptan o rechazan los que les asignan.

Nigel descubrió los misterios del diálogo en un periodo de dos semanas al comienzo de LN7 (18-18 meses y medio). Al finalizar éste podía:

1. responder a preguntas *It's...? (a condición de que el interrogador conociera va la contestación); por ejemplo:*
¿Qué comes?
 NIGEL: Banana [plátano].
2. responder a un mandato; por ejemplo:
Cógele la pasta de dientes a papá y véte y trae tu babero.
 NIGEL (lo hace, diciendo): Daddy... noddly... train [Papá... noddly... tren], esto es, *Papá (dame) noddly* (la pasta de dientes y ve y coge el babero que tiene un) *tren*.
3. responder a una afirmación; por ejemplo:
Ayer fuiste en tren.
 NIGEL (señales de atención, repite y continúa la conversación): Train... byebye [tren... adiós], esto es, *Si, fui en tren y (cuando salí) el tren se fue*.
4. responder a una respuesta; por ejemplo:
 NIGEL: Gravel [arena].
 RESPUESTA: *Si, tienes arena en la mano.*
 NIGEL: Ooh (por ejemplo, *Me lastima*).

* Verbo auxiliar defectivo, utilizado para formar el futuro de otros verbos.
 1 En otras palabras, no podía responder a emisiones en las que la respuesta cayera fuera de su potencial funcional. Podía expresar los significados «sí» y «no», en los sentidos de «Si, quiero esto», «No, no quiero esto» (instrumental), o «Si, haz esto» o «No, no hagas esto» (reguladora). Pero no tenía un sistema de polaridad general (positiva-negativa), ni podía responder a ninguna pregunta que pidiera información, como *¿Has visto un coche?* o *¿Qué has visto?*
 ** Se llaman así aquellas preguntas cuya primera palabra comienza con *wh*, por ejemplo, *¿Dónde...? ¿Qué...? ¿Dónde...? ¿Dónde...? ¿Dónde...?*

(Halliday, 1973). En el curso de la Fase II, con la ayuda de una creciente cantidad de habla imitativa, de representación de papeles, y también de un argumento completo que desempeña una parte esencial, el niño aprende a participar lingüísticamente y a introducir su propio punto de vista, su individualidad y su implantación personal en la estructura lingüística. De esta forma, el lenguaje se convierte para él en un canal efectivo de aprendizaje social, un medio de participar y recibir la cultura. Los significados se expresan como interacciones verbales en contextos sociales, lo que es la condición esencial para transmitir la cultura y posibilita que ciertos tipos de contexto desempeñen una parte crítica en el proceso de socialización (Bernstein, 1971).

Así pues, la Fase II se caracteriza por dos avances importantes hacia el sistema lingüístico adulto. Por un lado, el niño añade una gramática, un nivel de forma lingüística (sintaxis y vocabulario) intermedio entre el contenido y la expresión, desarrollando así la organización básica en tres estratos del lenguaje adulto. La gramática es un sistema de opciones potenciales, una red de opciones que es capaz de «recibir» el nivel de contenido y «transmitir» al de expresión⁹, y al hacer esto forma la estructura, aceptando las opciones de varios sistemas de contenido, funcionalmente distintos e interpretándolos en patrones estructurales integrados. Es un nexo de sistemas y estructuras, como lo definió Firth (1957). Por otro lado, el niño aprende el diálogo, aprende a adoptar, aceptar y asignar papeles lingüísticos y, por tanto, a medir los éxitos lingüísticos en términos lingüísticos. A partir de ahora, el éxito consiste no simplemente en obtener el objeto material o la conducta deseada, sino más bien en desempeñar la parte de uno, en aceptar libremente los papeles que le asignan, y conseguir que los otros acepten los que les han asignado.

Puede decirse que la Fase II acaba cuando el niño domina los principios de la gramática y el diálogo y, por tanto, ha completado la transición al sistema del lenguaje adulto (todavía, naturalmente, está comenzando tan solo su dominio funcional en la que el niño pasa del conjunto original de funciones evolutivas discretas, en que «función» es igual a «uso», a un estadio intermedio que conduce al concepto más abstracto de «función» que reside en el corazón del lenguaje adulto. Naturalmente, los dos aspectos de la transición, el funcional y el sistémico, están íntimamente interconexiónados, son las dos caras del proceso evolutivo. Con todo, es importante el desarrollo de las funciones para interpretar el desarrollo del sistema —en el sentido de que el lenguaje evoluciona de la manera en que lo hace debido a lo que tiene que hacer. En la última sección, bosquejaremos de modo provisional la naturaleza del progreso funcional del niño al lenguaje adulto.

⁹ Exactamente al contrario en la recepción del habla. Nos interesa aquí el lenguaje productivo y todavía se sabe relativamente poco sobre los procesos por los que el niño desarrolla su comprensión de lo que se le dice a él y en su entorno. Pero es muy probable que también aquí el paso crucial sea el desarrollo de este tercer nivel intermedio en su propio sistema de codificación lingüístico.

5. iniciar un diálogo; por ejemplo:
 NIGEL: What's that? [¿Que es esto?].
 RESPUESTA. Es mantequilla.
 NIGEL: (repite): Butter [mantequilla].

Sin embargo, la pregunta *What's that?* [¿Que es esto?] es su única opción para iniciar el diálogo en este estadio. Además, está fuera de su potencial funcional pedir una respuesta lingüística y no puede asignar papeles de comunicación específicos. Pero ha logrado ser capaz de aceptar los que le asignan. Mientras que las respuestas del niño se limitan a intercambios como

(¡Nigel!)
 NIGEL: [p] *Si, estoy aquí*
 (¿Quieres queso?)
 NIGEL: [nó] *No, no quiero*
 (¿Te pongo el camión en la cuna?)
 NIGEL: [a] *Si, ponlo*

esta usando el lenguaje simplemente en sus funciones extralingüísticas originales, todavía no es verdadero diálogo. La capacidad de responder a las preguntas *What's that?* es, sin embargo, una innovación importante; el niño ha logrado dominar el principio de las funciones puramente comunicativas del lenguaje y está comenzando a adoptar papeles que se definen por el propio lenguaje. Este es el primer paso hacia el uso «informativo» del lenguaje que tarda en aparecer precisamente debido a que se trata de lenguaje en una función que únicamente se define mediante el lenguaje — una noción compleja y difícil.

Cuando el niño puede establecer un diálogo surgen nuevas posibilidades en relación con las funciones que ya domina: la elaboración de las opciones existentes, la persistencia y cambio de las «tácticas» funcionales, etc. El diálogo también desempeña una parte esencial en el desarrollo de la función matemática generalizada, no sólo porque posibilita que el niño pregunte nuevos nombres, sino porque permite una exploración sistemática del medio, y patrones ampliados del recuerdo verbal. No menos importante que lo antedicho es el papel del diálogo anticipando y conduciendo a la Fase III, el dominio del sistema adulto. El diálogo abre el camino, mediante la incorporación de la representación lingüística de papeles, a las opciones de modo (declarativo, interrogativo, etc.) y así al componente total interpersonal del sistema lingüístico. Mediante este componente el hablante se inmiscuye, o por así decir, se incorpora en la estructura lingüística, expresando sus relaciones con otros participantes, sus actitudes y juicios, sus compromisos, deseos, etc.

¹⁰ En este estadio Nigel no puede responder explícitamente a una pregunta de sí o no. Pero a veces lo hace mediante implicación. Por ejemplo:
 NIGEL: Bread... egg [pan... huevo]; es decir, I'd like to (quiero pan) huevo.

Fase III: En el lenguaje

Funciones del sistema adulto

¿Podemos relacionar la «función» de la Fase I, que se refiere a un conjunto de usos simples y desintegrados del lenguaje — instrumental, regulador, etcétera —, con la «función» en el sentido de redes integradas de relaciones muy abstractas que componen el sistema de lenguaje adulto?

La respuesta dependerá de nuestra interpretación de «función» en el lenguaje adulto. Como norma general las teorías funcionales del lenguaje no han intentado tanto explicar la naturaleza del lenguaje en términos funcionales cuanto explicar los tipos de uso del lenguaje; sus puntos de partida han sido, por ejemplo, etnográficos (Malinowski, 1923), psicológicos (Bühler, 1934), etológicos (Morris, 1967) o educativos (Britton, 1970). Aunque las categorías y terminologías difieren, todas ellas incorporan de una forma u otra una distinción básica entre una función del lenguaje ideativa (representativa, referencial, cognitiva, denotativa) e interpersonal (expresiva-conativa, orética, evocativa, connotativa).

Si adaptamos ahora esta perspectiva funcional a una consideración de la naturaleza del propio lenguaje, entonces encontramos que el sistema lingüístico adulto se basa de hecho en una pluralidad funcional. En particular, se estructura en torno a la doble distinción ideativa e interpersonal. La gramática de una lengua adulta es una red de opciones tripartita que se deriva de estas dos funciones básicas junto con una tercera, la de texto creativo — la función textual o, podríamos decir con igual propiedad, la función «textural» del lenguaje, que la mayoría de las teorías funcionales no tratan porque es intrínseca al lenguaje, es una función capacitadora que proporciona las condiciones en las que se pueden realizar efectivamente las otras funciones. La función textual surge de la propia naturaleza del lenguaje y, por tanto, no necesitamos buscar su origen independientemente en el proceso evolutivo. ¿Cómo, pues, progresa el niño desde el patrón funcional de la Fase I de su sistema lingüístico al sistema ideativo-interpersonal que está en la base del lenguaje adulto?

Nigel proporcionó una pista interesante e inesperada sobre este punto. Desde el principio había usado sistemáticamente la entonación como todos los niños (cf. Leopold, 1939-49, vol. III, pp. 1-30) y todas sus expresiones se caracterizaban por contornos particulares de tono: de forma característica, variedades de tono descendente aunque con algunas excepciones, todos los nombres personales, por ejemplo, tenían un nivel alto. Nigel introdujo en los comienzos de la Fase II, en una semana (LN7, 19 meses y cuarto-19 meses y medio), una oposición sistemática entre tono ascendente y descendente que mantuvo con completa consistencia en la parte restante de la Fase II. Si lo expresamos en términos de la Fase I, usó el tono ascendente para todas las emisiones cuya función fuera reguladora o instrumental, el tono descendente para todas las que fueran personal o heurística, mientras que usó ambos tonos,

con contraste entre ellos, cuando la función era interactiva. Podemos generalizar esta distinción diciendo que Nigel usó el tono ascendente para las emisiones que exigían una respuesta y el tono descendente para las otras. Las pocas excepciones que hubo fueron sistemáticas, por ejemplo, las peticiones de música tenían, como era de esperar, un tono ascendente a menos que se acompañaran del gesto de música en cuyo caso el tono era descendente, lo que muestra que el gesto era una realización alternativa de la opción «petición de música», y que el tono descendente tiene que considerarse el término sin marcar del sistema. Resulta importante señalar aquí que Nigel no está usando la entonación como la usa el hablante inglés adulto, ya que los contrastes de significado que se expresan mediante la entonación en inglés (Halliday, 1967) están todavía fuera de su potencial funcional. Está adaptando la oposición elemental entre tono ascendente y descendente, que sabe que es importante, a un sistema funcional que está dentro de sus propias limitaciones y de hecho es un sistema perfectamente transicional entre la Fase I y la Fase III. Nos hemos referido antes a esta distinción entre función pragmática, o lenguaje como acción, el tono ascendente de Nigel, y la función matemática, o lenguaje como aprendizaje, el tono descendente de Nigel. El aspecto imaginativo, o función de juego del lenguaje, es el único aspecto que queda fuera de este sistema, y en este estadio adopta la forma de cantos y rimas con patrones de entonación peculiares propios.

Esta distinción entre dos amplios tipos generalizados de usos del lenguaje, el pragmático y el matemático, que Nigel expresa mediante el contraste entre tono ascendente y descendente, termina conduciendo directamente a la distinción funcional abstracta entre componentes ideativos e interpersonales que reside en el centro del sistema lingüístico adulto. Para llegar a la Fase III, el niño tiene que desarrollar dos importantes zonas del potencial de significado, una ideativa, que se refiere a la representación de la experiencia, otra interpersonal que se refiere al proceso de comunicación como forma y como canal de la acción social, que están claramente marcadas en la gramática del lenguaje adulto. Parece probable que el componente ideativo del lenguaje surja en general del uso del lenguaje para aprender, mientras que el interpersonal surja del uso del lenguaje para actuar. El hecho de que Nigel estableciera una distinción totalmente explícita entre matemática y pragmática mediante la entonación, fue naturalmente su propia forma de atravesar la Fase II; no debe esperarse que todos los niños expresen esta distinción del mismo modo, e incluso que necesariamente la hagan explícita, pero en el caso de Nigel fue un paso importante en el desarrollo de un sistema gramatical mientras avanzaba desde la simple dualidad de contenido y expresión que es característica de la Fase I.

No se debe pensar que la «matemática» de la Fase II es *stricto sensu* ideativo, y «pragmática» de interpersonal. Pragmática y matemática son categorías funcionales generalizadas del contenido del sistema evolutivo del niño en el que cada emisión es, en principio, o una o la otra. Los componentes ideativo e interpersonal son componentes funcionales abstractos de la gramática del

sistema desarrollado en tres estratos del adulto en el que cada emisión es en principio *tanto* una *como* la otra simultáneamente. Lo que cambia es el concepto de «función» y, desde este punto de vista, la Fase II es el proceso evolutivo por el que la «función» se distingue del «uso». En otras palabras, la noción de «función del lenguaje» se divide en dos nociones distintas, la de «uso del lenguaje» y la de «componente del sistema lingüístico». Intentaremos resumir este proceso junto con otros aspectos de la entrada en la Fase III, en la siguiente y última sección (fig. 11-2).

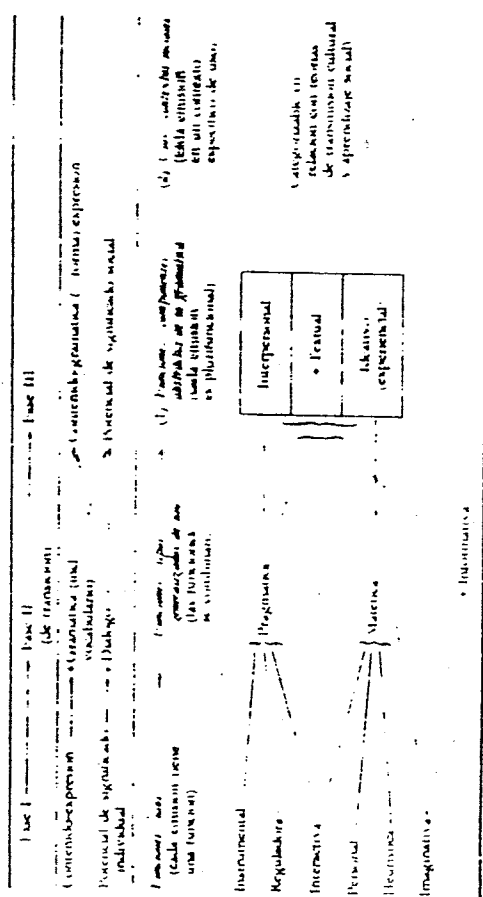


FIGURA 11-2.

Resumen del desarrollo funcional

- Los orígenes del desarrollo del lenguaje se pueden interpretar como el aprendizaje de un conjunto de funciones, cada una asociada con su «significado potencial». Es un sistema funcional en el que la función es idéntica al uso; cada emisión tiene sólo una función; y los significados son tales como *Dame eso*, *Me interesa*, *Quédate conmigo*. Las funciones iniciales son instrumental, reguladora, personal e imaginativa. Las funciones iniciales son instrumental, reguladora, personal e imaginativa. Las funciones iniciales son instrumental, reguladora, personal e imaginativa. Cada «forma» lingüística es un par simple de contenido expresión. No hay un nivel de «forma» lingüística (no hay gramática).
- En cierta etapa el niño comienza a usar el lenguaje con una función «métrica», con el propósito de aprender. Esta surge como una generalización de la función personal y la heurística; el lenguaje en la identificación del yo y,

como corolario, en la exploración del no yo. Esta función se realiza mediante la observación verbal y el recuerdo (y, posteriormente, la predicción). Genera un rango de significados nuevos para los que el niño necesita recursos de vocabulario (por ejemplo, nombres de objetos y procesos) y de estructura (por ejemplo, clase y propiedad, proceso y participante).

3. De forma simultánea parece tener lugar una generalización de las restantes funciones bajo una rúbrica «pragmática» que incluye el uso del lenguaje tanto para satisfacer las necesidades propias como para controlar e interactuar con otros (incluyendo lo que se ha llamado algunas veces lenguaje «manipulativo»). Esto genera también nuevos significados para los que se requieren otras estructuras (por ejemplo, petición más objeto de deseo) y también otras piezas léxicas. No obstante, sólo una minoría de las palabras que Nigel aprendió lo fueron primero en esta función, quizá porque a menudo el significado específico es recuperable de la situación (por ejemplo, *Quiero esa cosa allí*).

4. En el caso de Nigel la característica dominante de la Fase II, fase de transición, fue el agrupamiento en *funciones métricas y pragmáticas*. Se trata de la distinción entre lenguaje como aprendizaje y lenguaje como acción, entre separar el yo del medio, identificando uno e interpretando el otro, e *interactuar* con el medio para inmiscuirse en las cosas y personas, manipulándolas y expresando actitudes hacia ellas. Con Nigel, casi todas las palabras y estructuras se usaron primero para expresar significados en una u otra de estas dos funciones, no en ambas; después de un intervalo, los recursos que ya se habían dominado en una función se transfirieron a otra. Pero, al mismo tiempo, todas las emisiones se hicieron plurifuncionales (véase 10).

5. Al principio la distinción métrica-pragmática corresponde a «respuesta requerida» (pragmática) versus «respuesta no requerida» (métrica), lo que probablemente da cuenta de la forma notablemente explícita que Nigel dio a esta distinción, usando un tono ascendente para expresar el significado pragmático y un tono descendente para el métrico. El problema de si la distinción métrica-pragmática representa una estrategia general de la Fase II queda abierto en este estadio; el uso de la entonación para expresar la distinción es, naturalmente, idea propia de Nigel.

6. En lo que se refiere al sistema lingüístico, la Fase II consiste en aprender la gramática, es decir, en introducir en el sistema un nivel de forma lingüística interpuesta entre contenido y expresión, y formado de conjuntos de opciones plasmadas como estructura y vocabulario. La necesidad de una gramática surge de las funciones pragmática y métrica. Esta última, que probablemente tiene mayor importancia para el desarrollo cognitivo, parece proporcionar el estímulo principal, al menos en el aprendizaje del vocabulario. La introducción de la estructura gramatical posible, no obstante, la combinación de ambas funciones en una emisión.

7. Al mismo tiempo que el niño aprende una gramática, aprende también el diálogo. Este es el otro paso importante que caracteriza la Fase II. Probablemente el estímulo principal viene de las funciones pragmáticas, que

hacen hincapié en la implicación. Con el diálogo el niño adquiere un potencial para adoptar y asignar papeles lingüísticos, que a su vez exige recursos posteriores de la gramática (por ejemplo, un conjunto de opciones de modo —declarativo, interrogativo, etc.— y las estructuras usadas para realizarlas) 10.

8. Hablando funcionalmente, la gramática del lenguaje adulto comprende dos componentes fundamentales: 1) el ideativo, que engloba la experiencia del hablante y la interpretación del mundo que le rodea y que está dentro de él, y 2) e interpersonal, que engloba su propia implicación en la situación de habla —sus papeles, actitudes, deseos, juicios, etc. Para expresarlo de otro modo, el sistema lingüístico ha evolucionado para suministrar al hablante por una parte la función de «observador» y por otra de «intruso». Estas dos «metafunciones», junto con una tercera, la función «textual», están incorporadas en el sistema del lenguaje adulto como distintos conjuntos de opciones, teniendo cada una fuertes restricciones internas, pero débiles externas (por ejemplo, una elección dentro de una función afecta a otras elecciones dentro de la misma función, pero no en general las de fuera). Cada conjunto de opciones se plasma mediante estructuras distintas que se proyectan entre sí en la producción de emisiones.

9. Se sigue que, en la Fase III (el sistema adulto), la función ya no es un sinónimo de «uso». El adulto tiene usos indefinidos del lenguaje; pero la típica emisión del lenguaje adulto, independientemente de su uso, tiene tanto un componente de significado ideativo como interpersonal. Por ejemplo, cada cláusula implica selecciones — y por consiguiente está estructurada simultáneamente en transitividad (ideativo) y en modo (interpersonal).

10. Parece, pues, que las «metafunciones» del sistema gramatical de la Fase III se originan indirecta pero inequívocamente, de los usos primarios del lenguaje que el niño desarrolla en la Fase I. Según los datos de Nigel, la transición tiene lugar mediante un proceso de generalización de estas funciones primarias que produce los dos amplios tipos de función matérica y pragmática. La pragmática está orientada hacia significados como *Quiero*, *Quiero*, *Puedo*, *¿Quieres*, que proporcionan el contexto para los sistemas interpersonales de la

gramática, característicamente los de modo, modalidad, persona, actitud, etc. La matérica se orienta hacia significados de la experiencia y proporciona el contexto para sistemas ideativos como los de transitividad (la gramática de los procesos), tiempo y lugar, calificación y cuantificación, etc.

11. Por consiguiente, el sistema funcional del niño de la Fase I que es un sistema de *contenido* en un lenguaje de «contenido, expresión» evoluciona, según las pautas habituales de generalización seguida por abstracción, al sistema funcional adulto de la Fase III que es un sistema de *forma*, en un lenguaje de «contenido, forma, expresión». El propio concepto de función ha evolucionado en el proceso (cf. figs. 11-2). En términos *lingüísticos* la base funcional del lenguaje ha cambiado de la «sustancia contenida» (en un sistema que no tiene un nivel de forma) a la «forma contenida». En la Fase II el niño realiza el descubrimiento crucial de que con el lenguaje podemos observar e interactuar con el medio al mismo tiempo; aquí reside la importancia del *cake* de Nigel expresando *Es una tarta* — y *Yo quiero un poco!* Cuando entra en la Fase III, el niño posee muchos «usos» del lenguaje pero todos ellos se actualizan mediante las «funciones» ideativa e interpersonal, en otras palabras, mediante su doble potencial de significado como observador y como intruso.

12. En el interim, pues, las funciones originales de la Fase I no han desaparecido. Se han convertido en usos del lenguaje, o más bien se han convertido en los contextos generalizados del uso del lenguaje. Además de las que parecen constituir la clave del proceso de transición se han postulado otras dos, la imaginativa y la informativa. La función imaginativa del lenguaje, o juego, está ya presente en la Fase I; al final de la Fase II el niño no sólo juega con sonidos, sino también con formas y significados, recitando, distorsionando e invadendo rimas, rutinas y cuentos. Con el tiempo — pero no hasta bien entrada la Fase II — añade la función informativa, el uso del lenguaje para comunicar una experiencia a alguien que no la comparte con él, lo que es una función altamente compleja ya que sólo se define por el propio lenguaje 11. Al mismo tiempo, el lenguaje todavía suministra al niño las funciones poco complicadas por lo que lo aprendió originalmente. No obstante, su alcance se ha ampliado de forma inconmensurable en profundidad y amplitud, en otras palabras, en el potencial de significado que está asociado con cada una.

Conclusión

Al final de la Fase II el niño entra en el lenguaje adulto. Ha construido un sistema de múltiples estratos (contenido, forma, expresión) y múltiples

11 Las funciones imaginativa e informativa exigen el modo narrativo (en el componente ideativo) como distintas de la simple observación y recuerdo, lo que, a su vez, exige el discurso, esto es, el texto estructurado de modo que sea relevante no sólo para la situación sino también para el contexto verbal, lo que se dice antes y después. El componente textual en el sistema lingüístico a que nos referimos, se puede ver que en Nigel se desarrolla en respuesta a las necesidades de diálogo y de narrativa.

10 El sistema de modo terminaría por determinar los patrones de tono ascente y descendente. Como los adaptara Nigel a su propia interpretación de ascenso y descenso. En esta etapa no tiene otro sistema de modo que el que expresa mediante el uso de la distinción ascente y descendente, esto es, el sistema pragmático-matérico; la petición de un nombre nuevo [auflja]. *¿Que es eso?*, no se puede considerar realmente una interrogativa — es cierto que siempre tiene un tono descendente, pero no se debe a que sea una pregunta *¿b?* (en este estado todavía no hace estas preguntas), sino debido a que tiene una función matérica. Cuando aprende la forma de pregunta *¿b?*, *¿b?* *¿b?* [nombre personal, tiene ambos tonos al principio, con (parece) una diferencia de significado entre los dos; pero posteriormente esta pregunta y las restantes preguntas *¿b?* adoptan un tono ascendente, presuntamente sobre la base de que una contestación es una forma de respuesta (aunque sea una respuesta puramente lingüística) y que la petición de una contestación es, por tanto, un tipo de función pragmática. Mas tarde aun, aprende la forma interrogativa *si-no*, pero no se usa en absoluto para preguntar sino únicamente como realización de la función informativa, para comunicar experiencia no compartida por el oyente; por ejemplo, *Did you fall down [he castle]. ¿Quieres que se caiga por mí, no lo hizo, frente a You fell down [he castle]. Me caí.* (como ref.)

funciones (ideativa, interpersonal, textual). A partir de este momento va añadiendo a lo que ya posee. Ha aprendido *cómo* conferir significado; su desarrollo del lenguaje consiste ahora en ampliar el rango de su potencial de significado a horizontes culturales más amplios.

Para seguir más allá este proceso deberíamos salir del sistema lingüístico y entrar en la cultura. Los usos del niño del lenguaje se pueden interpretar como tipos de situaciones generalizadas; los significados que pueden expresar se refieren a contextos sociales específicos y, al menos en algunos casos, se pueden enfocar mediante un análisis semántico específico del contexto como el ejemplificado por Turner (1973).

Bernstein (1971) ha mostrado que algunos tipos de contexto social son críticos para el proceso de transmisión cultural; el lenguaje de estos contextos desempeña una parte crucial en la socialización del niño. Ahora bien, como hemos visto, toda conducta lingüística, incluyendo la que caracteriza estos contextos críticos, se realiza a través de las funciones básicas del lenguaje, la función de observador y la función de intruso; y los significados que se expresan están ligados, de este modo, a lo que Malinowski (1923) llamó el «contexto de situación». Pero debido a que estas funciones no son simplemente aspectos del uso del lenguaje, sino que son una parte del —en realidad, el corazón del— sistema lingüístico, los significados específicos expresados son al mismo tiempo casos de categorías semánticas generales y, por tanto, se interpretan en el «contexto de la cultura» (para usar otro de los conceptos de Malinowski).

¿Qué importancia tiene esto para el niño? La importancia reside en que, debido a las bases funcionales del lenguaje, los significados particulares, concretos, que se expresan en situaciones cotidianas se convierten, para él, en la fuente primaria para construir el contexto de la cultura. Cuando llega a la Fase III cada caso de *Quiero* o *¿Puedo?* o *Dejame participar* o *¿Qué pasa?* está codificado en palabras y estructuras que sirven en alguna medida para categorizar el orden social y la propia parte del niño en este orden. Lo que ocurre es que los primitivos usos del lenguaje del niño imponen ciertos requisitos sobre la naturaleza del sistema lingüístico, determinando las bases funcionales sobre las que está organizado, con el resultado de que, a medida que estos usos primitivos evolucionan hacia contextos sociales generalizados de uso del lenguaje, el sistema lingüístico es capaz de actuar a través de ellos como el medio primario para transmitir la cultura al niño. De este modo, el lenguaje llega a ocupar el papel central en los procesos de aprendizaje social.

El Lenguaje Integral: El camino fácil para el desarrollo del lenguaje

Durante mucho tiempo un misterio ha perturbado a maestros, padres y estudiantes: el aprendizaje del lenguaje parece a veces ridículamente fácil y otras veces, terriblemente difícil. Y los momentos fáciles ocurren fuera de la escuela y los difíciles suceden dentro de la misma.

Virtualmente, todos los bebés aprenden a hablar su lengua materna en poco tiempo y en forma notable, sin enseñanza formal. Pero cuando llegan a la escuela, muchos parecen tener dificultades, particularmente con la lengua escrita, a pesar de recibir enseñanza de maestros diligentes que utilizan materiales costosos y cuidadosamente elaborados.

Hemos comenzado a entender esta aparente paradoja. La observación cuidadosa nos ayuda a comprender mejor lo que hace que el lenguaje sea fácil o difícil de aprender. De hecho, muchas tradiciones escolares parecen haber obstaculizado el desarrollo del lenguaje. En nuestro fervor por hacerlo más fácil, lo hemos hecho difícil. ¿Cómo? Principalmente, por fragmentar el lenguaje integral (natural) en trozos diminutos, pero abstractos. Parecía muy lógico pensar que los niños aprenderían mejor pedacitos sencillos. Desmembramos el lenguaje y lo convertimos en palabras, sílabas y sonidos aislados. Desafortunadamente, al mismo tiempo, aplazamos su propósito natural —la comunicación de significados— y transformamos el lenguaje en una serie de abstracciones, sin relación con las necesidades y experiencias de los niños que pretendíamos ayudar.

En sus hogares, los niños aprenden el lenguaje oral sin que nadie se lo parta en bocadillos. Aprenden el lenguaje con una facilidad notable cuando lo necesitan para expresarse y para entender a los demás, en la medida en que estén rodeados por personas que lo utilicen con un sentido y un propósito.

Esto es lo que muchos maestros aprenden una y otra vez de los niños: hay que mantener el lenguaje en su forma integral y estimular a los niños a usarlo de manera funcional, guiados por propósitos personales, para satisfacer sus propias necesidades. Este descubrimiento, tan básico y sencillo, está conduciendo

a cambios dramáticos e innovadores en el aula. Se trata de poner a un lado los textos seriados de lectura, así como los programas de ortografía y los cuadernos de caligrafía; de permitir que los materiales de apresto para la lectura, los libros de ejercicios y las hojas de trabajo, acumulen polvo almacenados, o mejor aún, de donarlos a recolectas comunitarias de papel. En su lugar, se invita a los alumnos a utilizar el lenguaje; se les incita a hablar de las cosas que necesitan entender; se les muestra que está bien hacer preguntas y escuchar las respuestas y después reaccionar o hacer más preguntas; se les sugiere que escriban acerca de lo que les sucede para que puedan reflexionar sobre sus experiencias y compar-tirlas con otros; se les estimula a leer para informarse, para manejar la palabra impresa que los rodea por doquier, y para disfrutar de una buena historia.

De esta manera los maestros pueden trabajar con los niños siguiendo la dirección natural de su crecimiento. El aprendizaje del lenguaje, entonces, llega a ser tan fácil en la escuela como lo es fuera de ella y más interesante, más estimulante y más divertido, tanto para los niños, como para los maestros. Así, lo que ocurre en la escuela apoya y amplía lo que ocurre antes y fuera de la misma. Los programas integrantes de lenguaje integran todo: el lenguaje, la cultura, la comunidad, el alumno y el maestro.

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

Es fácil cuando:

Es real y natural.

Es integral.

Tiene sentido.

Es interesante.

Es relevante.

Le pertenece al aprendiz.

Es parte de un evento real.

Tiene utilidad social.

Tiene un propósito para el aprendiz.

El aprendiz elige utilizarlo.

Es accesible al aprendiz.

El aprendiz tiene poder para utilizarlo.

Es difícil cuando:

Es artificial.

Está fragmentado.

No tiene sentido.

Es aburrido y carente de interés.

Es irrelevante para el aprendiz.

Le pertenece a otro.

Está fuera de un contexto.

No tiene valor social.

No tiene ningún propósito identificable.

Está compuesto por otro.

No es accesible.

El aprendiz carece de poder para utilizarlo.

Estas listas demuestran que un programa integrante de lenguaje es más placentero y más divertido tanto para los maestros como para los alumnos. ¿Es más efectivo también? Sí, lo es. Los niños llevan consigo a la escuela no sólo el lenguaje que ya han aprendido, sino también la tendencia natural de querer encontrarle sentido al mundo. Cuando la escuela divide el lenguaje en trozos pequeños, el sentido se convierte en un misterio absurdo y siempre es difícil para los niños encontrar sentido en lo absurdo. Cada fragmento abstracto que se aprende, pronto es olvidado, a medida que los niños pasan al siguiente fragmento. Al final, consideran que la escuela es un lugar donde nada tiene sentido.

Es por esto que el aprendizaje del lenguaje es fácil en el mundo real, y, al contrario, frecuentemente difícil en la escuela, donde también debería ser fácil.

¿Qué es lo que dificulta el aprendizaje del lenguaje?

Una perspectiva del aprendizaje que presume que su dirección es de abajo hacia arriba o de la parte al todo

Avanzar de las unidades pequeñas a las grandes tiene un elemento de la lógica del adulto: el todo está compuesto por partes; si se aprenden las partes, se aprende el todo. Sin embargo, la psicología del aprendizaje nos enseña que aprendemos del todo a la parte. Por esto, los maestros integrantes tratan las partes del lenguaje —letras, sonidos, frases, oraciones— sólo en el contexto de lenguaje integral y real.

Secuencias artificiales de habilidades

Muchas de las llamadas habilidades o destrezas fueron escogidas arbitrariamente. Si se basan en alguna investigación científica, ésta fue realizada con ratas y palomas —o con niños tratados como ratas y palomas en la investigación. Las

ratas no son niños; las ratas no desarrollan lenguaje ni piensan como seres humanos.

Las secuencias artificiales de habilidades convierten las escuelas en verdaderos laberintos por los cuales los niños deben pasar.

Un enfoque equivocado: el lenguaje como un fin

Cuando el propósito de la enseñanza es enseñar el lenguaje por sí mismo, o hacer que los niños analicen el lenguaje como lingüistas, entonces se distrae el aprendizaje de lo que intenta decir o entender a través del lenguaje.

Una tradición de clases carentes de interés, significado y relevancia

Los ejercicios aburridos e irrelevantes lo son aún más para niños de culturas dominadas o minoritarias, a quienes se les recuerda constantemente la distancia entre su mundo y el mundo de la escuela. Es difícil motivar a los niños cuando el material que deben leer y escribir, escuchar y hablar, no tiene ninguna relación con lo que ellos son, lo que piensan y lo que hacen.

¿Qué es lo que facilita el aprendizaje del lenguaje?

Relevancia:

El lenguaje debe ser integral, significativo y relevante para los aprendices.

Propósito:

Los alumnos deben utilizar el lenguaje para satisfacer sus propios propósitos. Fuera de la escuela, el lenguaje funciona porque sus usuarios quieren decir o entender algo. En las aulas de enseñanza integral, los niños usan su propio lenguaje y los maestros respetan este derecho.

Significado:

Los alumnos deben aprender a través del lenguaje, mientras aprenden el lenguaje. El lenguaje se aprende mejor cuando el enfoque no está en el lenguaje por sí mismo, sino en el significado que se quiere comunicar. Aprendemos a través del lenguaje al mismo tiempo que desarrollamos el lenguaje. No aprendemos a leer por leer "lectura", sino por leer letreros, envases, cuentos, revistas, periódicos, guías de televisión, carteles.

Respeto:

La institución escolar debe tomar como punto de partida el desarrollo lingüístico que los niños han alcanzado antes de entrar a la escuela y las experien-

cias que los niños tienen fuera de ella. Los programas integrantes de lenguaje respetan a los alumnos: quiénes son, de dónde proceden, cómo hablan, qué leen y qué experiencias han tenido antes de entrar a la escuela. De esta manera, no hay niños en desventaja con respecto al sistema escolar; en cambio, sólo hay niños que poseen sus propios antecedentes de lenguaje y experiencia; que saben aprender de sus propias experiencias, y que continuarán haciéndolo si la escuela reconoce lo que son y quiénes son.

Poder:

Los programas escolares deben considerarse como parte del poder concedido a los niños. El sistema escolar debe aceptar la amarga realidad de que los niños tienden a desarrollar la lecto-escritura y tener éxito en la escuela en proporción a la cantidad de poder para utilizar la palabra escrita, que ellos y sus familias poseen. Ayudar a los alumnos a desarrollar la lecto-escritura no bastará para darles poder, si la sociedad se lo niega; pero ayudarlos a lograr un sentido de control y posesión sobre su propio uso del lenguaje y aprendizaje en clase, sobre sus propias acciones de leer, escribir, hablar, escuchar y pensar, les dará un sentido de su poder potencial. Las escuelas con programas efectivos de lenguaje integral pueden ayudar a los niños a lograr el poder; a través del desarrollo de pensamiento y lenguaje, pueden darles acceso a conocimientos de utilidad personal y social.

Capítulo II

El Lenguaje: ¿Qué y por qué?

¿Qué haríamos sin el lenguaje? Todavía seríamos inteligentes, pero terriblemente frustrados. El lenguaje nos permite compartir nuestras experiencias, aprender el uno del otro, pensar juntos, y enriquecer enormemente nuestro intelecto, gracias a la posibilidad de conectar nuestras mentes con las de nuestros semejantes.

Muchos piensan que si los animales pudieran hablar — como en los libros del Dr. Doolittle — dirían cosas inteligentes. Pero no es así, por dos razones. Únicamente los seres humanos somos capaces de pensar simbólicamente — de permitir que sistemas de símbolos, sin significado, representen nuestros pensamientos y, a través de ellos, nuestros sentimientos, emociones, necesidades y experiencias. Esto es lo que hace posible el lenguaje humano. Por otro lado, tenemos una intensa necesidad de la interacción social. Esto es lo que hace necesario el lenguaje humano.

Algunos animales tienen la habilidad de producir un repertorio de sonidos tan variados o más que el repertorio de sonidos del habla humana — el pájaro mynah y el loro, por ejemplo. Pero sus sonidos carecen de cualidad simbólica del lenguaje: no representan el pensamiento. Si pudiéramos hablar con ellos, descubriríamos que no tienen nada que decir, pues les falta lo que tenemos nosotros: la capacidad intelectual y la necesidad del lenguaje.

¿Qué es el lenguaje?

Compartir y crecer

El lenguaje comienza como un medio de comunicación entre los miembros de un grupo. A través de él, sin embargo, a medida que se desarrolla cada niño, adquiere el concepto de la vida, la perspectiva cultural y las convenciones semánticas propias de su cultura. Durante el proceso de lograr el dominio de un idioma específico, los niños también llegan a compartir una cultura específica y los valores de ésta. El lenguaje permite la conexión entre mentes humanas, de un modo increíblemente sutil y complejo.

Utilizamos el lenguaje para reflexionar sobre nuestras experiencias y para

expresarnos simbólicamente a nosotros mismos. A través del lenguaje, compartimos lo aprendido con otras personas. De esta manera, la humanidad aprende lo que ninguna persona individualmente es capaz de lograr. La sociedad construye el aprendizaje por acumulación a través del lenguaje. Incluso las respuestas estéticas y emocionales a las experiencias, se comparten con otros. La narrativa y la poesía pueden representar en una forma tan completa la experiencia del escritor, que los lectores u oyentes sientan las mismas emociones, como si ellos tuvieran la misma experiencia. En literatura de ficción, el lenguaje, de hecho, crea la experiencia.

El lenguaje escrito extiende enormemente la memoria humana, permitiendo el almacenaje de mucho más conocimiento de lo que cualquier cerebro es capaz de almacenar. Más aún, la lengua escrita nos conecta con personas en lugares y tiempos distantes, incluso con autores muertos. Cuando se logró la reproducción del lenguaje escrito, a bajo costo y así su extensa diseminación, la información se convirtió en una fuente de poder. Las limitaciones en la fección, o en sus usos, se convirtieron en limitaciones de poder personal y social.

Social y personal

El lenguaje no es un obsequio entregado sólo a unos pocos. Todos poseen la capacidad de desarrollar el lenguaje. Muchas personas aprenden más de un idioma si surge la necesidad durante su vida. Pero esta universalidad no debe restar importancia al logro único de cada individuo al aprender el lenguaje. Desde bebés comenzamos con una capacidad, y una necesidad de comunicarnos con los demás, y creamos el lenguaje para nosotros mismos. Al hacer esto, cada individuo se acerca al lenguaje del hogar y de la comunidad, pero aún así, el lenguaje de cada uno retiene características personales. Cada voz se distingue entre las demás, y el lenguaje de cada persona tiene un estilo propio, tal como las huellas digitales no son idénticas entre sí.

El aprendizaje del lenguaje se considera comúnmente como un proceso de imitación. Pero los seres humanos somos más que loros — los cuales producen sonidos que parecen tener sentido cuando en realidad no lo tienen. El lenguaje humano representa lo que el usuario piensa, no simplemente lo que otros han dicho. ¿De qué otra manera podríamos expresar una nueva idea en respuesta a una nueva experiencia? El lenguaje humano permite la expresión de nuevas ideas y la comprensión de éstas por otras personas que las escuchan por primera vez.

Pero si el lenguaje fuera solamente para uno, no satisfaría la necesidad de comunicación con los otros que nos hace llegar a compartir el idioma con

nuestros padres, nuestra familia, nuestros vecinos, nuestra gente. El poder personal para crear el lenguaje se forja por la necesidad social de entender a los demás y ser entendidos por ellos, y el lenguaje del individuo, pronto se ubica dentro de las normas lingüísticas de la comunidad.

Simbólico y sistemático

Los símbolos en sí no tienen significado. Cuando empleo una palabra —dijo Humpty Dumpty, en tono algo despectivo—, esa palabra significa exactamente lo que yo quiero que signifique, ni más ni menos.

Podemos combinar los símbolos —los sonidos de la lengua oral o las letras de la lengua escrita— para formar palabras y lograr que representen cosas, sentimientos, ideas. Pero lo que significan es lo que nosotros, individual y socialmente, hemos decidido que signifiquen. Los símbolos tienen que ser aceptados por otros para que el idioma nos sirva, pero si nos hace falta, podemos multiplicarlos o modificarlos para significar cosas nuevas. Las sociedades y los individuos constantemente agregan, sustituyen o modifican los símbolos para satisfacer nuevas necesidades y expresar nuevas ideas.

Pero necesitamos más que los símbolos. Necesitamos sistemas que ordenen los símbolos para que representen no sólo cosas, sentimientos e ideas sino, también, los vínculos dinámicos: cómo ocurren los eventos, cómo nos afectan las relaciones entre causa y efecto, etcétera. El lenguaje requiere tanto de un sistema, como de los símbolos: orden y reglas para la producción del lenguaje, para que estas mismas reglas se puedan emplear en su comprensión.

Obviamente, podemos considerar el lenguaje como compuesto por sonidos, letras, palabras y oraciones. Pero el lenguaje no puede emplearse para la comunicación si no es una totalidad sistemática en el contexto de su uso. El lenguaje requiere pues, los símbolos, un sistema y un contexto de uso.

La gramática es el sistema del lenguaje. Incluye un número limitado de reglas necesarias para producir un número casi sin límite de enunciados que serán comprendidos por los hablantes de un idioma específico. La gramática provee el orden de las palabras y las inflexiones (prefijos y sufijos que indican persona, número, tiempo, etc.).

Esto es lo más importante que el niño aprende antes de comenzar la escuela. Pero estas reglas nunca son visibles en el idioma y por eso no pueden aprenderse por medio de la imitación. En cambio, los niños las infieren de la experiencia. Al aprender a hablar y entender lo hablado, los niños demuestran una habilidad impresionante de hacer estas inferencias.

Diferencia y cambio

Probablemente nunca hubo una sociedad humana sin lenguaje oral. La gente prehistórica, como los grupos primarios de la gente moderna, requería la comunicación inmediata, y la lengua oral sirve bien a este propósito. Pero el lenguaje no se limita al hablar y el oír. Podemos emplear cualquier sistema de símbolos para crear el lenguaje —o representarlo. El código de Morse se creó para representar el lenguaje en el uso del telégrafo y de la radio. Los barcos elaboraron sistemas de señales de luces intermitentes o de banderas donde las distancias eran demasiado grandes para la comunicación con voces. Sistemas táctiles como el Braille fueron creados para dar acceso a los ciegos a la palabra impresa. Y sistemas visuales de señales de mano fueron desarrollados por y para personas sordas, privadas del acceso a la comunicación auditiva.

Las formas completas de lengua escrita no se elaboraron hasta que las sociedades necesitaron un medio de comunicación que trascendiera el tiempo y la distancia, más allá del alcance de la voz humana. La gente llegó a tener la necesidad de comunicarse con amigos, parientes o socios del negocio, que no vivían cerca. La cultura llegó a ser demasiado compleja para la preservación y transmisión oral. La lengua escrita se creó para transmitir la memoria social de la comunidad y para extender su alcance comunicativo.

En el mundo contemporáneo, el lenguaje incluye formas de comunicarse con y a través de las computadoras y otras máquinas. Los programas integrales de lenguaje aceptan la responsabilidad del programa escolar, de tomar en cuenta la totalidad del lenguaje, también en este sentido.

Pero así como los individuos y las comunidades siempre están cambiando, el lenguaje también tiene que cambiar, continuamente, adaptándose para satisfacer las necesidades personales y sociales de los usuarios. Hay que considerar lo siguiente:

- El lenguaje de cada generación es un poco diferente al lenguaje de la anterior. A medida que avanzamos en la edad nos volvemos menos flexibles en nuestra manera de ser. Los jóvenes tienden a cuestionar más el "status quo" y a adoptar nuevas formas de lenguaje para representar los cambios en estilos y perspectivas de vida.
- Una porción del lenguaje se crea de manera rápida entre grupos específicos —músicos, adolescentes, científicos, escritores, activistas— y logra una circulación rápida y extensa. Formas divergentes del habla aparecen y desaparecen. Pero no todas estas tienen una vida corta; a veces logran ubicarse dentro del lenguaje permanente.

* Algunas formas especiales de lenguaje se desarrollan entre grupos de personas que comparten intereses y experiencias; éstas incluyen terminología técnica y/o metáforas vividas. Médicos, abogados, pandilleros, maestros, aficionados a computadoras, radioaficionados — para mencionar algunos — desarrollan un léxico, o jerga, solamente entendido por miembros del grupo. El término británico es REGISTROS, o sea, formas especiales de lenguaje que se usan en circunstancias especiales. Todos tenemos registros, en el trabajo, en nuestros intereses especiales, en nuestras actividades religiosas y políticas.

• Todos los idiomas son, en realidad, familias de dialectos. La gente separada por la distancia, por barreras físicas como ríos, montañas o mares, por clase social, discriminación racial, o segregación legal, desarrollan formas variantes del idioma que comparten, con diferencias en vocabulario, sonidos, gramática y modismos. Los cambios ocurridos en cada dialecto reflejan los cambios en las experiencias vividas por el grupo y llevan los dialectos a alejarse más, o por lo menos a mantener su distancia, aun en la edad de la comunicación electrónica.

La escuela debe aceptar con placer esta naturaleza dinámica y fluida del lenguaje. Qué maravillosa variedad de idiomas, dialectos y registros de los alumnos. Qué satisfacción para los maestros, apoyar toda la extensión del desarrollo lingüístico, en vez de restringirlo únicamente al lenguaje "correcto".

¿Por qué es importante el lenguaje?

¿Es innato el lenguaje? Algunos expertos piensan que sí, especialmente cuando toman en cuenta lo pronto y bien que los niños lo aprenden. Pero yo pienso que hay una explicación mucho más satisfactoria del control precoz del lenguaje que los niños logran universalmente.

El lenguaje para la comunicación

Los niños son, literalmente, conducidos hacia el aprendizaje del lenguaje por su NECESIDAD DE COMUNICARSE. Obviamente, el ser humano nace con la habilidad de pensar simbólicamente. Pero el desarrollo del lenguaje es literalmente un asunto de sobrevivencia. Al nacer somos totalmente desvalidos. Nuestra sobrevivencia depende de la habilidad de obtener la atención de los que nos rodean.

Además, para ser plenamente funcional, el ser humano necesita comunicarse. Los niños tienen mucho que aprender durante su desarrollo y casi nada de esto es sólo asunto de maduración (aunque la maduración es un factor muy

importante de nuestro aprendizaje). Los niños necesitan estar en comunicación íntima y constante con otros seres humanos, y el lenguaje es la llave para esta comunicación. Por este medio llegan a compartir el sentido que otros le han encontrado al mundo a medida que investigan cómo encontrar el sentido para sí mismos. Los niños aprenden el lenguaje porque lo necesitan para sobrevivir. Y lo encuentran fácil de aprender porque su propósito de hacerlo les es claro.

Los bebés se dan cuenta de lo que hace el lenguaje antes de darse cuenta de cómo lo hace. Aun antes de reconocer su potencial comunicativo, lo utilizan para la participación social. Si la gente que los rodea interactúa a través del lenguaje, entonces ellos también lo harán. Los niños muy pequeños ya vocalizan cuando oyen hablar a otras personas. Alrededor de los seis meses de edad, un bebé sentado a la mesa con la familia, a la hora de comer, apagará las demás voces en su propia participación oral. ~~Así, naturalmente una fuente de alegría para la mayoría de las familias. Frecuentemente las primeras "palabras" identificables son signos sociales, como "adiós".~~ Tales palabras no comunican, pero establecen la función interpersonal del lenguaje.

Pronto los niños empiezan a tener usos comunicativos más explícitos para el lenguaje, para hablar del mundo o expresar una necesidad. Entonces su lenguaje crece rápidamente para satisfacer sus nuevas necesidades. Aprenden el lenguaje a medida que lo utilizan para aprender, y mientras tanto, aprenden acerca del lenguaje. Desde el principio, estas tres clases de aprendizaje lingüístico son simultáneas en el contexto de eventos integrales del habla.

El lenguaje para el aprendizaje

El lenguaje llega a ser el medio de pensamiento y aprendizaje. De manera significativa, el desarrollo del lenguaje también está directamente vinculado al proceso del aprendizaje. E.B. Smith sugiere que el desarrollo cognoscitivo tiene tres fases: la percepción, en que el niño se fija en aspectos específicos de la experiencia; la ideación, en que el niño reflexiona sobre la experiencia; y la presentación, en que el conocimiento se expresa en alguna forma. Así, el aprendizaje no se completa hasta que la idea se presenta.

El lenguaje es la forma de expresión más común. Desde el comienzo del aprendizaje preescolar, y durante toda la vida, es importante que los individuos tengan oportunidades de presentar lo que saben, de compartirlo a través del lenguaje, y en el curso de esta presentación completar el aprendizaje.

Esta forma de desarrollo lingüístico está directamente relacionada con el éxito escolar.

Más de un idioma

Los niños que nacen en ambientes bilingües o multilingües llegan a entender todos los idiomas que los rodean y a hablar los que necesitan hablar. ¿Es una fuente de confusión para un niño aprender a hablar más de un idioma simultáneamente? Normalmente, no. Aprenden a hablarle a la abuela en su idioma, a la familia en el suyo, y a los niños de la calle en el idioma de la comunidad. Nunca ha sorprendido a los niños de ambientes multilingües, que las personas que los rodean hablen más de un idioma. Ellos simplemente clasifican quién habla y entiende cuál idioma, y cuándo y con quién utilizar cada uno. El lenguaje es fácil de aprender cuando es necesario y accesible.

Muchos niños bilingües en los Estados Unidos comprenden totalmente la lengua materna, pero frecuentemente responden en inglés en las conversaciones. Estos niños manifiestan su sensibilidad a los valores sociales sutiles y a las funciones complejas de cada idioma. Reconocen que muchas de las personas que los rodean son bilingües, que cada idioma tiende a utilizarse en situaciones específicas por diferentes miembros de la familia y vecinos de diferentes edades. Utilizan esta sensibilidad para satisfacer sus propias necesidades lingüísticas.

Y no hay que creer que los niños bilingües tengan desventaja académica alguna. Están en desventaja únicamente si sus habilidades lingüísticas son menospreciadas y si el sistema escolar se niega a valorizar sus conocimientos como punto de partida en el aprendizaje.

Los niños bilingües aprenden más de un idioma por la misma razón que los niños monolingües aprenden sólo uno: aprenden lo que necesitan. Esto explica el fracaso de la enseñanza de idiomas extranjeros en las escuelas de los Estados Unidos. El idioma se aísla de eventos reales del habla y de la lecto-escritura, y la mayoría de los niños estadounidenses no tienen ningún uso para el segundo idioma que aprenden. Para tener éxito, los programas escolares de idiomas secundarios tienen que incorporar oportunidades funcionales auténticas del lenguaje. Ejemplo de esto son las escuelas canadienses de inmersión, donde el francés como segundo idioma también se utiliza como el idioma de enseñanza.

UNIDAD II: LA DIMENSIÓN SOCIAL Y CULTURAL DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

PRESENTACIÓN

En la Segunda Unidad "la dimensión social y cultural de la educación preescolar", se presentan también cuatro textos. Para el primer tema se eligió el artículo de Arroyo "Los contenidos escolares en el nivel preescolar". Esta autora en su trabajo analiza el carácter y función social del nivel educativo del preescolar. Con ello se busca que el docente que trabaja en este nivel educativo, reconozca los factores que definen y permiten entender la dimensión social y educativa del preescolar. Para el segundo tema se incorporó el artículo de Nemirovsky en donde la autora hace referencia a la propuesta pedagógica de la educación preescolar para la enseñanza del lenguaje a través de la revisión de contenidos académicos que le dan sustento a la propuesta programática del preescolar. Con ello se espera que el profesor-alumno ubique el papel del lenguaje como objeto de conocimiento y como medio comunicativo.

Finalmente para el tercer tema se incluyeron dos textos; los artículos de Goodman & Goodman "Vygotsky desde la perspectiva del lenguaje total" (Whole language) y el Martínez C. "¿Cómo aprenden los niños de otros niños?...El papel de la interacción en el aprendizaje de la lecto-escritura en preescolar", abordan la explicación de la importancia que adquiere la interacción social con expertos y/o con pares para el desarrollo de la lengua.

Los contenidos escolares en el nivel preescolar

Si bien la escuela, por definición, tiene la función de transmitir conocimientos socialmente valorados a través de los contenidos escolares, la naturaleza de la experiencia escolar no puede apuntar solamente a la transmisión formal de los mismos.

Este punto de vista toma especial relevancia en el jardín de niños, al que tiene que reconocérsele, prioritariamente, una función de socialización.³ Es decir, no todas las actividades que allí se desarrollen tienen que ser explicadas en función de aprendizajes formales debido a las características propias de los niños pequeños, que llevan a privilegiar y apoyar otros procesos de desarrollo. Por lo tanto, la dinámica de la experiencia escolar deviene diferente en función de privilegiar al juego y otras formas de participación infantil, propias de estas edades.⁴

El contenido escolar ha sido considerado, tradicionalmente, como asignaturas o materias, como aquello que el niño debe adquirir. Esto implica la construcción escolar de una disciplina que se recorta y sobre la que se

construye una didáctica, en orden de que adquiriera un sentido de legitimidad formal. Podríamos señalar como ejemplos a la lengua oral y escrita, la matemática, las ciencias. Pero éste es sólo un aspecto de los contenidos que se juegan en la escuela, ya que conviene reconocer que en la cultura escolar se da la coexistencia de distintos saberes.

Es importante ubicarnos en una definición muy amplia del término contenidos, que trascienda el punto de vista anterior e implique considerar todas las finalidades que tiene la escolaridad en un nivel determinado. La cita que señalo a continuación puede dar cuenta de esta concepción que da sentido a la propuesta de contenidos para el programa del nivel preescolar:

Los contenidos comprenden todos los aprendizajes que los alumnos deben alcanzar para progresar en las direcciones que marcan los fines de la educación, en una etapa de escolarización, en cualquier área o fuera de ellas, para lo que es preciso estimular comportamientos, adquirir valores, actitudes y habilidades del pensamiento, además de conocimientos. Por ello, hay que referirse no sólo a informaciones que adquirir, sino también a los efectos que se derivan de determinadas actividades que es necesario practicar para adquirir aprendizajes tan variados como los mencionados.⁵

Este punto de vista implica asumir que hay diferentes visiones de contenidos que provienen de diversa fuente y que todos juegan un papel

importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que se trabajan y articulan a la experiencia escolar.

Las páginas siguientes darán cuenta de distintas fuentes de contenidos a considerarse en el nivel preescolar, específicamente si consideramos la calidad de la educación desde el niño.

En términos generales, en cualquier plan de estudios hay supuestos teóricos sobre la naturaleza y las características del niño, acerca de sus procesos de aprendizaje y de la realidad misma, sobre el tipo de niño que la escuela quiere formar. Esto determina la orientación de las principales líneas curriculares, la selección de los contenidos y la propuesta de cómo trabajar sobre ellos. Es decir, de la conceptualización que se tenga de los contenidos depende en cierta forma la coherencia entre éstos y la metodología propuesta, entre éstos y la relación pedagógica docente/n niño(s), entre éstos y la forma de concebir la función de los otros elementos curriculares.

Podemos decir que los contenidos del actual programa de preescolar implican, entre otros, el aprendizaje de valores, conocimientos, actitudes y el desarrollo de habilidades y funciones de distinta naturaleza. Dichos contenidos aluden a las ideas y representaciones que los niños tienen sobre el mundo a partir de procesos de carácter intrasubjetivo, inconscientes y cognitivos y de procesos intersubjetivos que provienen de la sociedad y la cultura en que viven, existiendo un lugar importante para los contenidos del saber humano en el campo de la ciencia y de las artes.

Una lectura cuidadosa permitiría identificarlos: en los objetivos del programa y en las acciones señaladas dentro de lo que allí se nombra como bloques de juegos y actividades; en el reconocimiento de la experiencias de los niños como fuente de contenidos -valga la redundancia- para jugar y definir proyectos; en la forma como se concibe el lugar de niños y educadores dentro de la relación educativa, y en cuanto a su participación. Es decir, no sólo se asumen los contenidos como estructura temática o recorte para organizar el trabajo escolar, sino también como un conjunto de procesos afectivos, sociales e intelectuales que adquieren sentido a través de la congruencia didáctica como se abordan en la práctica y, centralmente, de las interacciones sociales.

Estos criterios sobre la elección de los contenidos están articulados con el enfoque de los objetivos del programa, con la idea de niño que queremos formar: autónomo, sensible a los otros, hacia la vida, al arte y la naturaleza; creativo, inteligente, reflexivo, rico en lenguajes expresivos.

Esta visión resulta más abarcadora, más amplia, más humanista que algunas concepciones tradicionales, cuyos contenidos se han centrado en las habilidades psicomotoras y sensoperceptuales de los niños, así como en las funciones cognitivas: atención y concentración, por ejemplo.

Ha existido también mucha más familiaridad con la idea de centrar la definición de contenidos y la organización del trabajo escolar sobre la base de temas presentados como centros de interés o unidades, que suelen fragmentar el conocimiento y más aun la manera de acercarse a él.

En el programa actual hay cabida para considerar varias fuentes de contenidos, es decir, distintos tipos de contenidos cuya identificación estaría dada por la naturaleza y los procesos que los caracterizan; contenidos que podrían reconocerse en actividades y juegos diversos, que implicarían un tratamiento diferenciado por parte del docente en el marco de la propuesta metodológica, siendo o no parte del desarrollo de un proyecto. Tratemos de ir construyendo esta idea.

I. Un primer tipo de contenidos son los que proceden del niño(a) mismo(a), de su subjetividad personal; en este rubro podemos identificar contenidos que provienen de su vida personal y familiar, con significados que aluden a su identidad, así como a sus experiencias de vida, y que implican sentimientos y sentidos únicos y diferentes de los de otros. Estos temas personales conllevan profundos sentimientos que el (la) niño(a) necesita elaborar en sus juegos individuales, que vuelca al juego con los otros y expresa en sus producciones personales. Es a través de sus expresiones creativas, del jugar mismo, que el niño puede "hablar" con libertad de ello. A veces necesita con quién dialogar, que alguien lo escuche; a veces dialoga consigo mismo y con los "otros" imaginarios de sus juegos solitarios.

Estos procesos, característicos de los (las) niños(as), y sobre todo de los (las) más pequeños(as), no pueden ser soslayados a la luz de una pedagogía que sólo privilegie la dimensión intelectual; tampoco ésta se desarrolla de

manera autónoma e independiente de los procesos afectivos. ¿Cómo podría un niño estar atento a lo que la educadora pretende cuando se encuentra inmerso en la tristeza y angustia por el desplazamiento que vive ante la llegada de un hermano?, o ¿quizá viviendo un abandono por la ida del padre o de la madre?, ¿o aterrizado por el maltrato de que es víctima o por la complicidad en que se le envuelve ante los abusos sexuales?, ¿o feliz de la vida por el regreso del padre que lo visita cada muchos meses? ¿Dónde, en qué contexto pueden ese niño o esa niña hablar de lo que les ocurre?, "hablar", se dice, en el sentido más amplio de la palabra; hablar con sus acciones, a través de sus dibujos, de sus juegos, de sus gestos, de la palabra hablada o escrita. Hablar no para que la educadora describa sus acciones o producciones, en el mejor de los casos, sino para que pueda ser escuchado y la maestra llegue a preguntarse ¿qué está viviendo?, antes de pensar que no puede o no sabe, o que se porta mal y desordena al grupo y por lo tanto requeriría ser llevado a otros espacios de corte "terapéutico".

Ésta es una edad en la que para privilegio de muchos(as) niños(as) se puede hablar jugando, se piensa y se razona jugando, se elaboran también muchos estados afectivos hablando, es decir, jugando con las ideas, los deseos, los sentimientos, lo que se sabe, lo que se puede; edad en la que los procesos afectivos dominan sobre los racionales. Que las educadoras reconozcan esto implica concebir la importancia que tiene el jugar como lenguaje del niño y abrir espacios para que esto ocurra.

II. Este segundo tipo implica una gran veta de contenidos de carácter social y cultural, de los que los niños(as) también son portadores(as), a través de sus ideas, comportamientos, costumbres, lenguajes. Trascienden los intereses individuales y conllevan una significación colectiva que nos habla del niño como sujeto de la sociedad y la cultura. Adquieren validez y estatus de contenidos en el contexto de la experiencia escolar, al ponerse en relación con otro tipo de elaboraciones escolares, a través de las cuales se les da acceso y legitimidad en el contexto escolar.

En el reconocimiento de esa significación colectiva, es esencial para el educador(a) asumir como principio, en la relación con el niño(a) o niños(as), la o las diferencias, preguntar por éstas y reconocer la diversidad de puntos de vista desde la cual se sostiene la posibilidad de una educación creativa, personal y no masificada.

Esto conduce a disentir y compartir puntos de vista con los otros, saber o no de qué se habla, tener o no empatías. Supone en algunos casos conocimientos y significados construidos en espacios de vida y experiencias comunes: por razones de tradición, de cultura o inserción socioeconómica; también, en la vida cotidiana del jardín de niños, donde se construyen valores y significados afines dentro del aula y, en la comunidad escolar en general; patrones y estilos de organización escolar, social y/o culturalmente reconocidos y sancionados por los niños. Todos estos contenidos implican identificaciones o

no, afinidades o no, que el docente debe saber reconocer y respetar a riesgo de violentar valores que están expresados en ellos.

Los riesgos son diversos, por ejemplo, no podemos dejar de reconocer situaciones que viven muchas educadoras que realizan su trabajo en medios donde la prostitución, el robo y otras formas de vida consideradas antisociales por la mayoría de la gente son "la vida" y "los valores" de muchos(as) niños(as). No se trata de legitimarlas *per se*, sino de comprender y dialogar, suspendiendo los juicios de valor sobre lo que los niños(as) traen en sus juegos, en sus acciones, en sus palabras, en sus representaciones, en sus modos de relación.

Hay otras manifestaciones en esta categoría de contenidos que revelan el peso de la tradición en lo religioso, en el vestir, en el arte, en la comida, en el hablar. Es muy frecuente que alrededor de estos aspectos se pongan en juego una gran cantidad de prejuicios por parte de muchos(as) educadores(as), buscando, en lo que debe ser, la concordancia con un modelo desde donde se juzga lo que está bien y lo que está mal. Esto ocurre más frecuentemente con niños(as) indígenas y con quienes son producto de la marginalidad urbana y rural, justo donde más se requiere conocer sus símbolos y el mundo de significaciones en que viven para instrumentar las estrategias formativas.

En estos contenidos, como en otros, se juegan cuestiones de Identidad, individual y colectiva, con ciertos valores, costumbres, ideologías. Identidad que busca ser conocida y respetada por los otros, que se fundamenta en el

reconocimiento de la diferencia entre lo que yo soy y lo que el otro es, sin que, idealmente, hubiese exclusión valorativa por ninguna de las partes.

La identidad nacional como abstracción simbólica se ubica en un lugar aún lejano para los niños. Sus procesos de identificación individual y grupal, su identidad, se construye en la base de una estructura de relaciones significativas que implica, entre otros aspectos, el reconocimiento por parte de los otros de sus cualidades sociales y culturales más significativas.

Estos puntos de vista abren la posibilidad de una dinámica de relaciones donde la pregunta sobre los niños, el interés por saber acerca de ellos, tanto desde el punto de vista personal como grupal, se convierte en una guía para las acciones del docente: ¿quiénes son?, ¿cómo hablan?, ¿qué dicen?, ¿qué me dicen?, ¿qué piensan?, ¿por qué se visten así? ¿qué esperan sus padres de la escuela? Todas ellas son preguntas que revelan el interés por conocer la realidad de los niños, sus interpretaciones sobre el mundo que los rodea, abriéndose una veta enorme de acercamientos significativos y vitales a la relación pedagógica.

III. Los contenidos que *implican un recorte por áreas de conocimiento como la matemática y la lengua oral y escrita, los diferentes campos del arte, entre otros*, son ejes estructurantes de los aprendizajes escolares desde lo cuales se reconoce con más formalidad la articulación con los aprendizajes de la primaria. Se trata de la pedagogía más visible, con significados más tangibles.

en la que oficialmente se reconoce la legitimidad de la transmisión de la cultura heredada en cuanto al saber de la humanidad.⁶

Hay avances notables en relación con el saber sobre procesos de construcción de conocimientos en los niños(as) acerca de diversos objetos como la lengua oral y escrita y la matemática, con base en los cuales se han desarrollado propuestas metodológicas congruentes con esta visión del aprendizaje. Esta línea de trabajo, principalmente fundamentada en la teoría psicogenética, puede orientar la integración de propuestas didácticas para apoyar el trabajo de los docentes del nivel.

Esto sugiere un amplio campo de trabajo por realizar, en cuanto al desarrollo de didácticas específicas, por ejemplo, para el caso de las matemáticas y la lengua oral y escrita, para los distintos campos del arte, congruentes con el enfoque del programa y susceptibles de apoyar el trabajo docente.⁷

Por ahora interesa señalar que el enfoque de trabajo de todos estos contenidos en el jardín de niños necesitaría partir, por una parte, de la lógica propia de cada uno de ellos. Por la otra, implicaría partir de las hipótesis de los niños, de las ideas que ellos tienen a raíz de la interacción con cada uno de los objetos de conocimiento: matemáticos, lingüísticos y otros. Lo cual significa, en el plano de la didáctica, asumir la posibilidad de generar proyectos y actividades congruentes, que impliquen tratar ciertos temas específicos como procesos de trabajo en el aula, plenos de sentido. En relación con lo

matemático, por ejemplo, respecto de la cuantificación, del sistema de numeración, de la notación numérica, la medida, etc. Otro ejemplo sería el del lenguaje escrito, en el que se considerarían las propiedades del cuento, del anuncio publicitario, del *comic*, de la carta, del periódico y otros. Éstos son ejemplos de cómo podría visualizarse la lógica para el trabajo en relación con otros contenidos. Todo ello mediante distintas actividades y también distintos proyectos que le den sentido y coherencia.

Al considerar en las estrategias didácticas tanto la lógica propia del objeto de conocimiento como los procesos que provienen de los niños, se haría necesario poder discernir los momentos cuando puede ser trabajado en el contexto de la globalidad y aquéllos cuando se pueden generar actividades específicas en relación con ese objeto.

Cada uno de los tipos de contenidos señalados en los puntos precedentes (I, II y III) contiene una riqueza enorme de posibles "temas" alrededor de los cuales pueden surgir preguntas, problemas, inquietudes, que sin duda darán pie a definir un "recorte", una delimitación, como estrategia alrededor de la cual organizar tareas escolares, proyectos, que serían realidades sobre las cuales la mente y los afectos se ejercitan y ponen en juego.

IV. Hay un cuarto tipo de contenidos, ya implícitos en el programa, que marca una diferencia cualitativa fundamental con los de otros programas y se articula con el trabajo de cualesquiera de los contenidos precedentes. Es el que

reconoce -como contenidos- a los *procesos de desarrollo, normas, valores y actitudes, habilidades o herramientas del pensamiento, es decir, los que van más allá de la transmisión de conocimientos*. Éstos encuentran su expresión más clara en los objetivos generales del programa, como el desarrollo de la autonomía y la creatividad, entre otros. En las distintas acciones enunciadas en relación con los bloques de juegos y actividades que son mecanismos a través de los cuales se produce un desarrollo y, fundamentalmente, en la definición del lugar que se otorga a la participación de los niños y a la función del docente.

La razón misma de estos contenidos y del cómo abocarse a ellos en el espacio escolar reside en el valor constitutivo de la relación social. Es el espacio de encuentro con los otros como experiencia social con los compañeros, como posibilidad de confrontación con otros puntos de vista que orientarán hacia la *descentración* del pensamiento; como encuentro con otros, adultos y niños, con quienes se confronta el reconocimiento o negación de uno mismo, se rompe la confusión con los otros, se establecen transferencias; como espacio de encuentro con las normas, con aquellos límites que, en tanto reconocimiento del ser del otro en sus deseos y diferencias conmigo, posibilita la convivencia.

Didácticamente hablando se juegan en estos contenidos los modos de relación de los docentes con los niños en la conducción y forma de organizar las actividades, en tanto propician interacciones significativas de distinta

naturaleza: agradables o no, empáticas, problemáticas y muchas otras. Son contenidos que se abordan en el tejido de relaciones que se dinamiza durante las actividades del tiempo escolar; implican el estilo de concebir y proponer una participación creativa y reflexiva: de abrir espacios al ejercicio de la autonomía, al reconocimiento de las diferencias, de las potencialidades y creatividad del niño en los procesos de transformación de espacios y materiales, además de las ideas mismas. Son modos de relación que implican, por parte del docente, una permanente reflexión y sistematización de sus acciones, en función de los resultados que vaya observando en los niños.

En este modo de realizar las actividades, lo significativo se entiende como la posibilidad de experimentarlas y razonarlas en contextos y situaciones vitales que conduzcan a la funcionalidad de aquello que se ha elegido como recorte, ya sea llevándolo al aula o ampliando el espacio educativo hacia otras realidades; además, tomando en cuenta el sentido propio que los niños ponen en ellos, tanto desde el punto de vista personal como cultural.

En términos organizativos es posible desarrollar este enfoque de trabajo a partir de concepciones flexibles en el uso de los espacios, de los materiales y del tiempo mismo por parte de los niños, en los que se privilegie la posibilidad de jugar, se reconozca la diversidad y el acontecer simultáneo de los distintos planos de las acciones de los niños en el tiempo y en el espacio escolar, así como la existencia del tiempo subjetivo de cada uno.

En todos los tipos de contenidos señalados hay un reconocimiento, como contenidos, de la "experiencia" vivida, de las experiencias de la vida personal, social, cultural e intelectual de los niños. Todos ellos, además de la naturaleza informativa que tienen -de la cual se abstraen muchísimos y fascinantes aprendizajes-, se constituyen, dentro del contexto dinámico, en un medio que ofrece muchos recursos para problematizar situaciones y generar preguntas de las que pueden surgir proyectos, diversas tareas y actividades; asimismo, son una fuente muy rica de experiencias concretas y recursos que iluminan la gama de posibilidades para operativizar las actividades, más con sentido funcional y realista que desde abstracciones poco significativas para los niños.

Esta concepción de contenidos tiene un carácter de universalidad, en el sentido de que pueden identificarse, construirse y llevarse a la práctica en cualquier contexto, frente a cualquier grupo de niños provenientes de culturas y medios sociales y económicos distintos. Sus diferencias con otros, las particularidades que los definen y caracterizan serían el punto de partida para determinar las estrategias didácticas específicas para esa realidad concreta, que no es ni mejor ni peor, sólo diferente. De allí la importancia de definir criterios o lineamientos generales más que trazar pautas rígidas sobre cómo hacer las cosas que obviamente van a diferir de lugar a lugar.

¹ Este artículo forma parte del libro "Pensar la calidad de la educación preescolar desde el niño" una perspectiva general., editado por la Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C., en coedición con el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, 1995.

² Responsable del proyecto de investigación y formación docente del área de preescolar en la Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.

³ Debe entenderse la socialización no como proceso de sometimiento del niño a las normas escolares, a costa de la represión y renuncias personales, sino como la posibilidad de encuentros con otros que no son los suyos más cercanos y con una diversidad de experiencias que lo relacionan con otras realidades del mundo que trascienden su poderoso pero pequeño círculo familiar.

Es interesante leer, alrededor del proceso de socialización de los niños en el jardín de niños, el trabajo de Andrea Bárcena, *Ideología y pedagogía en el jardín de niños*, Océano, México, 1988.

⁴ Criterios similares podrían ser considerados en la primaria para fundamentar algunas didácticas de trabajo, reconociendo características y necesidades de los niños que según parece han sido olvidadas. Asimismo se hace necesaria una reflexión sobre lo metodológico y lo didáctico, con miras a un trabajo integrador de varias disciplinas, así como significativo e interesante para niños y educadores.

⁵ José Jimeno Sacristán y Ángel I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid, 1992, p. 173.

⁶ Es importante considerar la necesidad de una fase de transición entre el nivel preescolar y la primaria, con base en las características de los niños de tal edad; ésta comprendería un bloque que incluiría desde el último grado de preescolar hasta el segundo de primaria. Los contenidos académicos que pueden vertebrar esa articulación con el nivel de primaria serían, desde el punto de vista de las disciplinas, el lenguaje oral y escrito y la matemática. Sin embargo, lo más importante y con base en lo cual la mayor parte de los niños preescolares recienten gravemente esta nueva vida escolar se debe a un drástico cambio en el trato personal y en los modos de relación y participación que allí se le otorgan. Por esto mismo, el aspecto central que articularía esa fase de transición reside en otra visión de la metodología de trabajo, que contemple la visión de contenidos expresada en esta propuesta. Una sugerencia sería extender a esos dos grados de primaria (¿y por que no a los otros?) el enfoque actual de trabajo en los jardines de niños, con un mayor desarrollo de las didácticas específicas en el contexto de la realización de proyectos integradores.

⁷ Hay mucha investigación y experiencias didácticas que requerirían ser analizadas para el nivel preescolar, con el fin de enriquecer las formas de trabajo que se practican en la actualidad y que traen, en su mayoría, la inercia de pedagogías tradicionales, poco estimulantes de la creatividad de niños y docentes. En cuanto a la lengua oral y escrita y las matemáticas, hay familiaridad en preescolar, por ejemplo, con los trabajos de Constance Kamii en el campo de la matemática, de Emilia Ferreiro y colaboradoras en cuanto a la lengua oral y escrita, de Myriam Nemirovsky en las propuestas didácticas en

ambas disciplinas. Éstos plantean una concepción de trabajo que parte del niño y que requieren ser desarrollados en el contexto de la globalización. Lo mismo tenemos que investigar con respecto del trabajo de las ciencias y los distintos campos del arte.

**INSTITUTO ESTATAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
PROYECTO EDUCATIVO OAXACA**

Seminario:

" Educación Preescolar, Retos y Perspectivas "

Mesa redonda:

" Experiencias Educativas en el marco de la descentralización "

Ponencia:

¿ Cómo aprenden los niños de otros niños?...

**El papel de la interacción en el aprendizaje de la
lecto-escritura en preescolar**

Lic. Cecilia Martínez Díaz

MARTÍNEZ, D. C. ¿Cómo aprenden los niños de otros niños? El papel de la Interacción en el aprendizaje de la lecto-escritura en el preescolar. en: Material del Seminario Educación Preescolar, Retos y Perspectivas. Oaxaca, Oaxaca, 1995, pp. 1-20.

INTRODUCCIÓN

Lo que trataré en las páginas siguientes es cómo los niños aprenden de otros niños en el salón de clase. Me limitaré a describir cómo se apoyan los mismos durante algunas actividades de lectura y escritura en el nivel preescolar.

El programa vigente de Educación Preescolar utiliza el "método de proyectos". El proyecto es una organización de juegos y actividades que surgen del interés de los niños por resolver alguna duda o conocer una actividad concreta, o tema en especial; para lograrlo se organizan y planean una serie de juegos y actividades acordes con la edad e interés de los alumnos (P.E.P. 1992, 18). Durante el desarrollo de los proyectos, los niños se organizan en equipos, individualmente, o en forma grupal, dependiendo de las actividades o tipo de juegos que deseen realizar; esto permite un ambiente lleno de diversas oportunidades para interactuar con todos los miembros del grupo. (Ib. 70).

Para facilitar la observación de las interacciones en algunas actividades de lectura y escritura, me centré fundamentalmente en el trabajo en equipo (apoyándome en los proyectos del grupo). En este tipo de actividad se sientan de cuatro a seis niños en las mesas de trabajo a escribir, pegar, dibujar, recortar, etc. e intercambian sus ideas con respecto a lo que están haciendo (Kalman 1992).

Las relaciones que establecen los niños al ayudarse, al confrontar sus ideas y al exhibir su conocimiento, las observé durante diversos momentos de la mañana de trabajo con mis alumnos y me gustaría compartir las múltiples y maravillosas cosas que suceden cuando los niños preescolares escriben.

Al escribir los niños ponen en juego una serie de aprendizajes que han construido a partir de múltiples experiencias. Este conocimiento no se limita al uso del código escrito o a la identificación de letras, incluye también su visión del mundo, su conocimiento lingüístico, el uso del sistema numérico y de medidas convencionales, entre otros. Cuando los preescolares escriben utilizan todas las experiencias que han tenido (Freire 1984, 95). El trabajo en equipo permite que se comuniquen y se ayuden entre ellos, favoreciendo así el desencadenamiento de una serie de procesos de apoyo. Es a través de este proceso que se socializa el conocimiento entre los alumnos y construyen nuevos conceptos de manera colectiva.

La pregunta que guió este trabajo es: ¿Cómo aprenden los niños de otros niños?, es decir, ¿Cuál es el papel de la interacción en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura?. El objetivo es reflexionar sobre la importancia de las interacciones dentro del aula y revalorarlas para el trabajo docente.

La interacción con los compañeros se da en el aula, ya sea promovida por el docente o de manera espontánea entre los alumnos; dentro del aula la interacción es una constante. Considero muy enriquecedora la interacción ya que el niño no sólo aprende del docente (cuyo papel es el de promover aprendizajes) sino que también de sus mismos compañeros. Los alumnos aprenden a través de las relaciones con sus compañeros porque " No hay alguien que posea el saber para enseñarlo, todos están aprendiendo". (Teberosky 1982, 165).

Detenemos tan sólo unos momentos para descubrir lo que pasa en los equipos de trabajo siempre es fascinante, pero, si además rescatamos y valoramos los aprendizajes que los alumnos realizan entre ellos mismos, esto nos llevará a reflexionar y reconceptualizar la importancia de la participación de los alumnos y sus experiencias en el aula y en el aprendizaje.

Las actividades que se describen a continuación provienen del grupo 3º "B", grupo que estuvo a mi cargo durante el ciclo escolar 93 - 94, en el Jardín de Niños "Papaki", ubicado en la Delegación Iztapalapa en la ciudad de México. Los niños en su mayoría ya cuentan con los seis años de edad. De este grupo seleccioné a cuatro niños: dos niñas y dos niños para realizar el seguimiento de las interacciones que establecían cuando escribían o leían. Me propuse rescatar las diversas formas que se dan para interactuar y aprender juntos. Para lograr esto grabé, y paralelamente, hice un registro escrito de los intercambios de los niños tratando de captar sus acciones y actitudes. Debido a que, mientras escriben expresan sus ideas a través de la oralidad, consideré a esta como la ventana que me permitía ver las formas de pensar entre cada uno de los niños.

A partir de lo anterior, esta presentación se organizó en dos grandes secciones: la primera, contiene la descripción de la investigación realizada, cómo fue su organización, los criterios de selección y la caracterización del equipo de niños; la segunda, reúne una clasificación, descripción, análisis y reflexión acerca de las formas de ayuda encontradas en las observaciones de los cuatro niños. Por último presentaré algunas conclusiones y reflexiones finales.

DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS OBSERVADOS

Para conocer cómo los niños aprenden colectivamente, seleccioné a cuatro niños del grupo para realizar el seguimiento de sus interacciones en el aula; los cuatro niños que formaron el equipo observado fueron: dos niñas, Sandra y Fabiola y dos niños, Carlos y Riquelmy. La selección la hice de acuerdo a los siguientes criterios:

1. Los niños mencionados se encontraban en diferentes momentos del proceso de adquisición de la lecto - escritura. (Ferreiro y Teberosky 1981).
2. Los niños formarían un grupo heterogéneo en cuanto a su desarrollo social, es decir, elegí a Carlos y Riquelmy por que son extrovertidos y dan a conocer en forma espontánea sus ideas; mientras Fabiola es tímida y se le dificulta relacionarse con los demás, Sandra se encuentra en un nivel medio en cuanto a relación grupal.
3. Los alumnos pertenecen a diversos tipos de organización de núcleos familiares.

A partir de estos criterios puedo describir a los niños y niñas en base a las siguientes categorías:

EL ENTORNO FAMILIAR.- me reporta los posibles tipos de convivencia que el niño acostumbra establecer, así como el ambiente alfabetizador familiar (materiales y relaciones) en el que convive el niño.

LA RELACIÓN GRUPAL.- determinante para establecer relaciones personales con los compañeros de aula.

ESCRITURA.- la escritura que utiliza el niño de acuerdo a su nivel de conceptualización que de ella tenga.

NIÑAS:**1. FABIOLA (6 años 3 meses).**

Entorno familiar: No vive con su papá, su madre es analfabeta y trabaja como empleada de limpieza en los hogares o lavando ropa ajena; es la segunda de tres hermanos, vive en la casa de sus abuelos y convive con sus tíos.

Relación grupal: Se le dificulta relacionarse con los miembros del grupo, sus juegos son solitarios y no tiene grupo de amigos fijo, la mayoría de las veces esta sola y, aunque se organicen las actividades por equipo los niños no la aceptan negándole el material o no dejándola trabajar con ellos, ella termina jugando sola, trabajando con los rompecabezas o en las áreas del salón. Utiliza frecuentemente el monólogo y plática principalmente conmigo . No participa en forma oral ante el grupo y sus conversaciones conmigo las realizan en un tono muy bajo de voz.

Escritura: Fabiola escribe su nombre en forma convencional; reconoce sus pertenencias, identificando sin problema su nombre en ellas. No suele escribir con mucha soltura, es decir, se le dificulta realizar producciones escritas libres en las actividades de los proyectos, sin embargo, se ha observado que en el pizarrón utiliza sus propias grafías para escribir la fecha y los días del calendario.

No tiene un repertorio variado de letras convencionales, en ocasiones combina el dibujo para complementar su escritura.

2. SANDRA (6 años 1 mes)

Entorno familiar: Su padre no vive con ella, su madre la dejó a cargo de sus abuelos maternos. En lo que respecta a su madre, formó otra familia; aunque viven en el mismo predio. En el salón de clases es muy independiente y muestra disposición para las actividades que se relacionan con el orden y la limpieza de los materiales.

Relación grupal: Es popular en el grupo. con frecuencia es líder de los equipos y se agrupa con las niñas más destacadas (las que participan y opinan en clase y son populares en el grupo o la escuela) al igual que ella, expresa en forma oral y con gran seguridad sus ideas ante el grupo. le gusta ser la coordinadora de las actividades en equipo además de responsabilizarse por los

materiales, no tiene problemas de integración en los equipos en donde trabaja, suele organizar los juegos durante el recreo.

Escritura: No es muy segura en su escritura, es decir, teme escribir en forma libre, le gusta más seguir modelos. En ocasiones no respeta direccionalidad en su escritura, aunque en algunas producciones manifiesta tener noción de cantidad y hasta en ciertos momentos se puede pensar que es silábica no convencional.

NIÑOS:

3. Riquelmy (6 años 7 meses).

Entorno familiar: Su padre y su madre viven con él; el primero trabaja de mecánico y cursó el bachillerato, por las tardes da clases de lucha libre en un gimnasio; su madre es ama de casa. Es el segundo de tres hermanos varones.

Relación grupal: Carlos es popular por su conducta agresiva ante los niños, en ocasiones es acusado y rechazado por mantener amenazados a sus compañeros. Le gusta trabajar sólo en equipos de hombres. Se expresa en forma oral sin dificultad ante el grupo dando a conocer sus opiniones, deseos y sugerencias. Es independiente en actividades que se refieren a su persona como el ir al baño, vestirse, lavarse las manos, etc. Resuelve las dificultades que se le presentan en el desarrollo de la mañana de trabajo (elección y utilización de materiales), es creativo en sus juegos y actividades que realiza, así como en las tareas artísticas de dibujo, modelado, construcción, etc., no requiere de la aprobación del adulto para desarrollarlas.

Escritura: No respeta direccionalidad en su escritura, en algunas ocasiones lo hace de derecha a izquierda. Se preocupa por la convencionalidad de lo que escribe es decir, quiere que se lea lo que está escrito por él pero no se atreve a leer lo que el mismo escribe. Cuando escribe en forma libre lo hace con gran dificultad, aunque es muy hábil para copiar. Los números los representa e identifica convencionalmente sin dificultad.

4. Carlos (6 años).

Entorno familiar: Vive con ambos padres. su madre es ama de casa, su padre es administrador en una oficina de correos y maestro de enseñanza secundaria. Es el primero de tres hermanos.

Relación grupal: Carlos es popular entre el grupo, es aceptado en los equipos, gusta de trabajar en los grupos en donde la mayoría sean mujeres. Se expresa sin dificultad ante el grupo, dando a conocer sus ideas, experiencias o sugerencias. Sus juegos los realiza con niñas la mayoría de las veces, tiene un grupo fijo de amigas. Es creativo en sus juegos y actividades artísticas.

Escritura: Carlos maneja un repertorio variado de letras convencionales, en sus escrituras ya no maneja pseudoletas, está haciendo correspondencias silábico - gráfica, éstas aún van del valor sonoro al vocálico convencional. No tiene problemas para la escritura ya que es seguro y confía en que es capaz de escribir sin mayor problema lo que se le proponga.

DESARROLLO DEL PROYECTO

Con el fin de facilitar el seguimiento de las interacciones, fue necesario reorganizar los equipos de trabajo para que quedaran los cuatro niños mencionados en un equipo y no se sintieran señalados o extraídos de sus grupos. Al principio los niños y niñas de este equipo no permanecían en sus lugares, era necesario llamarlos continuamente a ocupar su sitio, pues además de atender a los 25 niños que integran el grupo, tenía que hacer un registro lo más fiel posible sobre lo que hacían y decían mientras escribían. Para recoger esta información, utilicé una audio-grabadora y paralelamente un registro escrito sobre sus acciones, lo cual me obligó a estar cerca de ellos. Para lograrlo opté por integrarme al equipo y me senté con ellos.

Después de formar el equipo con Fabiola, Sandra, Carlos y Riquelmy, era necesario pensar en las actividades que me permitieran observar los aprendizajes que se realizan entre ellos, pero sobre todo, que no fueran actividades aisladas o impuestas artificialmente ya que los niños se comportan de manera distinta cuando su actividad no está contextualizada. En este sentido, el trabajo por proyectos - en preescolar- me facilitó esta tarea, ya que me sirvió como contexto para las actividades a observar.

El grupo en ese momento estaba trabajando en el proyecto llamado "Hagamos una plaza comercial". El proyecto surgió a partir de que los niños querían jugar a diversos comercios, así que para satisfacer el interés de la mayoría de los niños del grupo, les propuse la Plaza Comercial como el lugar en donde se concentran distintos establecimientos comerciales. Las tiendas que los niños propusieron fueron: la tienda de ropa, la dulcería, la refaccionaria, la papelería, la panadería y la juguetería.

Cuando se desarrolló este seguimiento, el grupo realizaba las actividades referentes a la dulcería, por tal motivo las actividades registradas fueron las siguientes:

- Elaboración de recetas de dulces (los niños escribieron en una hoja doblada a la mitad, la manera como vieron o se imaginaron que se hacen los dulces).
- Producción de envolturas de dulces (los niños escriben en un rectángulo de papel de china la información que contienen las envolturas).
- Realización de los sobres de las paletas (los niños dibujan y escriben en bolsas de papel la información necesaria para convertirlas en envolturas de paletas).

El seguimiento de los cuatro niños lo efectué al desarrollar las actividades mencionadas de la dulcería. Los niños realizaron su trabajo en forma individual aunque para un fin común (el envolver todos los dulces fabricados en la cocina) pero sobre todo reunidos en mesas de trabajo formando equipo y en un ambiente en donde se propició y permitió el intercambio verbal.

Estas actividades permitieron escuchar y registrar los comentarios que se dieron entre los dos niños y las dos niñas cuando estaban escribiendo y leyendo, así como observar sus acciones al momento que ocurría, para más tarde identificar y categorizar las formas de ayuda y enseñanza entre ellos .

DESCRIPCIÓN, ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DE LAS OBSERVACIONES

A continuación se describen algunas de las formas de interacción que realizan los niños entre ellos y como aprenden y enseñan de sus compañeros. Las relaciones registradas ejemplifican algunos de los aprendizajes que se dan entre los alumnos dentro de las aulas en una ambiente en donde se propicia la comunicación y el intercambio de materiales.

El valor y la riqueza de las interacciones entre los alumnos se hace evidente, para que como docentes reflexionemos sobre su riqueza e importancia y las propiciemos en nuestras aulas.

Después de realizar las observaciones, la pregunta central del trabajo abrió tres tipos posibles de respuesta; éstas se desprendieron de las interacciones que entablaron los cuatro niños (Sandra, Fabiola, Carlos y Riquelmy) durante la escritura de: sus recetas, de las envolturas de los dulces y

de las bolsas para las paletas. Después de registrar lo que había sucedido durante estas tres actividades de escritura, descubrí que los niños establecieron las siguientes relaciones de aprendizaje:

1. Formas de ayuda entre ellos:

- A. Preguntan / Contestan.
- B. Observan a los otros.
- C. Muestran y Ejemplifican.
- D. Escuchan - Preguntan / Comentan.

2. Formas de exhibir conocimiento:

- A. Viendo y comentando el trabajo de otros.
- B. Presenciando la participación de otro y utilizándola como modelo.

3. Confrontando ideas.

- A. Discusión - argumentación

A continuación se ejemplificarán cada una de las interacciones observadas durante las tres actividades de escritura propuestas para descubrir la diversa información que intercambian los cuatro niños y la trascendencia de la misma porque "... la información recibida de otro niño al trabajar en pequeños grupos es importante y bastante útil para ellos, ya que pueden mejorar sus escrituras" (Ferreiro 1991, 44). Los intercambios verbales que realizaron los niños mientras escribían ayudaron a modificar y orientar sus producciones escritas y tal vez hasta sus concepciones manejadas sobre lo que hacían.

1. Formas de ayuda entre ellos.

- A. Preguntan / contestan.

En esta categoría se concentraron todas aquellas situaciones en las cuales los niños formularon una pregunta en voz alta para que fuera contestada por algún miembro del grupo. Veamos un ejemplo:

Los niños están haciendo su recetario y Riquelmy al querer escribir la palabra ingredientes, se detiene porque no sabe como hacerlo. Uno de sus compañeros le ayuda a resolver su duda:

Riquelmy: ¿Así es ingredientes?. (muestra una línea de letras que escribió)

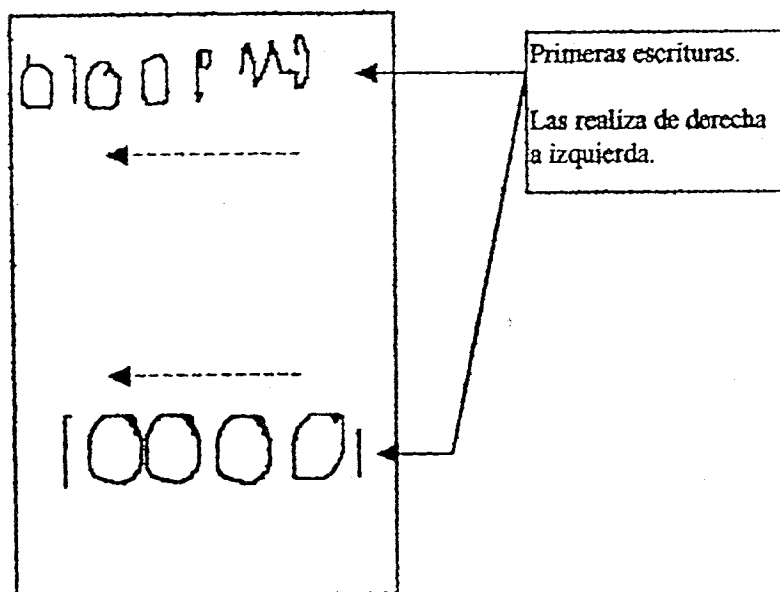
Carlos: l,i,iiii.

Riquelmy: ¿Con la "i"?

Carlos: Así es ingredientes.

Riquelmy: ¿l? ¿cuál es?

A continuación se representa la receta que realizó Riquelmy, ésta se elaboró en una hoja de papel revolución doblada a la mitad en posición horizontal, sólo se reproducirá parcialmente de acuerdo a lo que se desee ejemplificar. Para su elaboración el niño utilizó marcadores de colores. Este ejemplo servirá de referencia en diferentes momentos de este trabajo.



En este ejemplo se observa que el niño al requerir ayuda pregunta y un compañero, en este caso Carlos, le contesta y orienta sobre la duda que tiene, asumiendo una actitud de enseñante, ante Riquelmy que pregunta sobre como escribir la palabra ingredientes. El origen de la pregunta de Riquelmy puede interpretarse como una preocupación por hacer que su escritura tuviera una correspondencia gráfico-silábica convencional, si quiere escribir ingredientes necesita la letra "l" que corresponde al inicio de la palabra que desea escribir.

B. Observando a los otros.

Los niños aprenden de otros niños no sólo con el intercambio oral sino también observando las actividades que realizan sus compañeros. Esto modifica igualmente las producciones escritas que los niños realizan; por ejemplo, lo que le pasó a Fabiola:

En la misma actividad de los recetarios, Riquelmy en otro momento utiliza para escribir los números que corresponden a las cantidades necesarias de los ingredientes, los números de madera que forman parte de un rompecabezas. Los números son utilizados por Riquelmy como plantillas, trazando su contorno con plumones para marcarlos en su recetario.

Fabiola también estaba escribiendo su receta, ella no comenta nada, sin embargo, observa lo que hace Riquelmy y más tarde lo imita. Ella comenta sobre su trabajo lo siguiente:

Yo: ¿Qué escribiste en tu receta Faby?

Fabiola: Lo que dice Riquelmy.

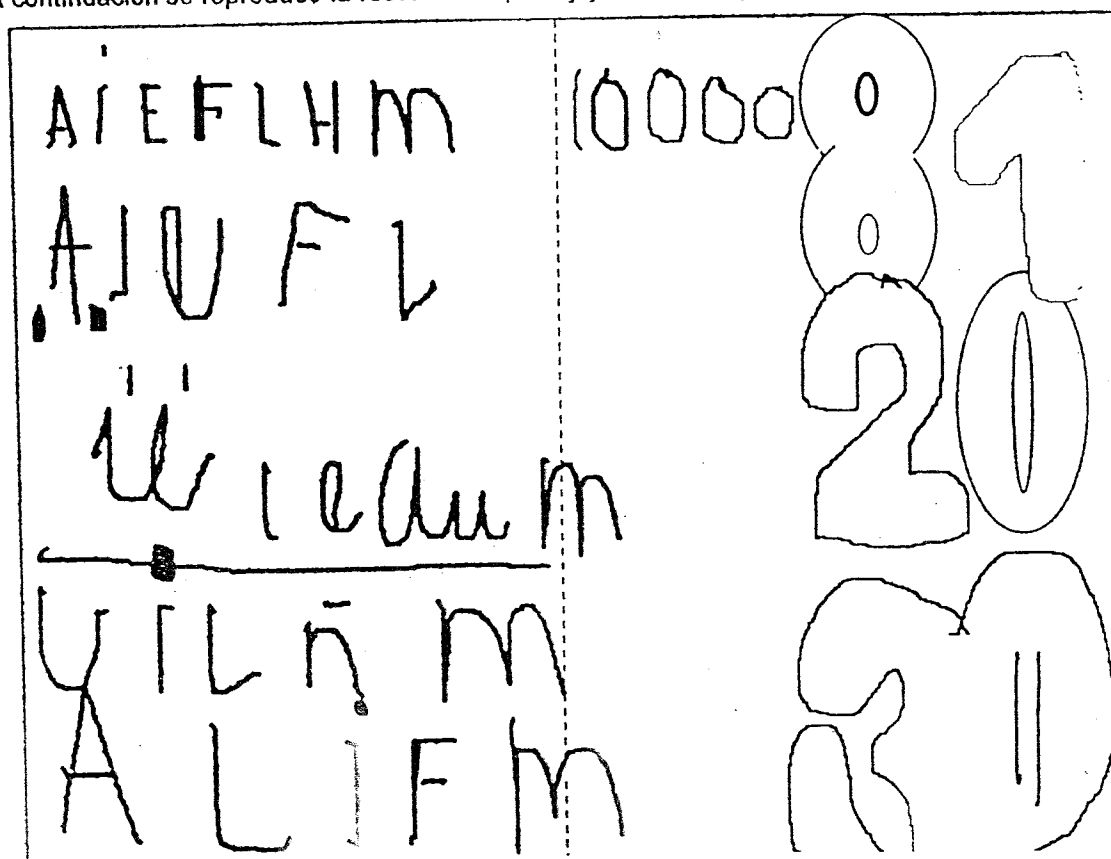
Yo: Y ¿qué dice Riquelmy?.

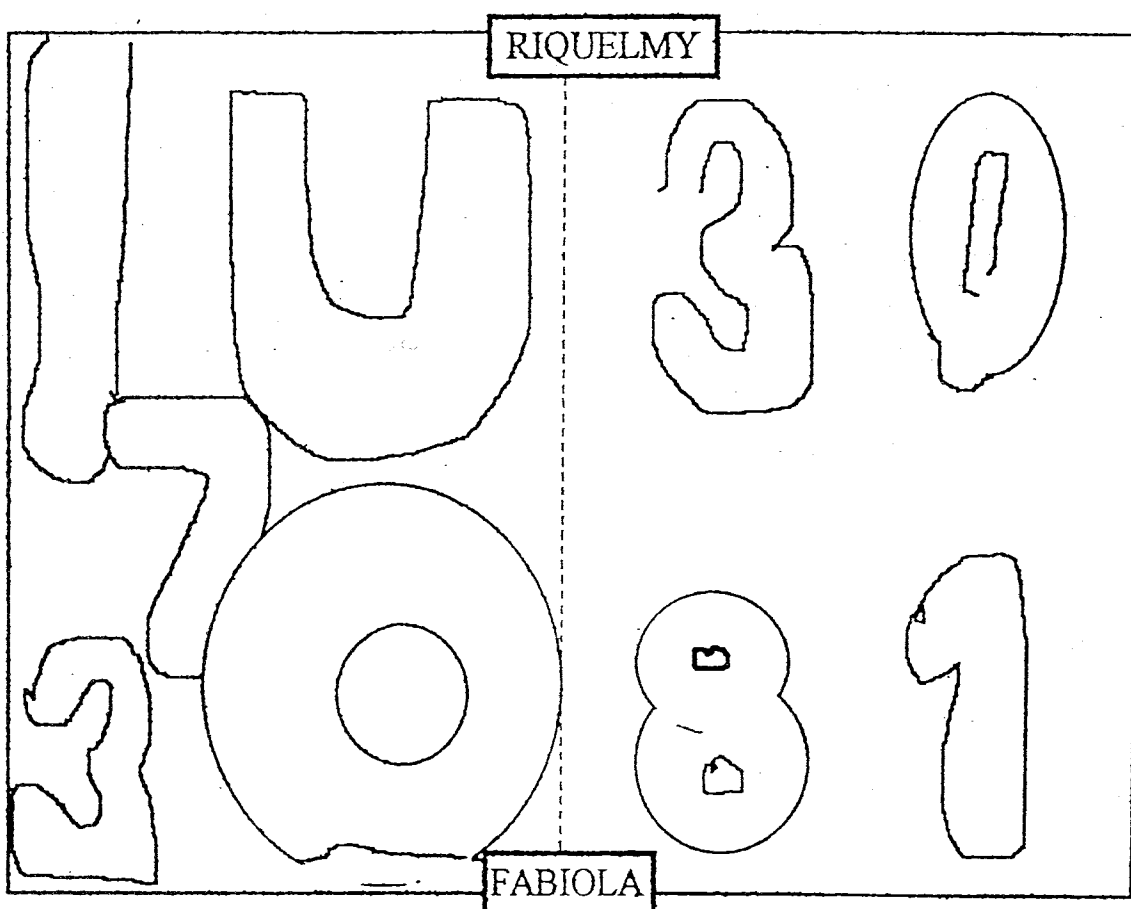
Fabiola: Lo que hizo Riquelmy

Yo: Pero, qué hizo Riquelmy

Fabiola: Lo que le vamos a poner. (Aquí se refiere a los dulces).

A continuación se reproduce la receta de Riquelmy y de Fabiola por la parte interior.





En el ejemplo anterior Fabiola observó como Riquelmy utiliza las piezas del rompecabezas de manera distinta a la habitual (como parte de un rompecabezas), ella observa el procedimiento que utiliza Riquelmy para marcarlos y más tarde lo imita en su propio recetario. Aunque Fabiola no utilizó los números de madera con el mismo fin de Riquelmy (marcar las cantidades necesarias de ingredientes), aprendió a utilizar las piezas del rompecabezas de forma creativa, en este caso como plantilla, además de las estrategias necesarias para marcar con éxito una figura si se utiliza un molde para hacerlo. Me refiero a mantener en una sola posición el patrón, a no levantarlo o moverlo ya que se distorsiona la figura, también podríamos interpretar que las utilizó para escribir los ingredientes (no las cantidades como lo hizo Riquelmy) necesarios para la elaboración de un dulce al manifestar que lo que ella escribía era: "Lo que le vamos a poner".

C. Muestran / Ejemplifican.

En esta categoría se encuentran las formas de ayuda que los niños establecen entre sí con el fin de mostrar la forma de realizar las cosas, cómo se escribe, o si saben qué letra precisa utilizar. Se

dan indicaciones unos a otros, comparan las diferentes maneras de realizar las actividades y en ocasiones se presentan ejemplos específicos.

En el mismo contexto de la actividad de los recetarios, al preguntar Riquelmy la forma de escribir la palabra ingredientes, Carlos le explica de la siguiente forma:

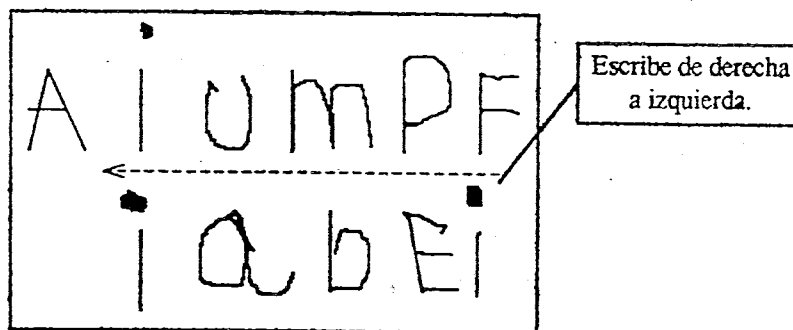
Riquelmy: ¿I? ¿cuál es?

Carlos: "I", la "i" es así mira. (busca donde escribir, fuera de su recetario. Pero no encuentra donde hacerlo en ese momento).

Riquelmy: ¿Cómo? (insistente)

Carlos: La i es un palito y luego una bolita. (dibuja en el aire a la vez que va explicando)

Riquelmy: ¿Cómo? . Es que yo no se. (Y de pronto sin permitir mayor explicación). ¡Aja!
(-Escribe -. Lo hace de derecha a izquierda y de atrás hacia adelante del recetario. Escribe todas las letras que le alcanzan en la línea: i a b e i Inicia otra línea y en ésta escribe A i u m p F. En su recetario quedarón como sigue:



En el ejemplo anterior Riquelmy preguntó la letra "i", correspondiente al inicio de la palabra ingredientes, Carlos mostró a Riquelmy la forma de realizar la "i" dibujándola en el aire y explicándola a la vez. Esto provocó que Riquelmy - después de la explicación - recordara la "i" y la utilizara en diferentes momentos de su escritura, si observamos en este y en el ejemplo anterior Riquelmy utiliza en repetidas ocasiones la letra "i" y durante toda la escritura del recetario 6 veces en total.

D. Escuchando/ Preguntando y / o Comentando.

Finalmente presentaré un ejemplo de la última categoría de ayuda mutua entre los niños; en esta ocasión la pregunta o el comentario de los niños es provocado por algo que se escuchó en el contexto del grupo.

Los niños están haciendo sus recetas y piensan en las diferentes figuras de dulces que han visto y lo expresan comentando lo siguiente:

Una compañera del grupo dice: Le puedo poner un corazón.

Riquelmy: Yo le voy a poner un corazón de melón.

Carlos: ¿Corazón de melón? (Sonríe mientras hace la pregunta).

Un niño comenta que también podemos hacer dulces de corazón.

Yo: También. ¿ Cómo haríamos dulces de corazón?.

Riquelmy: Con un molde, allá tengo en mi casa uno...¿lo puedo traer?. También dulces de estrella, de cuadrillos de cualquier cosa... yo tengo de esos moldes.

Riquelmy al escuchar los comentarios de sus compañeros crea sus propias opiniones al respecto y a partir de lo que se habla en el grupo. Carlos cuestiona a Riquelmy sobre su comentario (del corazón de melón) pero Riquelmy aparentemente no lo toma en cuenta.

Vemos como los niños mientras trabajan escuchan a sus compañeros y a partir de esto comentan o preguntan entre sí demostrando que son capaces de realizar su actividad y atender a los comentarios de los otros.

En el ejemplo anterior se observa que los niños no sólo aprenden de la interacción de sus compañeros cercanos sino y también de todos los miembros que integran el grupo y que conforman el ambiente áulico. Al respecto Teberosky (1982, 165) señala lo siguiente: "Los conocimientos que adquieren los niños en situación de interacción, no son transmitidos de uno a otro, sino construido entre ellos mismos".

2. FORMAS DE EXHIBIR CONOCIMIENTO.

A. Viendo y comentando el trabajo del otro.

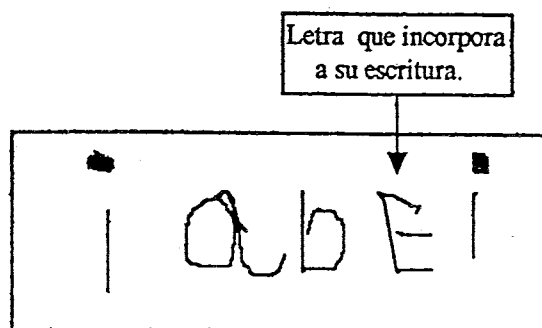
Otra de las interacciones que realizan los niños y que también enriquecen, es cuando un niño toma una posición de experto (Smith, 1973) ante el otro, por dominar o saber lo que el compañero aún no sabe o todavía tiene duda. Sin embargo, no hay que olvidar que los comentarios que efectúa el primero ocasionan que exhiba su conocimiento además de ayudar a la organización del mismo, y la ayuda que proporciona al otro se dan en el plano de niño - niño, es decir, en el grupo de iguales. Es una relación que difícilmente logra el docente por encontrarse en otro nivel, no sólo

de relaciones sociales (autoridad en el aula) sino también en un plano cognitivo distinto al de los alumnos.

Para ejemplificar la categoría anterior, en la actividad de la elaboración de recetarios sucede lo siguiente:

Mientras Riquelmy escribe, se acerca una de las compañeras y me enseña las estrellas que ella dibujó y que les puso su nombre. Riquelmy las ve y me comenta:

Riquelmy: Esa no es una " e ", es la que está en la otra, se equivocó. (Aquí se refiere a que la niña no había empezado la palabra estrella con la letra "e", letra inicial de la palabra, pero la había escrito más adelante. A la vez, él en su línea escribe la letra "E".



Riquelmy en esta ocasión demuestra dos saberes, que identifica la letra "e" y que las palabras inician con la grafía que corresponde a su sonido. Comentando que lo que escribió sus compañera no puede decir estrella porque la "e" no está en el lugar que le corresponde.

Él ya está identificando que las palabras siguen cierto orden convencional para su escritura, y esta noción la está construyendo en su relación con el grupo y con su escritura.

B. Presenciando la participación de otro y utilizándola como modelo.

Para mostrar este tipo de ayuda se utilizó la actividad en donde los niños escribieron las envolturas de los dulces, ocurriendo lo que a continuación se describe:

Los niños habían visto una envoltura de un dulce y yo se las había leído antes de iniciar la actividad, ellos empezaron a escribir en rectángulos de papel de china las envolturas para los dulces que habíamos hecho.

Sandra: ¿Cómo se escribe dulce? (Pregunta después de haber mordido el lápiz y tocarse la cabeza e intentar escribir la palabra dulce de manera convencional, sin atreverse a hacerlo).

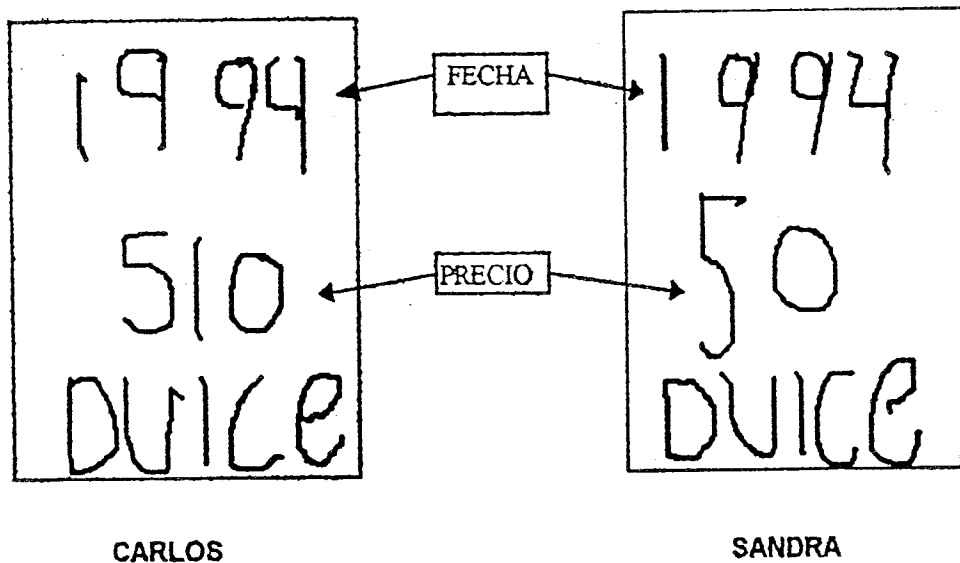
Carlos: Mira así, así dice... (enseña sus envolturas a Sandra porque él ya lo había escrito).

Sandra: Préstamelo (pide la envoltura a Carlos).

Carlos: No, nada más velo. (se lo muestra a distancia).

Sandra (toma una de las envolturas de Carlos y las copia, para su escritura no utiliza el lápiz sino un marcador como lo hizo Carlos).

A continuación se ejemplifica la envoltura que escribió Carlos y que tomo como modelo Sandra y la envoltura de Sandra.



Sandra solicita ayuda pero esta vez no recibe una explicación sino una muestra de la escritura de Carlos, él posee el conocimiento y lo exhibe; tiene el poder de darlo o negarlo. Sin embargo Sandra finalmente lo obtiene y es utilizado como modelo a seguir.

3. Confrontar ideas.

A. Discusión/argumentación

La última y no menos importante de las formas de interacción de los niños en las observaciones registradas es la confrontación de ideas. Tiene cierto grado de complejidad aún en los adultos pero

avances de los niños NO se medirán a partir del número de palabras o frases que sepan reproducir, sino a partir de lo que cada respuesta significa dentro del propio desarrollo del niño. Es decir que, por ejemplo, una palabra escrita espontáneamente por el niño en base a su reflexión sobre el lenguaje oral y a sus hipótesis sobre la escritura, tendrá más valor —aunque sea incompleta— que una palabra perfectamente copiada de un modelo externo.

No importa que el niño no pueda reproducir fácilmente hoy una palabra que escribió ayer, lo que importa es su capacidad para producir escritura.

- El enfrentamiento analítico con nuestro sistema de escritura debe incluir una gran variedad de actividades, que pongan en juego todo lo que el niño sabe ya de la lengua oral y de la lengua escrita y le permitan enfrentar situaciones problemáticas a partir de las cuales él pueda reflexionar y discutir con sus compañeros.

En tal sentido, se proponen a continuación los siguientes grupos de actividades.⁶

Anticipación a partir de la imagen.

Lectura sin imagen.

Trabajo con el nombre propio.

Escritura espontánea de otras palabras

Clasificación de material escrito.

Orientación de la escritura.

Separación entre palabras.

4.1. Anticipación a partir de la imagen.

Se utilizan tarjetas o láminas de cuentos que tengan imagen y texto, de tal modo que los niños puedan anticipar el significado del texto a

⁶ Las actividades que se sugieren en los puntos 4.1. y 4.2. han sido tomadas en gran parte de "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño" de E. Ferreiro y A. Teberosky.

es muy utilizada para el aprendizaje, por su riqueza. Según Barnes (1971) se aprende, "no sólo al escuchar, sino al discutir activamente, al expresar opiniones, defender puntos de vista en el debate"

A continuación un ejemplo de aprendizaje a partir del debate de dos niños preescolares.

Al leer cada niño su receta se confrontan sus ideas en este contexto:

Riquelmy: Nada se le entiende (después de escuchar la lectura de Carlos e intentar hacer la suya).

Yo: ¿Nada?

Riquelmy: "Ni yo ni nadie le entiendo". Porque todavía no se leer (se ríe) por eso nada le entiendo. (Se coloca la hoja frente a su cara sin dejarme verlo)

Riquelmy: Un kilo de azúcar. (comienza la lectura).

Yo: ¿ Dónde dice ?

Riquelmy: Aquí (no se separa la hoja de su cara) un - ki-lo (silabeando) de azúcar, un kilo de masa.

Yo: ¿Son de masa tus dulces.?

Riquelmy: Sí ¿se pueden hacer?

Yo: sí

Riquelmy: Y ...Un kilo de leche

Carlos: ¿Un kilo de leche?

Riquelmy: Un kilo de leche.

Carlos: Dirás un litro de leche (sonriendo) no un kilo de leche.

Yo: ¿Por qué?

Carlos: Porque se piden los huevos con un kilo de huevos y la leche se pide...me da un litro (ríe).

Riquelmy: Y...por último me falta una cosa, por último...

Carlos: Los moldes.

Riquelmy: No, me falta ...ya me hiciste que ya lo olvidara. (busca en la hoja y le da vuelta buscando aparentemente donde leer el ingrediente que le hace falta) A ver...a ver dónde está. ¡ha! está por acá arriba, ¡ha! también me faltaron una cucharada de polvo...de polvo de ese para hacer galletas... y ya se acabó.

Carlos: ¿Y los moldes?.

Riquelmy: ¡Ah! también me faltó leer los moldes.

Durante la lectura de las recetas Carlos y Riquelmy confrontan varias de sus ideas y las defienden entre ellos. El sistema de medida que estaba utilizando Riquelmy para la leche no era el correcto, Carlos se lo hizo ver, primero Carlos le cuestiona ¿un kilo de leche?, pero al parecer Riquelmy no se percata de su equivocación, Riquelmy repite "un kilo de leche, afirmando sin problema. Al notar Carlos que Riquelmy no se percata de su equivocación argumenta demostrando que la leche no se pide como los huevos; es decir, busca un ejemplo concreto que permita confrontar la forma de medir lo sólido con la de medir lo líquido.

Otro momento de confrontación en esta misma actividad es el momento en que Carlos anticipa el último de los ingredientes necesarios en la receta de Riquelmy (los moldes), pero, Riquelmy demuestra que Carlos se equivocó porque lo que le hace falta de leer no son los moldes sino los polvos para hornear, él tiene que esforzarse para leer un ingrediente diferente al que anticipó Carlos, sin embargo al final, termina leyendo los moldes que había sugerido Carlos.

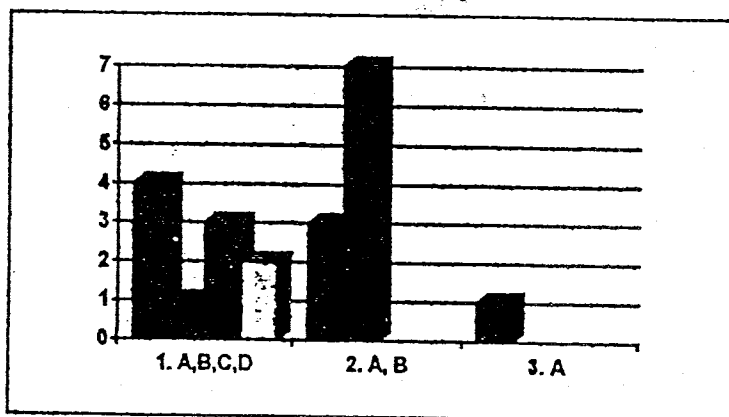
Los niños en edad preescolar, desarrollan una serie de acciones necesarias para mantener y defender sus posición ante el compañero: "El conocimiento socialmente construido se puede ver, en ciertos momentos, como un encuentro de argumentaciones explícitas e implícitas que tienen que ser negociadas para mantener la comunicación. Las expresiones orales se toman entonces como significados construidos en un contexto de interacción, como productos de una confrontación en relación con otros, con una posición precisa en la conversación y no como evidencia de modelos cognitivos personales" (Candela, 15).

Las relaciones de aprendizaje sobre la lectura y la escritura que se desarrollaron entre los niños durante las tres actividades registradas fueron variadas, en ciertos momentos se entrelazaban no diferenciándose entre cada una de ellas, sin embargo, durante el desarrollo de las tres actividades las formas de ayuda se clasificaron en los tres tipos ya explicados. La observación de estas actividades no fueron producto de un solo día, tampoco de días consecutivos, las actividades estuvieron intercaladas por otras que no se registraron como: la lectura de recetas de cocina, la preparación de los dulces en la cocina, la colección y clasificación de envolturas de dulces, etc.

El tiempo de las actividades observadas y registradas fue de aproximadamente 125 minutos, durante el cual se obtuvieron las siguientes frecuencias en las relaciones de aprendizaje de los niños:

Relaciones de aprendizaje	Frecuencia
1. A	4
B	1
C	3
D	2
2. A	3
B	7
3. A	1

La frecuencia de las relaciones de aprendizaje entre los niños mencionados se esquematiza en un cuadro de barras de la siguiente manera:



Lo que podemos observar de los resultados del cuadro anterior es, que el tipo de ayuda que con mayor frecuencia se da entre los niños es el que pertenece a la categoría "2 B" que se refiere a las formas de exhibir el conocimiento. Los niños muestran sus formas de resolver las actividades, éstas son presenciadas por sus compañeros, que a su vez las utilizan más tarde en sus propias producciones.

CONCLUSIONES

Las actividades que se describieron y analizaron demuestran que los niños en las diversas interacciones que establecen, aprenden de ellos mismos y de diferentes aspectos, como: la escritura, la lectura, los sistemas de medida etc.

Los aprendizajes en el aula no siempre están promovidos por el docente, sino también son provocados por los niños, aunque el docente juega un papel importante para propiciar el ambiente de interacción de los miembros del grupo para lograr la construcción social del conocimiento.

Los niños aprenden de otros niños a través de las interacciones que establecen entre ellos durante sus actividades de escritura, logrando la construcción del conocimiento de la escritura.

Las interacciones que establecen los niños en el aula son diversas, logrando con ellas que los niños aprendan de sí mismos en un marco de ayuda mutua entre el grupo de iguales.

Los aprendizajes que se dan entre el grupo de iguales son significativos para los alumnos, debido a que no interfieren elementos de autoridad o desigualdad de niveles y características como con los adultos.

El intercambio verbal es una constante importante durante las interacciones de los niños y no se deben de reprimir en el aula, por el contrario el docente debe propiciar el ambiente propicio para que se den los intercambios verbales, pues son importantes y enriquecedores entre los alumnos.

Los niños intercambian, corrigen y discuten sus puntos de vista mientras trabajan en equipo, es por esto que el docente debe propiciar actividades en donde los niños interactúen en diversos momentos de la mañana de trabajo y con todos los miembros del grupo.

El niño también aprende observando del otro por lo tanto se debe organizar el trabajo en el aula de modo que existan diferentes oportunidades de relación entre los compañeros.

Al escribir y leer se ponen en juego todos los conocimientos que los niños han adquirido. Convirtiéndose la lectura y la escritura en actividades que ponen en juego no sólo los aprendizajes propios del individuo, sino también los aprendizajes que construye en lo social.

El valor y la riqueza de las interacciones entre los alumnos se hace evidente, para que como docentes reflexionemos sobre su riqueza e importancia y los propiciemos en nuestras aulas.

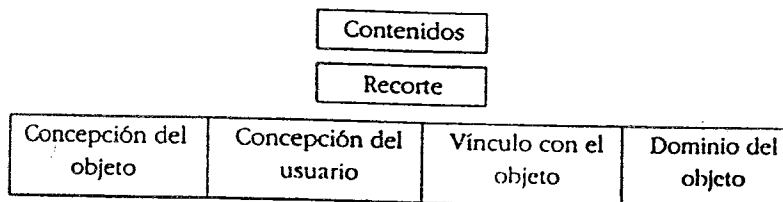
La integración de contenidos. El papel de lo general y de lo específico: ¿un problema didáctico?

Myriam Nemirovsky

En mi presentación me voy a centrar sobre los contenidos.¹ Particularmente en la clasificación que propuso Margarita Arroyo para los contenidos a trabajar en preescolar; voy a tomar los que ella ha mencionado agrupados por temas o por "áreas de conocimiento".

¿Cómo decidir qué contenidos trabajar?; ¿cuáles serían los contenidos que a mí, educadora, me interesa trabajar con los niños? Contestar esas preguntas implica hacer un recorte; uno no puede trabajar "el todo". Entonces, ni bien uno selecciona algo para ser trabajado dentro del aula, implica hacer un recorte de algún tipo. Lo vamos a retomar luego, pero lo fundamental que quiero enfatizar respecto de la necesidad del recorte es cómo recortar *sin* cortar. Si tenemos que recortar para poder seleccionar contenidos, cómo hacer para no cortar, destrozarse, desmenuzarse el contenido al trabajarlo en el aula.

Si tomamos en cuenta que el trabajo con los contenidos implica necesariamente algún tipo de recorte, el recorte que podamos establecer está definido por muchísimos factores.



¹ Con el término contenidos nos referimos, en este caso, exclusivamente a aquellos asuntos sobre los cuales de manera explícita el profesor y/o el currículum proponen que se trabaje con los niños.

Esto es un esquema, y como todo esquema tiene la característica de ser esquemático; por lo tanto rompe la posibilidad de poner en evidencia lo dinámico que puede tener lo que se está tratando, y éste es un ejemplo. Particularmente elegí cuatro aspectos que determinan el criterio de selección del recorte y el carácter que dicho recorte adopta dentro del trabajo del aula.

En cada uno de los cuatro grandes aspectos que definen el recorte a realizar, voy a plantear dos opciones (aunque no existen sólo dos, pero los tomo en cuenta porque me parece que ayuda al análisis): respecto de la concepción del objeto, de la concepción del usuario, del vínculo y del dominio, desde una perspectiva teórica; y luego vamos a ver los mismos cuatro aspectos desde otra perspectiva, con la que yo estoy de acuerdo.

¿Qué concepción de objeto se puede plantear desde cierta perspectiva? Entender al objeto como una suma, un agregado, un juntar una serie de partes, de segmentos, de trozos, de parcelas, de fragmentos; y yo puedo entender que un objeto es la suma o el agregado de todos esos fragmentos, trozos o parcelas. Si yo así concibo el objeto, desde ya eso va a marcar una serie de implicaciones en el aula.

Siempre me voy a referir como ejemplo al lenguaje escrito por vicio profesional. Si yo concibo al objeto lenguaje escrito como una suma de trocitos, de 28 exactamente —porque ese es el número de letras que tiene nuestro sistema de escritura—, voy a considerar que trabajar sobre ese objeto es trabajar sobre cada uno de los 28 trocitos que constituyen el sistema de escritura.

Por otra parte, esa concepción suele ir acompañada por la consideración del objeto como algo absoluto, como algo que está cerrado y acabado. Es decir, que si entendemos que el objeto de conocimiento es una verdad ya constatada, definida, aprobada e inamovible, también esto tendrá implicaciones en nuestro modo de trabajo dentro del aula. Podemos ver claramente, en el caso del lenguaje, que cuando cambian las concepciones lingüísticas, muchas veces los maestros nos desu-

bicamos con esos cambios como diciendo: "Pero cómo, si no era así..."; pero es que la lingüística avanza, porque es un objeto de conocimiento en proceso de elaboración, por lo tanto no es un defecto que cambie, es una virtud porque quiere decir que se va transformando a medida que los seres humanos sabemos más sobre el lenguaje. Y eso sería extensivo a cualquier dominio del conocimiento.

Voy a pasar a la *concepción del usuario*. Si nosotros concebimos al usuario como un ser que reconoce, recuerda, reproduce, repite; si ése es el usuario en el que estamos pensando, va a haber una serie de cosas que vamos a hacer en el aula, en función de que tendemos a esa dirección: a lograr que el sujeto sea capaz de cumplir todos esos papeles que, desde esta perspectiva teórica, forman parte de ser usuarios de ese objeto de conocimiento. Por otro lado, suele ir acompañada esta concepción de usuario como de un sujeto que no conoce el objeto —por eso yo se lo voy a "enseñar"—; y que después de que yo haga x o y, ya lo conoce. Es decir, que está totalmente ausente cualquier idea de proceso. Si es el primer día de clases del primero o del último año de preescolar —según cuándo se decida que entra el lenguaje escrito—, se supone que si no hubo maestro que empezó a enseñar a leer y escribir, ese sujeto, niño, está en el punto cero del conocimiento respecto de leer y escribir. Y después de que yo le enseñe, ya sabe leer y escribir. ¡Qué bonito sería si fuera así! ¡Qué omnipotencia!

En cuanto a nuestro *vínculo con el objeto*, si el objeto de conocimiento lo concebimos como un objeto totalmente aburrido, pesado, monótono, pero inevitable, eso va a marcar un tipo de práctica también. A nadie le puede resultar interesante aprender la /s/; a nadie sobre el planeta. Por lo tanto, si concebimos al objeto como una suma de pedacitos, y a su vez al sujeto como un ser que tiene que poder reconocer, nombrar, repetir, etc., cada uno de esos pedacitos, por necesidad llegamos a que el vínculo con el objeto es deplorable. Y entonces surge históricamente la motivación. Se empaqueta a esos trocitos, se los envuelve y se les pone moñito para que alguien los pueda tragar (como esas medicinas que van cubiertas de dulzor

para que uno las trague sin darse cuenta). Tal vez, si al niño le cuento el cuento, y le pongo la figurita y el moñito, se traga que aprender la /s/ puede hasta llegar a ser divertido, y aparece la teoría de la motivación ajena y separada del objeto de conocimiento. Pero cuando aparece esa teoría es porque de manera previa el objeto se considera poco interesante; si no, la teoría no surge. Si yo invento una teoría en la que tengo que empaquetar lo que le trato de vender al niño para que me lo compre y considero que aquello que estoy empaquetando es pesado y aburrido, lo tengo que envolver de alguna manera para que le interese —supuestamente. Y digo supuestamente porque en esta teoría aparece la motivación como si fuera una caña de pescar, que yo tiro, la dejo lanzada y el niño queda enganchado. ¡Lástima que no es verdad! Apenas empieza de verdad; la /s/ se desengancha. Entonces se queda sólo con lo que está empaquetado, y no se sabe qué pasó con lo que está dentro.

El *dominio del objeto*, por su parte, es un problema. Yo considero que los maestros debemos tener un cierto dominio respecto de los objetos con los que estamos trabajando, de los objetos de conocimiento. Pero también es cierto que no podemos ser "sabelotodos"; tal vez lo que sería importante es tener conciencia de hasta dónde sabemos del objeto con el que estamos trabajando. No se trata de que tenemos que dominarlo "todo", sino que tal vez sea más importante conocer y asumir nuestra realidad y nuestras propias limitaciones.

El problema es que en esta concepción que estoy planteando (de esa concepción de objeto, de usuario y de vínculos) suele haber una postura de que el maestro sabe todo aquello que está enseñando, todo lo posible de ser sabido. Y eso no es cierto. Vamos a ver cómo podríamos concebir estos cuatro aspectos desde otra teoría.

Entendemos al objeto como una totalidad integrada, dinámica, compleja, muy compleja. Al niño le ayudamos a apropiarse de los objetos de conocimiento tal cual son, con su inherente complejidad, no vamos de lo simple a lo complejo. El niño tendrá que entenderlos de acuerdo con los niveles y etapas que

necesite, pero no le quitamos complejidad al objeto para supuestamente hacerlo simple, porque entonces dejó de ser ese objeto y se transforma en una banalidad que no tiene sentido. Esa totalidad es integrada, dinámica y compleja, en la que todos los aspectos que la conforman tienen funciones y características determinadas por la totalidad misma.

Por otro lado, si se entiende al objeto desde la otra postura como absoluto, cerrado, acabado, desde esta postura se le entiende como algo relativo, abierto, en proceso de elaboración, con lo cual no hay verdades definitivas. No hace mucho —en términos históricos— que se empezó a enseñar que la tierra es redonda, y debe de haber significado un fin de reconceptualizaciones llegar a asumir que lo era. Y eso pasa en cualquier dominio del conocimiento. Hoy podemos enseñar sobre los agujeros negros; hace 10 o 20 años era impensable. Transmitir al niño que los saberes son los que son, están acabados, definitivos e inamovibles es transmitir una mentira, y es transmitirle un concepto acientífico. Y si queremos que sea un sujeto que indague, que se pregunte que se cuestione, es imprescindible trabajar sobre el objeto de conocimiento como un objeto que está en el momento en el que está, y dentro de unos años, quién sabe.

Concebimos al sujeto usuario (niño, adolescente, adulto) como un sujeto que establece, descubre, construye, transforma relaciones, significados y funciones inherentes al objeto. En ese sentido, va a entender las cosas de acuerdo con diferentes modalidades en cada una de las etapas o momentos en los que esté. Y por lo tanto concebimos al proceso de aprendizaje del usuario como un proceso infinito —y por suerte también para nosotros, no sólo para los niños. Nosotros hoy leemos y escribimos mejor que hace cinco años, y dentro de cinco años esperamos leer y escribir mejor que como lo hacemos hoy.

El vínculo con el objeto está sustentado sobre una concepción del objeto como algo interesante, atrayente, divertido, apasionante. Claro, con la /s/ resulta imposible. Pero otras cosas de la realidad son apasionantes y justifican transformarse en objeto de conocimiento —no exactamente la /s/.

En cuanto al dominio del objeto, desde esta concepción yo, como educadora, me planteo que cada día intentaré saber más sobre los objetos de conocimiento con los que voy a trabajar con los niños, pero al mismo tiempo asumo que no es que yo lo sé. Dentro de la clase habrá un sujeto niño que está en un momento dado de ese proceso infinito y otro sujeto maestro o maestra que está en otro momento de ese mismo proceso infinito; y los dos, en conjunto, van avanzando aun cuando cada uno esté en una etapa distinta respecto del otro. Por otra parte, si lo asumo así, entiendo que hay muchas cosas sobre las cuales yo no sé, y así lo puedo plantear en la clase, de manera auténtica, y juntos, niños y yo, averiguaremos; porque no necesariamente tengo que dar respuesta a todo. Podremos juntos buscar fuentes de información que nos ayuden a saber más sobre el objeto de conocimiento a través de expertos, libros, otras personas, etcétera.

Cuando tengo determinada concepción del objeto, una cierta concepción del usuario, algún vínculo con el objeto y un cierto dominio de dicho objeto, me planteo trabajar, organizar una secuencia dentro del aula, de la escuela, alrededor de ese recorte que he seleccionado. Pero viene la pregunta: "¿Cómo hago?"; y entonces es necesario considerar otro elemento: la teoría del aprendizaje.

Una vez que selecciono tal recorte desde esta perspectiva, la teoría del aprendizaje es para fundamentar cómo enseñar, trabajar, abordar el recorte seleccionado; y de allí, del conjunto de estos elementos, con el aporte de la teoría de aprendizaje, se constituirán las actividades didácticas, las situaciones de aula, la organización del espacio, del tiempo, la selección de materiales, etc. Desde esta perspectiva, les quiero comentar tres ejemplos de trabajo en el aula.

Voy a elegir tres criterios de recortes de contenidos (que aunque sean recortes no están cortados): un ejemplo es un recorte por tema; otro, es uno por área —me refiero a área de contenido, no a un área física del aula— y, otro más, es por proyecto.

a) Propuesta por tema

¿Qué podemos hacer en el aula cuando realizamos un recorte por tema? Llamo recorte a la delimitación de un tema, por ejemplo, *mi barrio*, *los transportes*, *los animales*, es decir, es el tema que voy a trabajar el que define el tipo de recorte que voy a realizar al contenido. Por otro lado, los temas pueden ser sumamente integradores de una serie de contenidos a su vez de diferentes áreas.

En este tipo de propuestas, aunque presenta multiplicidad de variantes, el criterio básico que determina el recorte es temático; durante el periodo dedicado al tema elegido, éste se constituye en el núcleo estructurador de la mayoría de las actividades y se da por finalizado cuando se asume que la mayoría de los contenidos que se pretendían abordar han sido suficientemente trabajados. Incluimos aquí los denominados "centros de interés" y las "unidades didácticas". Los temas pueden ser seleccionados con mayor o menor intervención de los niños, pueden estar vinculados a su vida cotidiana o ser lejanos a la misma,² pueden implicar recortes *fícticos* de la realidad (como, por ejemplo, "Mi barrio") o recortes por diferentes relaciones internas (como "Los transportes"), pueden incluir a la totalidad de las actividades escolares de ese periodo o parte de ellas, pueden ser trabajadas durante un par de días o durante un par de meses, pueden desarrollarse a través de una secuencia de trabajo estructurada de manera previa o iniciarse desde una propuesta totalmente abierta e irse estructurando sobre la marcha. Las variantes son muchas.

Veamos un ejemplo. Pilar trabaja con un grupo de niños de cuatro y cinco años. Siempre nota que los niños con los cuales trabaja muestran interés por conocer características de la vida de los animales; también sabe que cuando abordó "Los animales", quedaron demasiados *cabos sueltos*, que el trabajo se

² Que un tema sea lejano a la vida cotidiana no significa en absoluto que carezca de interés para los niños. El caso más inmediato y evidente ha sido tal vez el de los dinosaurios.

redujo a breves aproximaciones sin lograr sistematizar aspectos específicos. Por eso, este año decidió hacer un recorte del tema: propondría a los niños trabajar sobre una clase de animales en particular, les daría un par de opciones para que eligieran. Pensó que una opción sería "Los leones"—porque varias veces habían surgido comentarios al respecto—y la otra "Los delfines"—porque hubo un par de discusiones en la clase sobre si los delfines eran más o menos inteligentes que los perros. Cuando hizo la propuesta a los niños, se generó un breve debate colectivo y optaron por "Los leones".

Pusieron *manos a la obra*. Pilar colocó en una pared del aula una hoja enorme de papel (de unos dos metros de altura y más de un metro de ancho), arriba de la cual escribió "LOS LEONES", y trazó luego una línea vertical que dividía a la hoja en dos columnas. Explicó entonces a los niños que harían dos listas: a la izquierda iban a anotar todo lo que ellos ya sabían sobre los leones y a la derecha aquello que deseaban saber. En la lista de la izquierda tenían que ver si lo que ya sabían se confirmaba o no, y en la lista de la derecha irían tachando a medida que averiguaran lo que deseaban y también podrían ir agregando las nuevas dudas que surgieran.

Quedó descartada la visita a un zoológico, dado que no existía uno en la región donde estaba la escuela. Fueron a la biblioteca a pedir el material que hubiera sobre el tema, buscaron en varios diccionarios la definición de la palabra "león" y también utilizaron diccionarios de otras lenguas para averiguar cómo se llamaba en diferentes idiomas. Como pensaron que se podrían olvidar de tantas cosas, decidieron empezar a anotar todo en un libro que irían haciendo de forma conjunta, mediante diferentes responsables cada día; en ese libro irían recogiendo toda la información que obtuvieran y quisieran registrar. Al consultar uno de los libros de la biblioteca supieron que hay distintas clases de leones y vieron que había fotos de los mismos, entonces decidieron intentar copiarlas mediante dibujos, ya que no podrían recortar esas imágenes del libro. Organizaron una zona de la clase donde comenzaron a exponer los materiales relativos al tema, empezando por los dibujos de las diferentes clases de

leones y agregando luego algunos leones modelados en arcilla que algunos niños quisieron realzar.

Redactaron entre todos una nota, para que cada niño la llevara a su casa, donde decían que iban a trabajar sobre "los leones" y que todo lo que pudieran aportar sobre el tema sería bienvenido en la clase. Mientras la redactaban, Pilar iba escribiendo en la pizarra lo que sus alumnos proponían: entre todos corrigieron, cambiaron palabras, agregaron aclaraciones, y cuando quedó terminada cada niño la copió en un folio (claro que, en la mayoría de los casos, Pilar transcribió de manera convencional el texto copiado por los niños). A partir del envío de las notas recibieron algunas revistas donde se hacía referencia a "los leones", algunos dibujos de leones calçados de libros de hermanos mayores, una anécdota de un padre que presenció en el zoológico el traslado de un león porque estaba enfermo, y el relato de una película que unos familiares habían visto donde los leones tenían un papel protagónico. Ante cada nuevo aporte agregaban información en su propio libro, también enriquecían la exposición del aula sobre el tema y revisaban sus listas—lo que sabían y lo que querían saber—para ir haciendo las anotaciones que consideraban pertinentes.

Como había muchas dudas por resolver, decidieron que los padres iban a colaborar, junto con la escuela, para comprar otros libros sobre el tema. Los niños fueron recogiendo el dinero, anotando y calculando cuánto reunían, ayudados por Pilar, que además se hacía cargo de guardarlo. Cuando terminaron de reunir el dinero se plantearon a dónde ir a comprar lo que querían. Como cerca de la escuela no había ninguna librería que pudiera surtirles, la madre de uno de los niños, que pasaba diariamente por una librería muy completa, asumió recoger información sobre el material existente, catálogos, precios, etc., a fin de tomar la mejor decisión con los recursos disponibles. Analizaron las diferentes posibilidades y la mayoría de los alumnos se interesó por el anuncio de un libro específico pero, dado su precio, calcularon que si bien podrían comprarlo con el dinero que tenían, no les alcanzaba para comprar otro; entonces optaron por elegir un libro que también

parecía muy interesante pero de menor precio, y así poder comprar un segundo libro que se refería exclusivamente a las crías de los leones, con una fotos muy graciosas de cachorros jugando. De esta manera, lograron tener en la clase un par de libros nuevos sobre la vida de los leones. Consiguieron entonces una gran cantidad de información: cómo es el lugar donde viven —la sabana—, qué tipo de clima hay y cómo incide en la vida de los leones, qué comen y quién obtiene la comida, cómo se reproducen, cuánto tiempo los cachorros dependen del cuidado de los adultos, cómo se reparten el alimento obtenido, qué promedio de vida tienen, cuántos leones suele haber en una manada y cómo está constituida, de qué forma se determina el liderazgo, qué cantidad de líquido beben por día, y muchas, muchas cosas más.

Como querían tener un león *de cerca*, decidieron armar un león y una leona aproximadamente de tamaño natural en un sector techado del patio escolar. Utilizarían cajas, cartones, papeles, trapos, globos inflados cubiertos de papel trozado y engomado a fin de darles formas redondeadas a las cabezas, lana para la melena del león, ténpera para darles el color final. Reunir los materiales necesarios significó hacer salidas a las tiendas de la zona para pedir ciertos materiales de desecho y conseguir un espacio donde ir guardándolos hasta que los utilizaran. Diseñar los leones significó largos debates sobre las proporciones de las partes del cuerpo del león, sobre resistencia de los materiales, sobre las sustancias o recursos para lograr solidez, etc. La tarea implicó bastante más trabajo y tiempo del que habían previsto; además, el resultado no dejó muy satisfechos a todos, pero sin duda se divirtieron y tuvieron que resolver innumerables problemas técnicos, ante cada uno de los cuales analizaron alternativas, recogieron opiniones, probaron diferentes opciones.

El trabajo de armado de la pareja de leones desencadenó en el grupo preguntas sobre las características de la piel de los leones. Entonces Pilar propuso a los niños la posibilidad de consultar a un experto, planteó la alternativa de acudir a un veterinario. Indagaron en la zona dónde había uno y resultó que

estaba a un par de kilómetros. Después de calcular cuánto tiempo necesitarían para ir y regresar caminando, además de analizar las posibles dificultades y la necesidad de recabar los permisos de los padres, decidieron buscar otras opciones; finalmente se trasladaron en una camioneta de un vecino de la escuela. Previa cita acordada por Pilar con el veterinario, se concretó la visita. Allí pasaron todos juntos un buen rato conversando, aclarando dudas, interviniendo en discusiones que surgieron acerca del tema, y ya no sólo sobre los leones, sino en relación con otros animales, sus características, sus modos de vida, en qué se parecen y se diferencian de los leones, etcétera.

Durante las semanas que se desarrolló el tema, todos los días los niños dedicaron un periodo para trabajar sobre el mismo; además, hacían muchas otras actividades: lúdicas, musicales, plásticas, físicas, que no tenían relación con "los leones" ni intentaban tenerla. Cuando Pilar y los niños supieron casi todo lo que se habían planteado saber y confirmaron o modificaron aquello que ya sabían sobre los leones, dieron por terminada esa etapa del trabajo y se plantearon nuevos retos. Hubo una pregunta, formulada por una niña, que no consiguieron responder: "¿Por qué si los leones viven en las sabanas se les llama 'el rey de la selva'?"

b) Propuesta por área

En este tipo de propuestas, aunque presenta multiplicidad de variantes, el criterio básico que determina el recorte es cada área específica; las actividades se aglutinan en torno a cada área; como tal y dentro de cada una de ellas se determinan recortes temáticos —si bien pueden establecerse nexos y relaciones recíprocas, son las áreas las que determinan el nivel de integración de las actividades. El término de las actividades depende de cuándo se asume que la mayoría de los temas del área que se pretendían abordar mediante el recorte establecido han sido suficientemente trabajados. Los núcleos temáticos de cada

Área pueden ser seleccionados con mayor o menor intervención de los niños, pueden estar más o menos vinculados a su vida cotidiana, pueden ser trabajados durante un par de días o durante un par de meses; pueden desarrollarse a través de una secuencia de trabajo estructurada de manera previa o iniciarse desde una propuesta totalmente abierta e irse estructurando sobre la marcha.

Veamos un ejemplo. Maite trabaja con un grupo de niños de tres a cinco años. Desde hace varios días los niños de su grupo se muestran cada vez más involucrados en las actividades de lectura de cuentos, por ello decidió que durante un periodo trabajaría el área del lenguaje escrito alrededor de "El cuento" como tipo de texto. Empezaría por proponer a los niños organizar los libros de la biblioteca del aula agrupándolos a partir del criterio: cuento/no cuento. Así surgieron diversas discusiones en el grupo, hubo niños que consideraron que tenían muchos cuentos y otros opinaron que menos; quienes se centraron en la apariencia del libro incluían en el grupo "cuentos" algunos libros con textos informativos o con relatos descriptivos (guiados por el tipo de portada, la cantidad y tipo de imágenes, etc.), mientras que aquéllos que se centraron en las características del texto y no en la apariencia física del objeto exigían ciertos inicios prototípicos ("Había una vez...", "Érase una vez..."), la aparición de personajes fantásticos, la presencia de un nudo argumental, etc.; por ello necesitaron en muchas ocasiones la ayuda de Maite—como lectora— para determinar si eran o no cuentos algunos de los libros de la biblioteca. Finalmente, entre todos pudieron establecer que muchos libros parecen de cuentos pero no lo son.

Decidieron que sería divertido leer todos los cuentos de la biblioteca, entonces repartieron la tarea. Algunos se los leería Maite, otros cuentos vendrían a leerse los niños de cursos avanzados de la escuela, algunos serían leídos por familiares que invitarían a la clase para ello y los restantes se los llevarían a sus casas, allí pedirían a sus familiares que se los leyeran y luego los leerían ante el grupo. De cada libro copiaron el título y el nombre del autor en una tarjeta, colocaron éstas en una caja junto

a la biblioteca, para que después de la lectura de cada cuento pudieran llevarse a sus casas y recalzar el registro a modo de préstamo a domicilio.

Siempre, después de la lectura del cuento, Maite propiciaba que surgieran comentarios por parte de todos: los niños, el lector y también ella intervenían con su punto de vista. En algunos casos hacían dibujos de los personajes que más y que menos les habían gustado; a veces escribían los nombres de los personajes en una lista, dramatizaban las escenas más emocionantes; en ocasiones comparaban personajes de diferentes cuentos buscando semejanzas y diferencias. Con algunos cuentos interrumpían en cierto momento la lectura y todos—tanto cada niño como también Maite— escribían cómo pensaban que podría continuar (haciendo Maite las transcripciones convencionales necesarias). Se leía luego la continuación escrita por el autor del cuento y se comparaba con las elaboradas en el grupo, comentando cuál (o cuáles) les parecía(n) más interesante(s), más divertida(s), más bella(s), más prototípica(s) de los cuentos, cuál tenía un léxico más literario, cuál era más larga. A veces Maite escribía un párrafo de un cuento en la pizarra—ya sea de alguna de las producciones realizadas por los niños, del texto original o de ella misma— y entre todos intentaban hacer los cambios necesarios para que quedara más *alguna cosa* (más chistoso, más raro, más bonito, más corto, más típico de cuento, más...).

Muchas veces, después de leer el título del cuento pero antes de empezar su lectura, opinaban sobre cómo pensaban que sería el cuento, de qué se iba a tratar. Una vez terminada la lectura, analizaban si se parecía a alguna de las ideas que habían tenido, y también veían que *podría* haber sido de acuerdo con dichas ideas porque el título habría quedado coherente. En ocasiones, si los niños no recordaban el título del cuento que se iba a leer, se hacía la lectura sin leer el título y al finalizar cada niño proponía cómo podría llamarse, haciendo Maite la lista de los títulos propuestos en la pizarra; luego Maite leía el título del cuento elegido por el autor y lo agregaba a la lista de la pizarra. Entonces analizaban juntos si les parecía el título más adecuado

o hubieran preferido uno de los propuestos por ellos, comentando acerca de la pertinencia de los diferentes títulos posibles. Cuando Maite leyó "Caperucita Roja", uno de los niños dijo que tenía en su casa ese cuento pero que era diferente; se le propuso que lo trajera. Al día siguiente leyeron la versión de "Caperucita Roja" traída por el niño y analizaron en el grupo qué se conservaba en ambas y en qué variaba. A partir de entonces varios niños quisieron comparar su "Caperucita Roja" con las otras versiones y llegaron a reunir en la clase once versiones de "Caperucita Roja" (aportadas por Maite, otros profesores de la escuela y los familiares de los niños). Pudieron entonces notar qué era lo que se conservaba en todas ellas y qué no (es decir, lo esencial de dicho cuento y lo aleatorio).

Surgió en el grupo la alternativa de incrementar la biblioteca con cuentos escritos por los niños. Individualmente o en parejas los niños comenzaron a escribirlos. Cuando la actividad se organizaba de manera que todos los niños del grupo estaban escribiendo cuentos al mismo tiempo, dado que era necesario transcribirlos convencionalmente, Maite no alcanzaba a copiar los de todos, por ello en un par de ocasiones establecieron antes el horario de la actividad y acordaron con los alumnos de los cursos más avanzados de primaria que vinieran a la clase a colaborar en la transcripción. En otros casos hubo niños que se llevaron sus cuentos a la casa y pidieron a sus padres o hermanos mayores que lo transcribieran. Para hacer los cuentos prepararon libros (folios plegados, con cartoncillo a modo de portada) donde escribían sus textos, hacían las ilustraciones correspondientes y, por último, le ponían el título, el nombre del autor, los datos de la *editorial*, la fecha y el lugar de edición. También hicieron las fichas de los libros elaborados por ellos mismos y las agregaron al fichero de la biblioteca.

Se organizó en la clase una indagación sobre la biografía de los autores de cuentos que iban conociendo. A medida que avanzaban en esa línea de trabajo, los niños descubrieron que los autores de los cuentos clásicos eran del siglo pasado, que incluso la mayoría de esos cuentos fueron recogidos de la tradición oral, mientras que aquéllos que hablaban de viajes

interplanetarios y de seres de otros mundos fueron escritos por autores contemporáneos (porque todavía no conocían, entre otros, a Julio Verne).

En la clase utilizaban desde el inicio del curso las tarjetas con los nombres propios y durante el trabajo sobre el cuento elaboraron tarjetas con los nombres de todos los personajes de cuentos que iban conociendo. Con frecuencia organizaron situaciones de clasificación juntando esas tarjetas con las de los nombres propios del grupo y analizaron qué nombres de los niños empezaban como el de Blancanieves, qué nombres tenían más letras que el de Pinocho, qué nombres eran compuestos como el de Caperucita Roja. Además, para elaborar el fichero de los nombres de personajes de cuento, tenían que ver dónde empezaba y terminaba cada nombre, por lo cual se hizo necesario reflexionar sobre la separación entre palabras. Como las tarjetas de nombres propios las tenían hechas con letra mayúscula de imprenta y los nombres de personajes de los cuentos estaban escritos en los libros solamente la inicial con mayúscula, surgieron situaciones de indagación acerca de los tipos de letra y muchos niños quisieron tener su nombre escrito también en letra tipo *script*. Maite sugirió escribirlo de esa manera del otro lado de la tarjeta o tener dos tarjetas cada niño, uno con cada tipo de letra. Optaron por la segunda alternativa y hubo quienes a partir de entonces comenzaron a intentar poner su nombre en sus trabajos copiándolo de la nueva tarjeta.

Durante el periodo que los niños desarrollaron las actividades en torno al cuento (como recorte y núcleo temático del área de lenguaje escrito) realizaron diversas actividades referidas a otras áreas, en algunos casos a través de secuencias prolongadas y sistemáticas; y en otros, mediante situaciones puntuales.

Los niños elaboraron con Maite y con la profesora de música instrumentos de percusión para organizar interpretaciones a modo de banda, seleccionaron los materiales pertinentes, probaron diferentes recursos de armado de los mismos, diferenciaron los sonidos de cada uno, compararon y decidieron para qué tipo de situaciones era mejor uno u otro; escucharon di-

versas composiciones musicales e intentaron ubicar dónde se utilizaban instrumentos de percusión y dónde no, qué sentían o les surgía frente a cada una.

En el área de matemática realizaron actividades puntuales: conteos con diversos tipos de objetos y diferentes finalidades (cuántos niños vinieron, cuántos faltaron, si hoy vinieron más o menos que ayer, cuántos días faltaban para hacer un paseo a la montaña que tenían previsto, etc.). También hicieron estimaciones de diferentes tipos, en particular: si costaba más una cámara de video o una computadora —porque en la escuela deseaban comprar ambos objetos pero debían seleccionar sólo uno de ellos por problemas de precio—; entonces los niños buscaron información en anuncios de venta de ambos aparatos y compararon las notaciones numéricas correspondientes a los precios; de allí obtuvieron el dato de que las computadoras eran más caras que los aparatos de video.

En cuanto a situaciones específicamente lúdicas, una de las zonas del aula se organizó con ropas y disfraces muy variados, además de elementos para caracterizarse y objetos poco estructurados para favorecer la dramatización de todo tipo de papeles. En relación con el área de actividades físicas, se organizaron diversos juegos grupales que implicaban la utilización de reglas preestablecidas socialmente.

Después de trabajar varias semanas sobre el cuento, Maite y los niños reflexionaron acerca de que habían incrementado la biblioteca con muchos cuentos nuevos escritos por ellos, que habían leído cuentos que antes no conocían, incluso diferentes versiones de los mismos cuentos, que conocían autores de cuentos de distintas épocas y países, etc.; a partir de ello resolvieron que aunque querían seguir leyendo cuentos casi todos los días (y lo harían, independientemente de no contar con ese núcleo temático), empezarán a trabajar sobre otro tipo de texto: ¿el anuncio publicitario (porque las actividades del área de matemática habían movlizado intereses) o el *comic* (porque mientras trabajaban sobre cuento empezaron a comparar personajes de *comic* con personajes de cuento)? Lo iban a pensar para resolverlo en los próximos días.

c) Propuesta por proyecto

En este tipo de propuestas, aunque presenta multiplicidad de variantes, el criterio básico que determina el recorte es la realización de una tarea grupal compleja que requiere un proceso de preparación; durante el período dedicado al proyecto elegido, éste se constituye en el núcleo estructurador de la mayoría de las actividades y su término se produce en el momento del cierre marcado por el fin de la tarea emprendida. En las propuestas por proyecto, la secuencia de las actividades está impuesta por el proyecto mismo; es decir, cuándo llevar a cabo cada actividad, cuál antes y cuál después, lo determina la tarea general asumida. Los proyectos pueden ser seleccionados con mayor o menor intervención de los niños, pueden estar más o menos vinculados a su vida cotidiana, pueden ser trabajados durante un par de días o durante un par de meses, pueden desarrollarse a través de una secuencia de trabajo estructurada de manera previa o iniciarse desde una propuesta totalmente abierta eirse estructurando sobre la marcha.

Veamos un ejemplo. Alicia trabaja con un grupo de niños de cinco años, las clases comenzaron hace varias semanas y pensó que, como siempre, sería indicado realizar la primera reunión de padres para informarles sobre la modalidad de trabajo —especialmente a los padres de los niños que ingresaron este año—, intercambiar puntos de vista, establecer algunas situaciones de intervención conjunta y abordar algún otro tema que a ella y a los niños les pareciera conveniente. Conversó al respecto con el grupo, les comentó la idea y pidió opiniones sobre qué les gustaría a ellos que les contara a los padres en la reunión. Alicia iba tomando notas de las propuestas de los niños y delimitaron conjuntamente los temas centrales de la reunión: primero se plantearía cuál era la modalidad de trabajo del grupo, así como la organización del aula y los materiales; luego se presentarían las diferentes técnicas y recursos de expresión plástica que estaban utilizando, además de contarles el plan que tenían de reunir reproducciones de obras pictóricas de artistas consagrados para colocar en una de las paredes del aula.

Definido el temario de la reunión, un pequeño equipo lo anotó en un cartel que elaboraron y decoraron con la ayuda de Alicia; después lo colocaron en la pared de anuncios y noticias internas del grupo.

Era necesario analizar las fechas y horarios posibles. Los alumnos comentaron los horarios de trabajo de sus padres y/o de otros adultos que asumían su cuidado (había una niña que vivía con su abuela temporalmente, un niño que vivía de manera estable con sus tíos y primos y tres niños que vivían solamente con su madre) y dialogaron acerca de la hora que solían regresar todos a la casa. Alicia les propuso utilizar el reloj de la pared para ver conjuntamente quiénes regresaban antes y quiénes después. Con base en ello determinaron que la reunión debía realizarse después de las 19 horas para que pudiera asistir la mayoría; varios educandos dijeron que si asistían el o los adultos de su casa se quedarían solos. Entonces establecieron que algunos podrían quedarse con un vecino —ya que así lo hacían en situaciones similares—; como otros tenían hermanos mayores, pedirían permiso a sus padres para ofrecerle a algún compañero que se quedara en su casa mientras se realizaba la reunión. En cuanto al día, después de analizar qué deberían preparar antes de realizar la reunión, decidieron que necesitaban algo más de una semana; con ese criterio fijaron la fecha apoyándose en un calendario.

Había que hacer cuanto antes las invitaciones para que los padres pudieran disponer con antelación de esa tarde libre. Empezaron a leer la lista de los niños algunas invitaciones de reuniones de padres elaboradas en la escuela en años anteriores; las releeron varias veces y eligieron el texto de una de ellas, pero además de ajustar los datos pertinentes (fecha y horario), varios niños propusieron hacer ciertos cambios al texto. Alicia lo copió en la pizarra y se los leyó señalando el texto a medida que lo leía, así los niños determinaron el fragmento que había que cambiar en cada caso y quedó definido el texto común. Acordaron que cada uno escribiría individualmente el (o los) destinatario(s) de su invitación (dadas las situaciones individuales: queridos papá y mamá, querida mamá,

queridos tíos, querida abuela) y para firmar había niños que copiarían su nombre de su tarjeta y otros lo escribirían sin modelo. Una vez que los niños terminaron la producción del texto, Alicia transcribió los fragmentos que consideraba necesarios en cada caso.

Dado el temario que habían fijado para la reunión, decidieron organizar una exposición de plástica que fuera representativa de la variedad de técnicas que utilizaban y que, al mismo tiempo, presentara al menos un trabajo de cada miembro del grupo. Para ello era necesario hacer una revisión de los trabajos que tenían; cada uno revisó su propia carpeta y notaron que tenían muchos trabajos de témperas, esgrafados y pintura de dedos, pero muy pocos de todo lo demás: *collage*, dibujo con tintas, modelado en diversos materiales y multiplicidad de otros recursos técnicos que conocían. Hicieron entonces una lista en la pizarra del tipo de trabajo que les hacía falta y cada uno eligió el que deseaba hacer. En cuanto a qué tipo de cosas representar con los trabajos plásticos, discutieron acerca de si cada uno haría lo que quisiera o si elegían algún tipo de *tema común*. Hubo niños que propusieron que podían representar a sus familias, lo cual sería divertido poner en la exposición y que los padres los vieran. El grupo resolvió que cada uno decidiría si al utilizar la técnica que había elegido haría un trabajo vinculado a su familia o referido a otras cosas. Revisaron si tenían los materiales necesarios para realizar los trabajos y verificaron que eran suficientes. Luego tomaron en cuenta que algunas técnicas plásticas requerían varios días de elaboración (para dejar secar lo hecho antes de proseguir con la etapa siguiente del proceso), entonces Alicia sugirió considerar el calendario a fin de iniciar con el tiempo requerido aquéllos que necesitaban más tiempo.

Una vez terminados los trabajos plásticos y seleccionados cuáles pondrían en la exposición de los que ya tenían previamente, tuvieron que analizar dónde y cómo la organizarían. El montaje de la exposición implicaba cambiar algunos objetos (estanterías y plantas) de lugar, disponer ciertos materiales en otros sitios para liberar espacio en una repisa, etc. El grupo se

organizó en pequeños equipos que asumieron diversas tareas: ordenar el espacio, distribuir los trabajos realizados, hacer carteles explicativos sobre las diferentes técnicas plásticas, colocar una tarjeta con el nombre de cada niño en el lugar correspondiente, además de decorar la zona. Montada la exposición, Alicia y los niños invitaron a otros profesores y alumnos de otros grupos para recabar su opinión, así como para pedirles sugerencias. Hubo un par de sugerencias interesantes que el grupo decidió asumir: separar algunos trabajos que estaban demasiado juntos, por lo cual no podían apreciarse adecuadamente, así como agregar algunos trabajos de armado con trozos de madera y metal porque sólo había uno y resultaba una técnica muy interesante para los observadores.

La profesora de música les dijo a los niños que conocía una canción de bienvenida muy divertida, que podrían aprenderla, luego grabarla y Alicia la pondría en la grabadora antes de iniciar la reunión, para que los padres y familiares la escucharan cantada por ellos. La propuesta fue aceptada y los niños grabaron la canción. Cuando terminaron, les hacía mucha gracia escucharse a ellos mismos.

Alicia comentó a los niños que seguramente a los padres les gustaría tomar una pequeña merienda cuando vinieran a la reunión y el grupo respondió con tal nivel de entusiasmo que rápidamente surgieron muchísimas propuestas e iniciativas: qué preparar, cómo, quién sabía alguna receta sencilla, de qué forma obtener los ingredientes necesarios; además, como querían que constituyera una sorpresa para los padres, acordaron mantenerlo en secreto, lo cual implicaba no poder solicitar su colaboración de manera explícita. Analizaron los recursos con los que contaban en la escuela: no tenían horno ni forma alguna de cocinar, por lo cual decidieron que lo mejor sería preparar canapés. Los niños comentaron, y algunos discutieron con firmeza, sobre las formas de hacerlos y con qué ingredientes quedaban mejor. Alicia averiguó si podrían contar con algún apoyo económico de la escuela para la compra de los ingredientes; la cantidad era muy reducida pero ayudaría. Hubo niños que propusieron traer algo de sus casas sin decir nada a sus familiares;

decidieron que quienes trajeran una aportación informarían pero diciendo que se trataba de hacer una merienda para ellos. Hubo que calcular las cantidades necesarias de cada tipo de ingredientes en relación con la de comensales. Todos se organizaron para contribuir con algo.

La mañana del día de la reunión prepararon los canapés —parecía una fiesta—, en cada mesa hacían canapés de otro tipo, los decoraban y colocaban en bandejas y fuentes. Quedaron muy apetitosos. Además, les alcanzaron los recursos para preparar unas jarras de limonada. El aula estaba más bonita que nunca, la exposición, las sillas ordenadas en círculo —agregando las que habían buscado en otras aulas prestadas para que alcanzaran de acuerdo con la cantidad de familiares que vendrían—, los canapés y la limonada. Junto a la puerta, la grabadora con la canción de bienvenida preparada. Era evidente el trabajo realizado y el entusiasmo puesto en cada detalle.

La asistencia de familiares a la reunión batió todos los récords. Alicia no recordaba haber tenido nunca una reunión tan exitosa. Varios padres comentaron que era la primera vez que sus hijos les habían insistido en que no fueran a llegar tarde a la escuela. Y al día siguiente los niños contaron las mil anécdotas que sus padres habían comentado en sus casas al regresar. Todo lo que habían preparado: el temario, la exposición, la canción y la merienda dieron de qué hablar por mucho tiempo. La única queja: los niños se quedaron con las ganas de comer canapés y beber limonada, pero otra vez prepararían una merienda como ésa para ellos.

Si analizamos los supuestos que sustentan los trabajos de Pilar, de Maite y de Alicia, podemos notar que son compartidos. Respetto del contenido: lo conciben como un problema global, dinámico, complejo, interesante —por lo cual no es necesario *envolverlo* en motivaciones ajenas al mismo—, constituido por múltiples aspectos, en los que cada uno tiene sentido en función de la totalidad, que puede abordarse desde diferentes perspectivas y niveles. Conciben al niño como un sujeto participante, con posibilidades de intervenir desde diferentes papeles (proponiendo, preguntando, afirmando, dudando, crean-

do, buscando), poseedor de saberes, conocimientos e ideas propias —por lo cual nunca parte de cero—; capaz de proponer y asumir decisiones, juzgar y opinar sobre lo que le rodea. Respecto de ellas mismas: tanto opinan y proponen como favorecen que los niños opinen y propongan; ayudan, apoyan, sugieren, matizan, observan, indican, orientan, escuchan, abren nuevas opciones, nuevas interrogantes, nuevas dudas; también ofrecen soluciones y respuestas, coordinan y, en ocasiones, participan como un sujeto más del grupo y asumen la realización de las mismas tareas en las que están involucrados los niños. Respecto del espacio y los materiales: el aula, la escuela y la zona de la escuela son espacios para ser recorridos, indagados, utilizados en función de las necesidades del grupo; los materiales son múltiples, ricos, variados, y se obtienen, disponen y utilizan también en función de las necesidades.

Con los tres ejemplos presentados, nuestro interés es poner en evidencia que no es el tipo de recorte, ni los niveles de integración de las actividades, ni cuándo o por qué se da por finalizado el trabajo sobre un recorte determinado, lo que marca diferencias cualitativas en los modos de encarar el trabajo educativo.

Aunque es necesario señalar que algunos criterios de recorte son antagónicos con cualquier intento por lograr que el niño encuentre sentido en las actividades escolares, tales como enseñar cada letra suelta, cada numeral por separado, cada color de manera individual, cada forma geométrica suelta, cada suelta "destreza" ejercitada por sí misma y fuera de todo contexto funcional, etcétera.

Cualquier tipo de propuesta (por tema, por área o por proyecto) puede perder hasta el más mínimo sentido para el niño cuando el trabajo se *cuadrícula*, cuando se le asigna al niño un lugar fijo, una manera fija de intervenir, de realizar las actividades, de utilizar los materiales, de asumir *su* papel (escuchar, aceptar, acatar, observar). Pero, *descartando* ese tipo de criterio, hay diversas formas de organizar qué y cómo trabajar en el aula, válidas, complementarias, enriquecedoras.

Las tres características que destacamos en los ejemplos que

hemos presentado (criterio del recorte, niveles de integración y criterio de finalización) podemos verlas en el siguiente cuadro:

Propuestas de recorte	Por temas	Por áreas de contenido	Pro proyecto
Criterio del recorte	Temático	Por área/temático	Por tarea grupal
Niveles de integración	Múltiple	Restringido	Múltiple
Finalización o cierre	Por criterio docente/grupo	Por criterio docente/grupo	Por terminación de la tarea

Si bien algunas de estas propuestas comparten con otras ciertas características y al mismo tiempo se diferencian por alguno(s) de su(s) aspecto(s), no consideramos que sea más conveniente una de ellas. Cada una ofrece sus ventajas, de manera que no habría razones para descartar ninguna. Centrar el debate entre trabajar por áreas o trabajar por proyectos, trabajar por tema o trabajar por... es poner el acento en el punto incorrecto. Consideramos que el eje de la discusión debe ser qué tipo de *ambiente* hay en la escuela y en el aula, qué relaciones se establecen entre el profesor y sus discípulos, entre los niños entre sí, entre todos y el conocimiento, entre la escuela y la familia, qué ambiente físico se organiza, qué tipo de materiales se propicia utilizar, qué prioridades se establecen.

Considero que cuando la educadora asume papeles tales como coordinar, ayudar, organizar, sugerir, apoyar, matizar, observar, indicar, orientar, escuchar, recoger y sistematizar las intervenciones de los niños, abrir nuevas opciones, nuevos interrogantes, nuevas dudas, ofrecer soluciones y respuestas, opinar y proponer y dejar que opinen y propongan los niños, en la dinámica de la clase, no me parece que sea trascendente que el recorte vaya por un lado o por el otro.

Cuando el niño es el centro del quehacer docente; cuando su participación, sus posibilidades, sus conocimientos, su modo

de ser, de pensar, de jugar, de reír y de trabajar se convierten en el eje y en el sentido de la escuela; cuando el conocimiento como tal, y conocer, saber, aprender, son asumidos como una inacabable y apasionante aventura es que *todo está como debe ser*, lo demás son anécdotas.

Vygotsky desde la perspectiva del lenguaje total (whole-language)

Yetta M. Goodman y Kenneth S. Goodman

El mejor método (para enseñar a leer y escribir) es aquel en el que los niños no aprenden a leer y escribir sino en el que ambas cosas se encuentran en una situación lúdica.

[...] De la misma forma que los niños aprenden a hablar, deberían aprender a leer y escribir. (Vygotsky, 1978, pág. 118.)

En este fragmento, Vygotsky expresa su convicción de que el lenguaje escrito se desarrolla, al igual que el discurso, en el contexto de su utilización. Indica sus inclinaciones holísticas y su conciencia de la necesidad de que los educandos se vean inmersos en el lenguaje para que el aprendizaje de la alfabetización resulte fácil.

Esa posición es la esencia del lenguaje total (*whole-language*). El lenguaje total es fundamentalmente una filosofía de la educación. Se basa esencialmente en Vygotsky, entre otros. A medida que vayamos relacionando las conceptualizaciones en desarrollo del lenguaje total con la obra de Vygotsky, exploraremos: 1) qué es el lenguaje total; 2) qué toma de Vygotsky; 3) cómo puede contribuir el lenguaje total a la aplicación y el desarrollo de la psicología vygotskiana; y 4) cómo se aleja de Vygotsky o cómo lo supera.

¿Qué es el lenguaje total?

El lenguaje total es un movimiento holístico, dinámico, popular entre los maestros. Se está difundiendo con rapidez en los países de habla inglesa de todo el mundo y empieza a ser conocido en otras regiones. Aunque algunos de los conceptos esenciales del lenguaje total se originan en los Estados Unidos de América, en particular en la obra de John Dewey (1938) y otros educadores progresistas como Kilpatrick (1926), Counts (1932) y Childs (1956), y más recientemente en los trabajos sobre los procesos de la lectura y escritura, otros países de habla inglesa llegaron al lenguaje total más tempranamente y de manera más penetrante que los Estados Unidos. En Canadá, varias provincias tienen políticas de lenguaje total y su implementación está muy difundida. El lenguaje total en Gran Bretaña se está construyendo en algunos movimientos holísticos de la educación. El informe del comité Bullock, *Un lenguaje para la vida* (1975), jugó

GOODMAN, Y. M. & GOODMAN K. S. "Vygotsky desde la perspectiva del lenguaje total (whole-language)" en: Luis O. Moll (comp.) *Vygotsky y la educación*. Argentina, Aique,

un fundamento innovador en las escuelas británicas, así como en Canadá, Australia y Nueva Zelanda. Aunque la expresión *lenguaje total* no se usó mucho en Gran Bretaña, el día integrado, el lenguaje a través del currículo y otros movimientos escolares han colaborado en la difusión de las prácticas escolares holísticas.

En Australia, recurriendo a fuentes europeas y norteamericanas, las políticas los métodos y los materiales de lenguaje total se han vuelto predominantes. Nueva Zelanda, sin embargo, tiene la tradición continua más prolongada en educación holística, progresiva, ya que los educadores neocelandeses del decenio de 1930 desarrollaron currículos y prácticas escolares centrados en el educando (Penton, 1979). Este pequeño país, quizás el más alfabetizado del mundo según estudios internacionales, jamás abandonó los conceptos de educación progresiva de Dewey y ha proporcionado modelos de aplicación para el resto del mundo (Clay y Cazden, en este volumen; Departamento de Educación, 1985).

El desarrollo del lenguaje total en los Estados Unidos ha sido frenado por la fuerte influencia de la psicología conductista en las escuelas norteamericanas. Esta influencia se ha hecho evidente en los libros de texto, en especial en los empleados en la instrucción en lectura, a través del mandato de las normas de los tests y a través de currículos organizados en torno a objetivos verificables, conductistas. Aunque los maestros estadounidenses son los que mayor cantidad de títulos y años de formación tienen en todo el mundo, estos currículos, políticas y materiales conductistas controlan a los maestros y les dificultan la aplicación de sus conocimientos profesionales en la toma de decisiones en las aulas. Con estas restricciones, a los maestros les resulta especialmente difícil responder a las características y necesidades individuales de los educandos.

Irónicamente, los maestros de lenguaje total de los Estados Unidos han ganado más fuerza como consecuencia de su lucha contra los mandatos conductistas que rigen su enseñanza. Han tenido que examinar sus convicciones y valores profesionales y, a la vez, han tenido que construir una base de conocimientos para apoyar y defender sus innovaciones. Por eso los maestros de lenguaje total encuentran leyendo a Vygotsky individualmente y en grupos de apoyo, pensando en sus conceptos, aplicándolos en sus aulas y usando sus argumentos para defender su enseñanza y comprender lo que hacen sus alumnos.

El lenguaje total, mientras surge, se sirve de los movimientos educacionales precedentes que han tomado posturas humanistas, positivas, de la enseñanza y el aprendizaje (Y. Goodman, 1989). Se los puede rastrear hasta Comenius, quien defendió el lenguaje vernáculo en la escuela, incluyó el dibujo y el mundo total en la educación (véase Comenius, 1887). Pero el lenguaje total también se sirve del conocimiento de todas las disciplinas fundacionales: psicología, lingüística, antropología y sociología. Recurre al trabajo interdisciplinario en psicología en sociolingüística, en el desarrollo del lenguaje, en la inteligencia artificial, en la teoría de la comunicación; y se sirve de todas las disciplinas que se ven en el lenguaje: la crítica literaria, la semiótica, la semántica y la filosofía. Esto no significa que el lenguaje total sea ecléctico. Más bien, integra lo mejor de estas fuentes en una filosofía práctica que proporciona los criterios

condiciones que los maestros, en tanto profesionales, tienen que tomar. La tarea es insustituible. Pero el lenguaje total se está desarrollando de una manera insustituible que la práctica está adelantándose a la teoría y en consecuencia los maestros de lenguaje total inteligentes y bien informados tienen que enseñar a los psicólogos, lingüistas, antropólogos y a otros profesio-

En el lenguaje total, tomando como centro experiencias de aprendizaje auténticas (Edelsky, 1986) y la integración del tema en cuestión con las artes del lenguaje, crean entornos de aprendizaje escolar no reduccionistas. Estos entornos son muy diferentes de los que crean los psicólogos experimentales en los laboratorios o los que idean en las aulas tradicionales. En estas aulas no se reduccionistas recién estamos empezando a ver el potencial para el aprendizaje del lenguaje total. Los tipos de enseñanza que mejor contribuyen al aprendizaje del lenguaje total concierne a los contextos sociales y al desarrollo de la alfabetización, al aprendizaje en la escuela y fuera de ella, y a la relación entre la enseñanza y el aprendizaje. Los tipos de enseñanza que mejor contribuyen al aprendizaje del lenguaje total concierne a los contextos sociales y al desarrollo de la alfabetización, al aprendizaje en la escuela y fuera de ella, y a la relación entre la enseñanza y el aprendizaje. Los tipos de enseñanza que mejor contribuyen al aprendizaje del lenguaje total concierne a los contextos sociales y al desarrollo de la alfabetización, al aprendizaje en la escuela y fuera de ella, y a la relación entre la enseñanza y el aprendizaje. Los tipos de enseñanza que mejor contribuyen al aprendizaje del lenguaje total concierne a los contextos sociales y al desarrollo de la alfabetización, al aprendizaje en la escuela y fuera de ella, y a la relación entre la enseñanza y el aprendizaje.

conceptos.

Aprendiendo la alfabetización en el contexto de su utilización

El lenguaje, incluido el escrito, se aprende con mayor facilidad en un contexto de uso. Cuando el lenguaje es total, relevante y funcional, los educandos tienen propósitos reales para usar el lenguaje y a través de su uso desarrollan control sobre los procesos del propio lenguaje. En las verdaderas situaciones alfabetizadas (Edelsky, 1986), situaciones que son personalmente significativas para el usuario del lenguaje, hay transacciones entre el lector y el texto en las que el lector siempre está resolviendo nuevos problemas y construyendo y extendiendo estrategias psicolingüísticas. Mediante estas transacciones el texto sirve para mediar en el desarrollo de la lectura y la escritura. Empleamos el concepto de "texto" en el sentido en que lo definieron Halliday y Hasan (1976). Para ellos, "texto" es la unidad semántica básica de interacción lingüística. "Posee [...] una unidad de sentido en el contexto, una textura que expresa el hecho de que se relaciona como totalidad con el entorno en el cual está situado" (págs. 293-295).

La visión del lenguaje total del desarrollo de la alfabetización es por lo tanto un punto de vista de inmersión. Los niños que crecen en sociedades alfabetizadas están rodeados de lo impreso. Empiezan a tomar conciencia de las funciones del lenguaje escrito y a jugar a usarlo mucho antes de llegar a la escuela. La escuela continúa y amplía esta inmersión en la alfabetización. La escuela puede ser incluso un ambiente de alfabetización más rico que el mundo exterior a ella. El maestro puede funcionar como mediador entre los educandos y este ambiente alfabetizado. Cada experiencia escolar puede ser un auténtico hecho de discurso o alfabetización, "una actividad cultural compleja" (Vygotsky, 1978, págs. 118). El maestro

invita a la participación de los educandos y apoya sus transacciones con el lenguaje y el mundo.

Aprendiendo y enseñando

En *El niño cuervo*, de Taro Yashima (1959), agudo y perspicaz autor e ilustrador de libros para niños, se nos presenta a Chibi, un pequeño niño en una escuela de pueblo del Japón, que ha estado aislado y fue un pobre desdichado durante seis años. Incluso se muestra a los maestros como desentendidos y distantes de Chibi. Cuando los niños están en 6º grado, el señor Isobe, un maestro nuevo, "un hombre amigable con una sonrisa gentil", introduce experiencias innovadoras para los niños. A menudo "llevaba a su clase hasta la cima de la colina que había detrás de la escuela". También le respondía a Chibi de modo diferente.

A él (al señor Isobe) le agradó saber que Chibi conocía todos los lugares donde crecían las uvas y las papas silvestres [...]

Se sorprendió al descubrir cuánto sabía Chibi sobre todas las flores del jardín de nuestra escuela [...]

Le agradaba la escritura de Chibi, que sólo Chibi podía leer, y la fijó en la pared [...]

Y solía pasar mucho tiempo hablando a solas con Chibi [...]

Pero cuando Chibi subió al escenario durante la Muestra de los Talentos del Año, nadie lo podía creer... "¿Qué hace ese estúpido en el escenario?" [...]

Hasta que el señor Isobe anunció que Chibi iba a imitar la voz de los cuervos. (Págs. 19-25).

Chibi aprendió mirando los techos, contemplando por las ventanas, vagando por las colinas y escuchando a las aves con verdadera atención e interés. Pero recién cuando el señor Isobe apareció, en su sexto año de escuela, descubrió que también podía aprender en la escuela y que lo que había aprendido fuera de ella era importante, valioso e interesante para los demás. El señor Isobe, como muchos maestros de lo que hoy se denomina lenguaje total, no veía una clara distinción entre maestros y alumnos. Él se veía como alumno y creía que incluso el peor de sus alumnos sabía mucho y tenía mucho para enseñarle a él. Era un observador infantil que evaluaba a sus alumnos hablando con ellos, observándolos y transaccionando con ellos. Como Chibi, todos los niños son aprendices de lenguaje total. Desafortunadamente, también como Chibi, no suelen encontrar maestros de lenguaje total.

Un principio básico del lenguaje total señala que los niños aprenden cuando están en control de su aprendizaje y saben que lo están. He aquí otro punto de convergencia entre Vygotsky y el lenguaje total. Cuando los niños están inmersos en verdadera lectura y verdadera escritura, pueden leer y escribir para objetivos propios y reciben el poder.

En el lenguaje total, cada educando construye su propia cultura, sus valores e intereses. Cada uno construye sus propios puntos fuertes: no hay desaventajados.

Semejante opinión sobre los educandos es esencial para el desarrollo de la alfabetización y es también esencial para la educación verdaderamente democrática. El lenguaje total abre lo que Frank Smith (1988) denomina "el club de los alfabetizados", para miembros de cualquier sexo, clase social, raza o grupo lingüístico.

Para el lenguaje total, los educandos no son débiles, dependientes y pasivos sino fuertes, independientes y activos. Creemos que tal punto de vista coincide con el de Vygotsky. Los educandos son capaces de aprender de una manera relativamente fácil lo que es relevante y funcional para ellos. Así que el objetivo de las escuelas consiste en ayudar a los educandos a expandir lo que ya conocen y construir lo que pueden hacer, apoyarlos en la identificación de necesidades e intereses y en la resolución de experiencias viejas y nuevas.

John Dewey (1902) proporcionó un *insight* considerable en la relación entre el aprendizaje escolar y el extraescolar. Nos demostró que aprendemos haciendo. Por lo tanto, es importante que los estudiantes se involucren en actividades funcionales auténticas en la escuela. La escuela no es una preparación para la vida; es la vida. Los niños pueden aprender mucho más fácilmente cuando el conocimiento resulta útil inmediatamente; aprender es más difícil si su propósito es algo distante. En la filosofía pragmática de Dewey, no existe separación útil entre medios y fines en el aprendizaje; lo que aprendemos hoy es el medio para aprender más mañana. No hay productos, no hay objetivos finales dominantes; más bien, cada objetivo es parte del medio para un nuevo objetivo, un nuevo plan, un nuevo concepto, una nueva visión del mundo.

La visión transaccional de los educandos en las aulas de lenguaje total les debe mucho a las opiniones de Dewey sobre la educación. Él reconoció la importancia de integrar el lenguaje, el pensamiento y el contenido en la resolución temática de los problemas cotidianos. Tales experiencias son auténticas para los educandos. Aprender haciendo significa que aprendemos a leer leyendo y a escribir escribiendo, ya que estamos utilizando la alfabetización para objetivos que para nosotros son importantes. Las habilidades no pueden aislarse de su uso; en realidad, se desarrollan con mucha mayor facilidad en un contexto de uso.

Observamos incoherencias en el análisis que Vygotsky hace (1978) sobre la autenticidad de las experiencias de aprendizaje en las escuelas en su exploración de las semejanzas y diferencias entre el aprendizaje en la escuela y el aprendizaje fuera de la escuela. Exploraremos estas semejanzas y diferencias en relación con la posición de Vygotsky a lo largo de todo este capítulo. Por una parte, Vygotsky fija su posición cuando afirma:

El aprendizaje escolar introduce algo fundamentalmente nuevo en el aprendizaje del niño. Para elaborar las dimensiones del aprendizaje escolar describiremos un concepto nuevo de una importancia excepcional sin el cual no se puede resolver la cuestión: la zona de desarrollo próximo. (pág. 84).

Por otra parte, Vygotsky contradice su propia afirmación de que sólo el aprendizaje escolar activa la zona de desarrollo próximo, cuando analiza el

papel del juego como contexto, en el cual también se activa la zona de desarrollo próximo.

El juego crea una zona de desarrollo próximo en el niño. En el juego, un niño siempre actúa más allá del promedio de su edad, por encima de su conducta diaria; en el juego, es como si el niño fuera una cabeza más alto que sí mismo. Como en el foco de una lente de aumento, el juego contiene todas las tendencias de desarrollo en forma condensada y es en sí mismo una importantísima fuente de desarrollo (p. 102).

El papel del juego

Vygotsky, como Dewey y Piaget, escribe extensamente sobre el poder del juego en el aprendizaje infantil. En el juego, los niños ejercitan su imaginación pero también exploran los roles de los adultos en las experiencias de la vida cotidiana.

Cuando su juego incluye el fantaseo, los niños recurren a sus experiencias con cuentos, libros, televisión y películas y recurren también al folclore especial que pasa de cada generación de niños a la siguiente. Cuando nuestra hija Debra llevó en su auto a su hijo Reuben, de 3 años de edad, de Detroit a Tucson, planeaba detenerse en varios parques en el camino para que él pudiera jugar y correr para descansar del largo viaje. Cuidadosamente, empacó juguetes y provisiones para que él se entretuviera. En ese entonces, sus juguetes preferidos eran los muñecos de plástico de los Amos del Universo, que veía en televisión. A los pocos minutos de llegar a un parque, él y otros niños de edad preescolar ya estaban en pleno juego imaginativo, metiéndose fácilmente en los papeles de He-man y She-ra, oponiéndose a imaginarias fuerzas del mal. Rápidamente perdían toda timidez y encontraban imágenes y un lenguaje común para compartir su juego.

En otras ocasiones el juego parece más realista, como cuando los niños juegan a la casa, la escuela, el negocio o la oficina. Fingen ser padres e hijos, maestros y alumnos, empleados de estaciones de servicio, médicos y enfermeras, pilotos de avión, oficiales de policía, vendedores de negocio. Al hacerlo, adoptan el lenguaje adecuado y realizan actividades relevantes para esas ocupaciones. Tanto en las situaciones de juego de fantasía como en las realistas los niños se involucran en experiencias extraescolares en las cuales aprenden mucho sobre el conocimiento y la cultura de sus pares y de los adultos en la sociedad.

Como sugiere Vygotsky, el juego, en sí mismo, media en el aprendizaje de los niños. Como ellos "sólo" están jugando, son libres de correr el riesgo de hacer cosas que no tienen confianza de poder hacer bien. En el juego social, los niños transaccionan entre sí, mediando cada uno en el aprendizaje del otro. Aprenden a comprender los significados del mundo mientras juegan con sus representaciones del mundo. Construyen conceptos de la matemática y la ciencia así como también del lenguaje, incluyendo el lenguaje alfabetizado. Creemos que los conceptos iniciados en el juego no sólo son la base para los conceptos científicos sino que finalmente llegan a formar parte de ellos.

La transacción social

Vygotsky nos ayuda a entender que cuando los niños transaccionan con su mundo son capaces de hacer más de lo que parece y que pueden extraer mucho más de una actividad o experiencia si hay un adulto o un compañero de juego más experimentado, que medie en la experiencia para ellos. Creemos que todas las interacciones sociales, no sólo las que involucran a pares y adultos expertos, proporcionan la posibilidad de que los niños aprendan más sobre el mundo.

Hay cada vez más evidencia de que el aprendizaje colaborativo entre pares —más allá de la capacidad— activa la zona de desarrollo próximo (véase Tudge, en este volumen).

Pontecorvo y Zuccheromaglio (1990) han demostrado que los pares con conocimientos o aptitudes semejantes originan una reorganización de conceptos, ya que los estudiantes discuten y negocian sus soluciones a los distintos problemas. Teberosky (1990) ha demostrado cómo los niños bilingües aprenden sobre el lenguaje a través de interacciones con sus pares a medida que exploran juntos los hechos de alfabetización.

Creemos que las zonas de desarrollo próximo se crean dentro de los educandos en el contexto de las actividades. Los adultos interesados son sensibles a las direcciones en que los lleva la curiosidad de los niños, sus intentos de expresar necesidades o comprensiones y los significados que están creando. Estos adultos siguen el desarrollo de los educandos y están ansiosos por ayudarlos a aprender. En realidad, se deleitan en el aprendizaje y en el desarrollo de ideas y lenguaje inventado de los niños. Los maestros, como profesionales pero a la vez como adultos interesados, pueden ser observadores infantiles perspicaces que sienten lo que los niños son capaces de hacer a partir de lo que están haciendo. Pueden involucrar a los niños en actividades y experiencias funcionales relevantes que amplíen sus aptitudes y mediar en las transacciones de los educandos con el mundo en formas mínimamente intrusivas, apoyando el aprendizaje sin controlarlo. Encuentran oportunidades para alentar a los educandos a trabajar en colaboración en una variedad de problemas que son importantes y significativos para ellos.

Dewey, Vygotsky y los psicólogos soviéticos que construyeron su obra a partir de la de Vygotsky enfatizan, todos, la importancia de la actividad y el aprendizaje durante el hacer. En lenguaje total siempre se enfatiza la importancia de las actividades auténticas en las que el lenguaje, tanto oral como escrito, sirve de maneras reales y funcionales. De hecho, la expresión popular *lenguaje total* (*whole-language*) deriva al menos en parte de una preocupación por mantener al lenguaje como una totalidad y en un contexto de uso funcional.

Piaget (1977) ha demostrado que los niños son educandos activos e inteligentes. Esperan que el mundo tenga sentido, de modo que continuamente buscan orden en el mundo a medida que transaccionan con él. Al enfrentar al mundo físico le dan forma y éste les da forma a ellos, en procesos de asimilación y acomodamiento. Los educandos se adaptan al mundo físico construyendo esquemas a los cuales

asimilan el nuevo conocimiento. Si hay desequilibrio, si no pueden lograr la asimilación por contradicciones entre los esquemas existentes y las experiencias nuevas, entonces deben acomodarse modificando los esquemas existentes o desarrollando otros nuevos.

Los maestros interesados y perspicaces pueden apoyar el proceso de adaptación pero no hay manera de forzarlo o controlarlo. De hecho, los maestros deben tener cuidado de apoyar el aprendizaje real más que de forzar conductas superficiales que pueden satisfacer los requerimientos escolares sin que haya verdadero aprendizaje. Vygotsky advirtió también contra semejante conducta superficial. Proporcionó evidencia de investigación que plantea preguntas sobre "movimientos pedagógicos que enfatizaban la disciplina formal e instaban a la enseñanza de las lenguas clásicas, las civilizaciones antiguas y la matemática [...] sin tener en cuenta su irrelevancia [...] en la vida diaria" (1978, págs. 81-82).

David Bloomer (1987), en sus estudios etnográficos, llama "despliegue de procedimientos" a esta conducta superficial. La escuela se convierte en un lugar donde uno despliega la conducta esperada actuando de maneras aceptables sin una adaptación real, sin un aprendizaje real.

Aprendiendo el lenguaje y aprendiendo a través del lenguaje

Si aceptamos el concepto de que aprender es diferente en la escuela y fuera de ella y de que los conceptos científicos sólo se aprenden en la escuela y los conceptos espontáneos sólo se aprenden fuera de ella, nos ponemos en la situación de aceptar la noción de que las experiencias deberían ser sustantivamente diferentes para los conceptos aprendidos en la escuela.

En cambio, nosotros creemos que aprender en la escuela y aprender fuera de la escuela no son cosas diferentes. Los mismos factores que facilitan el aprendizaje fuera de la escuela lo facilitan dentro de ella: los educandos construyen sobre la experiencia, amplían los esquemas y descansan fuertemente en el lenguaje para su desarrollo. No podemos aceptar la idea de que las dos clases de conceptos se desarrollan de maneras diferentes. El lenguaje total asume que se trata de un único proceso de aprendizaje influido y restringido por las comprensiones personales y los impactos sociales.

Creemos que los conceptos científicos empiezan como conceptos personales que se desarrollan en los individuos. Estos conceptos personales son influidos por la comunidad social, incluyendo la comunidad escolar, que puede ser de naturaleza científica o no. Usamos las expresiones *conceptos públicos* o *folclóricos* (Goodman, Smith, Meredith & Goodman, 1987) en oposición a los conceptos científicos. Los conceptos científicos derivan de las actividades de los estudiosos en las diversas áreas, ya que ellos consideran los resultados de la investigación y la teoría y los incorporan en explicaciones de los fenómenos y expansiones de sus propios conocimientos e ideas. Los conceptos folclóricos son aquellos que son transmitidos por los medios de comunicación públicos, que pueden ir desde los recuentos precisos de hechos hasta los rumores que se difunden en los lugares públicos de trabajo y comercio. Son las

nociones de "sentido común" de una sociedad, probablemente los mismos conceptos que Vygotsky consideraba espontáneos.

a) Los conceptos folclóricos también pueden ser usados para escrutar a quienes los desarrollan. Pueden ser aceptados y corroborados por la comunidad científica o no. Muchos remedios folclóricos han sido apoyados por los científicos una vez que se hicieron más accesibles las formas de estudiar ciertas características. Los empleos de hierbas y de telarañas como remedios caseros son un ejemplo de esto.

Los maestros pueden mediar en el desarrollo de conceptos proporcionando oportunidades a los alumnos para que verifiquen conceptos personales, espontáneos y científicos. Las mesas de agua y arena que hay en muchos jardines de infantes y algunos primeros grados de escuela primaria les proporcionan a los niños posibilidades de explorar los conceptos de volumen, densidad y estados de la materia, entre otros. Pero el proceso de desarrollo de conceptos es un proceso unitario. Los conceptos pueden ser espontáneos o científicos, pero todos se aprenden de la misma manera. Para los educandos, un maestro puede denominar "científico" a un concepto, pero eso no significa que ellos lo vayan a aprender de un modo distinto.

Vygotsky (1986) sostiene que

aprender un idioma diferente en la escuela y desarrollar el propio implica dos procesos enteramente diferentes [...] Cuando aprendemos un idioma extranjero usamos significados de palabras que ya están bien desarrollados en nuestro idioma nativo y sólo los traducimos; el conocimiento avanzado del propio idioma también juega un papel importante en el estudio de un idioma extranjero, así como también las relaciones internas y externas que son características sólo en el estudio de una lengua extranjera. (Págs. 159-161).

Éste es un punto de divergencia importante entre los defensores del lenguaje total y las ideas expresadas por Vygotsky. Nosotros vemos sólo un proceso de aprendizaje de lenguaje, ya sea dentro de la escuela o fuera de ella. El aprendizaje de una segunda lengua se ve en realidad facilitado por el "conocimiento avanzado" de la primera lengua, pero el proceso de aprendizaje no es diferente. En los últimos decenios, los programas de aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera se han alejado de los puntos de vista duales y están intentando organizar la instrucción en el nuevo lenguaje de manera que resulte tan auténtica, natural y contextualizada como sea posible. Organizar en las escuelas un entorno social de tanto apoyo como el entorno social exterior a las mismas es tornarlas mucho más efectivas para el aprendizaje.

Creemos que Vygotsky estaba expresando la compleja relación entre los distintos tipos de conocimiento de lenguaje. En nuestra propia obra hemos sido conscientes de que hay complejas diferencias entre poder leer, poder hablar sobre la lectura y poder comprender el proceso de lectura. Pero es el conocimiento que los educandos traen para construir el ser-ir-jo, el conocimiento y las relaciones entre la gente en el entorno que interactúa con los educandos y el propio ambiente en sí mismo lo que influye en la facilidad y la calidad del desarrollo de la lectura.

En su estudio del desarrollo del lenguaje, Michael Halliday (1975) usa la

expresión "aprendiendo a significar". Describe el desarrollo de una variedad de funciones personales/sociales que luego estir... an el desarrollo de las formas del lenguaje. A medida que los educandos van experimentando la amplia variedad de funciones y formas del lenguaje, van internalizando la forma en que su sociedad utiliza el lenguaje para representar significados. De modo que aprenden el lenguaje al mismo tiempo que usan al lenguaje para aprender. También están aprendiendo sobre el lenguaje. Pero los tres tipos de aprendizaje de lenguaje deben ser simultáneos (Halliday, 1980). Pensar que podemos enseñar las formas del lenguaje como condición previa a su uso es el error que suelen cometer las escuelas.

Halliday, como Vygotsky, tiene una teoría social del lenguaje. Desde su punto de vista sistémico-funcional, la propia forma que toma el lenguaje deriva del hecho de que se le usa socialmente y de que, a través de su uso, los usuarios del lenguaje, incluyendo los niños, crean y aprenden las convenciones del lenguaje o las reglas sociales del lenguaje para crear una comunicación fácil y eficiente.

Es igualmente importante reconocer el papel central que juega el lenguaje en el aprendizaje humano. El lenguaje posibilita compartir experiencias, enlazar nuestras mentes y producir una inteligencia social muy superior a la de cualquier individuo aislado. Podemos aprender de la experiencia ajena, compartida a través del lenguaje. El lenguaje, oral y escrito, nunca puede ser simplemente una materia escolar.

Fuerza centrífuga y fuerza centrípeta: invención personal y convención social

Una interpretación común del punto de vista de Vygotsky acerca del desarrollo del lenguaje es que la experiencia social se internaliza y el lenguaje social da forma al lenguaje individual. Aunque no caben dudas de que finalmente el lenguaje de cada individuo debe caer dentro de las normas del lenguaje social y de que la forma en que la sociedad organiza el significado y lo representa da forma al modo en que el individuo entiende el mundo, creemos que el lenguaje es tanto una invención personal como una convención social. Los educandos humanos no son manipulados pasivamente por sus experiencias sociales; buscan activamente sentido en el mundo. Tanto el individuo como la sociedad juegan papeles importantes en el desarrollo del lenguaje.

Vygotsky (1986) describe el proceso de internalización: "Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y empieza a ocurrir internamente" (págs. 56-57). No estamos en desacuerdo con este concepto de internalización. Pero creemos que también hay esfuerzos internos para representar simbólicamente la experiencia y que la reconstrucción de la actividad externa es simultáneamente una reconstrucción de la actividad interna.

Hay dos fuerzas aparentemente opuestas que dan forma al desarrollo del lenguaje en los individuos y en las comunidades. Aunque en un sentido son opuestas, operan de un modo integral. La metáfora que usamos para describir estas fuerzas viene del concepto de la física sobre las fuerzas centrífugas y centrípetas.

Si se hace girar una bola en una cuerda hay una fuerza centrífuga que la aleja del centro. Si se la suelta, la bola se aleja en línea recta. La cuerda transmite una fuerza centrípeta, opuesta, que regresa hacia el centro. Mientras ambas fuerzas estén en equilibrio, la bola orbitará en torno al centro.

En el lenguaje, la fuerza centrífuga es la capacidad de la gente, individual y colectivamente, para crear sistemas semióticos, inventar nuevo lenguaje, encarar experiencias nuevas y tener nuevos sentimientos e ideas. Esta fuerza creativa produce cambios y posibilita que el lenguaje continuamente siga el ritmo de las necesidades en constante desarrollo y cambio de sus usuarios. Pero si esta fuerza no tuviera oposición, el lenguaje se expandiría tan rápidamente que perdería su utilidad social. La gente pronto no podría entenderse.

La fuerza centrípeta que proporciona el equilibrio y la estabilidad relativa es la naturaleza social del lenguaje. Si el lenguaje fuera algo estático e invariable, pronto inhibiría a sus usuarios en el aprendizaje y al comunicar sus respuestas a las nuevas experiencias. El cambio en el lenguaje, ya sea temporario o permanente, pueden iniciarlo los individuos pero debe resultar comprensible y aceptado por los otros para ser efectivo en tanto lenguaje. Para servir a sus funciones debe ser comprensible para los otros, no sólo para el hablante o el escritor. En las transacciones sociales con otros, los educandos experimentan las convenciones del lenguaje social. Cuando el lenguaje cambia siempre hay equilibrio entre la fuerza creativa y la necesidad de comunicarse. Así el inventor se mueve hacia las formas sociales y emplea los recursos sociales al hacer nuevas invenciones. En consecuencia, hay una fuerza centrípeta que equilibra el impulso hacia afuera del lenguaje personal.

El desarrollo del lenguaje, por lo tanto, puede verse como algo conformado por estas dos fuerzas. Hay una fuerza casi explosiva desde el interior de los niños que los empuja a expresarse, y al mismo tiempo hay una fuerte necesidad de comunicarse que impulsa la dirección del crecimiento y el desarrollo hacia el lenguaje de la familia y de la comunidad. Esta configuración se logra a través de la miríada de transacciones de lenguaje que involucran a los niños con otros. El niño genera el lenguaje, pero en las transacciones con otros este lenguaje se altera por su comprensión o falta de comprensión y por sus respuestas. De modo que los padres, maestros, "encargados de crianza", hermanos, pares y otras personas importantes juegan papeles vitales en el desarrollo del lenguaje infantil. Son socios comunicativos esenciales, no tanto modelos de rol como respondientes, no tanto dignos de imitación como de comprensión y comprensividad.

Otra forma de ver a estas dos fuerzas opuestas que conforman el lenguaje es como equilibrio entre invención y convención. Tanto la invención (creación personal de lenguaje) como la convención (los sistemas y normas socialmente establecidos) son necesarias para el aprendizaje. El lenguaje no se aprende imitando a los adultos comprendiendo reglas a partir del contexto de uso del lenguaje. Cada individuo inventa y en el contexto de su uso social se adapta a las convenciones sociales. Todo lenguaje debe incluir en sí mismo recursos para el cambio, pero los innovadores deben utilizar esos recursos que el lenguaje proporciona para cambiarse a sí mismo o correrán el riesgo de que no se los comprenda.

Los educandos no son resistentes a la fuerza social en el lenguaje. De hecho, el lenguaje surge, por lo menos en parte, como un medio de participación social. Los niños sienten las funciones sociales del lenguaje antes de comprender sus propias necesidades comunicativas. A medida que van aprendiendo a representar sus propias necesidades y experiencias simbólicamente se tornan más ansiosos por ser entendidos y por entender a los otros. De modo que aceptan las convenciones sociales del lenguaje. Pero estas convenciones no son explícitas sino implícitas. Los educandos pueden inferir las reglas que rigen al lenguaje pero estas reglas nunca se pueden observar directamente, nunca son limitables. Cualquier intento de parte de adultos bien intencionados de explicar las reglas del lenguaje puede inhibir realmente el aprendizaje. Antes bien, el niño inventa continuamente reglas y las prueba hasta que funcionan, hasta que entran en equilibrio con las convenciones sociales.

Creemos que mantener el equilibrio entre la invención y la convención en el desarrollo de la lectura y escritura es una tarea de suma importancia para que los alumnos lleguen a considerarse participantes o ajenos, miembros de un club de los alfabetizados o excluidos de los beneficios del club (Smith, 1988). Si todos los estudiantes están sujetos a rígidos currículos y a una enseñanza intervencionista, algunos sobrevivirán y se abrirán paso hacia el club de cualquier manera. Cuando lo hagan se les permitirá más libertad en su lectura y escritura y serán capaces de equilibrar su energía inventiva con las convenciones que hallen en sus hechos de alfabetización auténticos. Como pertenecen al club de los alfabetizados, sus actividades escolares emplean a parecerse más a las extraescolares. Otros alumnos, derrotados por el rechazo de sus invenciones, se sentirán confundidos por las rígidas convenciones de los libros de texto y por la inflexibilidad de las reglas prescriptivas del lenguaje. Estos alumnos serán excluidos del club de los alfabetizados. Cuanto menos éxito tengan, menos auténticas serán sus experiencias y menos control se les permitirá tener. La vida escolar se vuelve así ajena a sus experiencias extraescolares. Irónicamente, al programa intervencionista se le da crédito por aquellos que logran entrar al club de los alfabetizados, pero a los alumnos que no lo logran se les culpa por su propio fracaso.

La sociedad valora positivamente las invenciones de algunos pero no las de otros. Se apoya a los artistas, escritores y científicos establecidos. Las exhibiciones de arte y las críticas de libros, de teatro o de conciertos suelen elogiar los aspectos creativos de las obras de arte o de los espectáculos. Los nuevos descubrimientos de los científicos se elogian en las primeras planas de los periódicos; pero un científico cuyo descubrimiento rompa con el paradigma dominante no será aceptado con facilidad por sus pares. Cuáles son los conceptos considerados científicos no es algo evidente por sí mismo. Considérese cuánto tiempo hizo falta para que quedaran establecidas las ideas de Darwin sobre la naturaleza científica de la biología. Los impresionistas franceses fueron vilipendiados y despreciados porque rompieron con las convenciones de su tiempo. Finalmente, su energía inventiva fue tan fuerte y ellos mismos fueron tan persistentes que surgieron nuevas convenciones. El hecho de que estos inconformistas del arte fueran también inconformistas en sus estilos de vida no ayudó a que se los aceptara.

Hasta hoy, es probable que rechazemos y minimicemos la invención creativa de algunos grupos más que de otros. No se espera que la gente pobre, las minorías, los adolescentes, los que forman parte de culturas ajenas a la tendencia principal de la opinión pública y los inconformistas en general contribuyan de manera valiosa. Su falta de conformidad a algunas convenciones sociales definidas por la cultura dominante se interpreta como ignorancia, incompetencia o conducta antisocial.

Las capacidades inventivas de la gente joven de cualquier edad suelen tratarse como disruptivas y antisociales. La práctica escolar en todos las áreas siempre ha tendido a tratar a la diferencia como deficiencia y a la fuerza inventiva como debilidad azarosa. En vez de comprender la capacidad de todos los alumnos de aprender y la necesidad de abrir su propio camino hacia un equilibrio entre la invención y la convención, tratamos a algunos como si carecieran de los requisitos necesarios para que se los admita en el club de los alfabetizados y usamos estrategias intervencionistas que se vuelven profecías autocumplidas: muchos terminan por considerarse a sí mismos incapaces; los que no, se rebelan o abandonan la escuela.

El proceso de equilibrar invención y convención funciona mejor para los jóvenes fuera de la escuela que dentro del ámbito escolar tradicional. Las escuelas mantienen convenciones limitadas de conducta, aprendizaje, lenguaje, pensamiento y hasta de vestuario. Creemos que la diferencia entre el aprendizaje escolar y el extraescolar es algo impuesto e indeseable. Debería ser más fácil enseñar en la escuela que fuera de ella ya que en la escuela hay maestros profesionales que pueden mediar en el aprendizaje. Pero en lugar de ajustar la escuela a los educandos, les exigimos a ellos que se ajusten a la escuela.

Se puede considerar a los conceptos científicos una forma de convención social; son puntos de vista convencionales compartidos por los mejor informados y más iluminados de la sociedad. El proceso por el cual estos conceptos ganan validez científica es en sí mismo altamente convencionalizado. El status de los científicos da a sus opiniones un status especial en la sociedad. Pero también los hace resistentes al desplazamiento por conceptos mejores, alternativos, que puedan romper con o desafiar las convenciones establecidas. Creemos que los conceptos científicos se aprenden de la misma manera que los otros conceptos, aunque mediante el tironeo entre la invención personal y la convención social.

Vygotsky ciertamente reconoció las tensiones existentes entre el individuo y la sociedad. Wertsch (1985) afirma que Vygotsky analiza el desarrollo cultural del niño en dos planos. "Primero aparece entre la gente como categoría interpsicológica y luego dentro del niño como categoría intrapsicológica." Nosotros creemos que esto es más una transacción que una secuencia de sentido único, con lo social primero y lo personal después. Antes bien, el niño inventa en el contexto de experiencias sociales auténticas en las que las convenciones están implícitas. Con el tiempo, las invenciones llegan a conformar las convenciones sociales.

Aarón, de 4 años de edad, proporcionó un claro ejemplo de invención cuando escribió a su "GRAPA CHENE" una tarjeta de cumpleaños. La tarjeta tiene mucha evidencia que apoya nuestras afirmaciones sobre la relación entre invención y

convención, incluyendo su conciencia de estar haciendo una tarjeta que se entrega en los cumpleaños y la forma general de las tarjetas de cumpleaños. Pero su ortografía al escribir GRAPA CHENE es un claro ejemplo de cómo funciona la invención en el desarrollo del lenguaje. Lo que él está inventando es una grafía para Grandpa Kenny, que es la forma en que suele referirse a su abuelo. El inglés no representa la aspiración de la /k/ en la posición inicial en Kenny (contrastar la aspiración de la /k/ en Ken con la /k/ de skill). Aaron percibe esta aspiración y recurre a su conocimiento de cómo se representa en su propio apellido, Hood. Al mismo tiempo que inventa la grafía CHENE demuestra su conocimiento de algunas convenciones fonológicas y ortográficas.

Los métodos tradicionales de las escuelas pueden lograr que los estudiantes voluntarios repitan las verbalizaciones de las convenciones de lenguaje y los conceptos científicos e incluso que los manipulen en contextos restringidos y controlados. Pero para que los educandos los internalicen y los conviertan en operativos, ~~para que se vuelva personal~~ debe haber espacio para la invención, para el ensayo, la experimentación y para poder llegar al equilibrio personal-social.

La colaboración en las aulas de lenguaje-total

En lenguaje total hay un punto de vista recíproco, transaccional, de la enseñanza y el aprendizaje. Usar la transacción como lo hacía Dewey implica que, en las transacciones del aula, los maestros y los alumnos cambian. Wertsch (1985) cita a Vygotsky en cuanto a este cambio en los educandos: "La internalización transforma al proceso mismo y cambia su estructura y sus funciones" (pág. 81). La idea tradicional de que la enseñanza puede controlar al aprendizaje o que cada acto de enseñanza resulta en un acto recíproco de aprendizaje en cada educando es demasiado simplista. Los maestros aprenden y los alumnos enseñan y mientras transaccionan cada uno de ellos cambia. Ambos pueden resistirse a este cambio no comprometiéndose en las transacciones. Los maestros de lenguaje total reconocen el poder de las transacciones del aula y las planean.

Una de las claves para el éxito de los docentes es la construcción de una atmósfera de respeto mutuo en sus aulas. Éstas se convierten en comunidades sociales donde los maestros valorizan a cada educando, los ayudan a valorarse a sí mismos y a los demás y ganan el respeto de sus alumnos.

Los maestros de lenguaje total no renuncian a su autoridad o responsabilidad. Pero tienen autoridad en virtud de su mayor experiencia, su conocimiento y su respeto por los alumnos. Conocen a sus alumnos, monitorean su aprendizaje y proporcionan apoyo y recursos cuando hacen falta. Reconocen que debe haber colaboración entre ellos mismos y sus alumnos si ha de crearse una atmósfera óptima de aprendizaje. Los maestros de lenguaje total creen que las experiencias y los hechos de alfabetización deben ser tan auténticos dentro del aula como lo son fuera de ella. Los alumnos deben tener una sensación de propósito, de elección, de utilidad, de participación y de propiedad compartida en sus aulas y

en lo que en ellas ocurre. Incluso cuando son muy pequeños necesitan participar en la toma de decisiones y sentir la importancia de lo que están haciendo. Las relaciones entre maestros y alumnos se convierten en algo de confianza y colaboración y no en conflicto y dominación.

Nuevos roles para los maestros

En las aulas de lenguaje total los maestros tienen poder. No se ven reducidos a técnicos impotentes que administran papeles de trabajo, ejercicios y guías ajenas a alumnos impotentes. A su vez, ellos dan poder a los alumnos valorizándolos por lo que son, por lo que saben, hacen y creen. Apoyan a los educandos en la resolución de sus problemas y en la búsqueda del conocimiento. Los educandos se ven involucrados y comprometidos en los hechos de aprendizaje que tienen lugar en sus aulas porque estos hechos son auténticos y relevantes, y porque ellos mismos son participantes con poder.

El maestro como iniciador. Los maestros de lenguaje total son iniciadores. Sus papeles jamás son pasivos. Crean contextos auténticos en sus aulas y participan con sus alumnos estimulándolos para que resuelvan problemas e identifiquen y enfrenten sus propias necesidades. Al hacerlo, observan perspicazmente a los alumnos para que puedan reconocer e incluso anticipar su potencial. Estos maestros saben crear condiciones para que los educandos expongan y aprovechen al máximo sus zonas de desarrollo próximo.

El maestro como observador de los niños. El maestro de lenguaje total está entrenado en la observación de niños jugando o trabajando, sabe en qué etapa del desarrollo evolutivo están y ve las zonas de desarrollo próximo que se dan naturalmente. Creemos que es erróneo pensar que los maestros pueden controlar o crear zonas de desarrollo próximo en los educandos. Pero los maestros de lenguaje total saben cómo detectar la evidencia de lo que los educandos están preparados para hacer con ayuda. Si el maestro no es un observador apto, perderá las zonas y las oportunidades para el crecimiento y el aprendizaje.

El maestro como mediador. Redefinir el aprendizaje nos obliga a redefinir la enseñanza. El aprendizaje óptimo exige enseñanza que lo apoye y facilite sin controlarlo, distorsionarlo o frustrarlo. La idea de Vygotsky (1978) de la mediación es una forma útil de entender un componente importante de la enseñanza óptima. El educando está en un contexto situacional en el que los problemas necesitan ser resueltos o las experiencias comprendidas. El maestro está presente mientras tiene lugar la transacción de aprendizaje, pero en el rol de mediador, apoyando las transacciones de aprendizaje pero no forzándolas de manera directa para que ocurran ni controlando el aprendizaje. De este modo, las fuerzas de invención y convención se liberan y el maestro apoya al educando en el logro del equilibrio.

Al definirse a sí mismos como mediadores, los maestros de lenguaje total

comprenden que "menos" puede ser "más". Se dan cuenta de que ayudar a un educando a resolver un problema es mejor que darle un algoritmo o una solución. En la lectura y escritura, los maestros intervienen lo menos posible entre el texto y el lector. Los maestros median haciendo de vez en cuando alguna pregunta, ofreciendo alguna sugerencia útil, dirigiendo la atención hacia alguna anomalía o hacia alguna información pasada por alto y apoyando a los educandos mientras sintetizan en nuevos conceptos y esquemas lo que están aprendiendo. Proporcionan el apoyo necesario para ayudar al educando a aprovechar al máximo su propia zona de desarrollo próximo. Los maestros de lenguaje total dan por supuesto, como decía Vygotsky (1978), que "incluso los pensadores más profundos jamás dudaron de que lo que los niños hacen con ayuda de otros podría ser en algún sentido más indicativo de su desarrollo psíquico que lo que hacen solos" (pág. 85). Pero los maestros de lenguaje total también saben que ayudar a los alumnos a hacer algo es diferente de hacerlo por ellos o de controlar lo que hacen. Consideremos dos episodios de la aula.

1. Un grupo de alumnos negros de cuarto grado de una escuela de un sector pobre de la ciudad acaba de leer el poema *Madre a hijo*, de Langston Hughes (Hughes, 1963, pág. 67). Los alumnos analizan el poema. El procedimiento del aula consiste en un niño que lleva la discusión; el maestro es un participante más. El maestro se pregunta qué piensan sobre lo que dice la madre: "La vida no ha sido para mí una escalera de cristal." Algunos de los alumnos señalan otras referencias a escaleras en el poema. El maestro comparte con ellos lo que sabe de la vida y las creencias políticas del poeta. Sugiere que las escaleras representan la opinión del autor sobre el intento de esta mujer de elevarse por sobre lo difícil de sus condiciones. Un niño pregunta: "¿Está hablando de subir hasta el cielo?". Deciden que la madre está contrastando su dura vida con la idea religiosa de la vida como una bella escalera de cristal que lleva al cielo. Al hacerlo, recurren a su propio conocimiento de las probables experiencias y creencias religiosas de la madre. Comparten historias de sus propias madres. "Jamás pensé en este poema de este modo," dice el maestro.

2. Un grupo de octavo grado en un suburbio de clase obrera planea una unidad sobre la evolución. La discusión y el entretjeido de su conocimiento del concepto introducen la controversia sobre la visión bíblica de la creación. Dos semanas después de empezar la unidad, un estudiante le dice al maestro que a su ministro le gustaría venir a debatir con el maestro sobre la evolución. El maestro rechaza la oferta, explicando que estudiar una teoría es diferente de defenderla. La clase analiza la situación y reafirma el hecho de que ellos están estudiando la evolución como teoría. Deciden explorar el papel de la teoría en la ciencia y la diferencia entre los hechos establecidos y las teorías. El maestro y sus compañeros alientan al estudiante para que incorpore al estudio literatura sobre los creacionistas en el tema. El estudio resultante se vivifica. Los alumnos buscan ávidamente informaciones no sólo sobre la evolución sino también sobre la historia de la teoría y las controversias sobre ella. Un grupo de estudiantes lee la biografía de Charles Darwin escrita por Irving Stone (1979) y comparte sus descubrimientos.

En los dos ejemplos que acabamos de presentar el maestro juega un rol crucial pero no de control. El maestro es un iniciador que elige un poema para compartir, planea una unidad y les da tiempo a sus alumnos para que busquen una pregunta natural. El maestro es un observador que no sólo tiene en cuenta dónde están los alumnos sino también hacia dónde son capaces de ir en su aprendizaje. De modo que un maestro sirve como apoyo y es receptivo mientras los alumnos relacionan sus propios esquemas con el poema de Hughes. El otro maestro le da la bienvenida al desafío que desde el fundamentalismo se le hace al concepto científico. Estos maestros no están interviniendo en el aprendizaje: están mediando en él. El papel del maestro como mediador es activo y refleja la comprensión del maestro de que la enseñanza apoya al aprendizaje; no puede forzarlo.

En los temas controvertidos, el maestro no teme expresar sus propias convicciones pero demuestra respeto por las convicciones en desarrollo de los educandos, ya se basen en conceptos personales, públicos o científicos. El maestro comparte el conocimiento pero sabe que cuando los alumnos puedan relacionar el conocimiento nuevo con lo que ya saben y con lo que necesitan saber, comprenderán por qué es importante el conocimiento y serán capaces de integrar el conocimiento nuevo con sus esquemas existentes y sus sistemas conceptuales. Al construir la comprensión, el maestro sabe que el desarrollo de sus propias estrategias es más importante para sus alumnos que el hecho de que estén de acuerdo con él o no. Así, el maestro ayuda a los alumnos a examinar los hechos disponibles, a evaluar sus propias convicciones y a buscar más información cuando la necesitan.

El maestro no es de ningún modo el único mediador en el aula de lenguaje total. Al proporcionar las oportunidades para que los alumnos se autoevalúen, se revela el poder del pensamiento reflexivo como fuerza mediadora. Reflexionar sobre el propio aprendizaje es tan necesario para el maestro como para el alumno. Dewey (Archambault, 1964), en su preocupación por el pensamiento reflexivo, dice: "Pensar nos permite dirigir nuestras propias actividades con previsión y planeación según los fines en vista o los propósitos de los que somos conscientes" (pág. 212).

El maestro como liberador. Hay una diferencia vital entre mediación e intervención. De esa diferencia depende que el maestro libere o reprima a los educandos. En la intervención, el maestro toma el control del aprendizaje, sabe con mucha certeza por adelantado qué aprendizaje será aceptable y debilita, en consecuencia, la confianza que los educandos tienen en sí mismos; el maestro se convierte en el determinante de las convenciones sociales y en el represor de la invención. Cuando la invención se inhibe, los riesgos que se corren son limitados y es improbable que las zonas de desarrollo próximo se revelen o exploren.

Paulo Freire (1970) contrasta las visiones "bancarias" de la pedagogía con las liberadoras. La visión bancaria trata a los educandos como recipientes vacíos. Los maestros depositan trocitos de aprendizaje en sus cabezas. Los educandos no tienen control alguno sobre el proceso, ni se tienen en cuenta sus necesidades o intereses. La pedagogía liberadora ve a los alumnos en una relación de poder con la sociedad. Si la educación consiste en ayudarlos a liberarse, debe dar poder. Los educandos deben ser los dueños de su propio proceso de aprendizaje. Deben ver

al aprendizaje, incluyendo la alfabetización y el desarrollo del lenguaje, como parte de un proceso de liberación. Freire tuvo éxito al ayudar a alfabetizar a los campesinos brasileños, usando las ideas y conceptos de sus movimientos políticos en los textos que ellos usaban para aprender a leer.

En un sentido más amplio, Freire reconocía que los educandos aprenden mejor cuando son libres de controlar su propio aprendizaje. Esta liberación no es romántica ni abstracta. Los maestros no pueden liberar a los alumnos de la sociedad o de las restricciones en las transacciones sociales. Pero pueden eliminar los controles artificiales de la escolarización tradicional. Pueden alentar a sus alumnos para que entren libremente al discurso y a los hechos de alfabetización, auténticas transacciones sociales en las que el lenguaje es una herramienta para la comunicación. Pueden hacer que sus clases sean comunidades de educandos en las que se da amplísima gama de variantes del lenguaje de manera natural y en las que su propio lenguaje y el lenguaje de sus culturas hogareñas se acepta plenamente. En una comunidad semejante los alumnos son libres de inventar formas de tratar con sus necesidades funcionales y de descubrir las convenciones en auténticas transacciones sociales del lenguaje.

Liberar a los alumnos para que corran riesgos es una preocupación fundamental en las aulas de lenguaje total. En las aulas tradicionales, no sólo se exige a los alumnos que se mantengan dentro de convenciones arbitrarias en su expresión oral y escrita sino que también se los penaliza por sus errores. Las aulas de lenguaje total liberan a los alumnos para que intenten cosas nuevas, para que inventen ortografías, experimenten con nuevos géneros, adivinen significados en su lectura, lean y escriban de manera imperfecta, desafíen a los libros de texto y hagan averiguaciones propias.

Nuestras investigaciones sobre lectura y escritura han apoyado fervientemente la importancia del error en el desarrollo del lenguaje (K. Goodman y Gollasch, 1982; Y. Goodman y Wilde, 1985). Los errores representan la tensión existente entre la invención y la convención al leer. Muestran el empleo que hace el lector de los esquemas existentes al intentar comprender textos. También muestran cómo el texto mismo media en el aprendizaje. En las aulas de lenguaje total, no sólo se tolera que se corran riesgos; se lo celebra. Los alumnos siempre han sido libres de equivocarse en la escuela. Sin embargo, en las aulas de lenguaje total son libres de aprender de sus equivocaciones con el apoyo de sus maestros.

Dewey relaciona el fracaso con el poder del pensamiento:

En tanto que el poder del pensamiento, entonces, nos libera de la sujeción servil al instinto, el apetito y la rutina, también trae consigo la ocasión y la posibilidad del error y la equivocación. Al elevarnos sobre lo brutal, abre la posibilidad de fallas a las que los animales, limitados al instinto, no pueden acceder (Archambault, 1964, pág. 217).

El papel del texto y la zona de desarrollo próximo

Los maestros de lenguaje total reconocen que si sus alumnos se involucran en

experiencias auténticas, el discurso actúa y los hechos de alfabetización serán ampliamente automediadores.

En el acto de componer, por ejemplo, la escritura de texto media en el desarrollo de la escritura mientras el usuario del lenguaje busca activamente dar sentido a través del texto que está creando.

Para que tenga lugar este autodesarrollo, el texto escrito tiene que ser auténtico. Es decir, tiene que ser una totalidad con todas las características de los textos escritos reales creados para propósitos reales en contextos reales (teniendo en mente la definición que Halliday y Hasan [1976] dieron del texto como "una unidad de sentido en contexto"). Vygotsky (1978) reconocía a la escritura como "una actividad cultural compleja". En oposición a su visión sobre la enseñanza de lenguas extranjeras citada anteriormente, dice que es necesario "que la escritura se enseñe naturalmente":

La escritura debe ser "relevante en la vida" [...] La escritura debe ser significativa para los niños [...] una necesidad intrínseca debería despertarse en ellos y [...] la escritura debería incorporarse en una tarea que fuera necesaria y relevante en la vida. Sólo entonces podremos estar seguros de que se desarrollará no como un hábito manual sino como una nueva y compleja forma de discurso. (Pág. 118)

En nuestros estudios de la escritura infantil (Y. Goodman y Wilde, 1985), un proyecto de investigación que siguió la escritura de 6 niños de la tribu Tohono O'odham de tercero y cuarto grado durante dos años, recogimos mucha evidencia de cómo el texto escrito en desarrollo media en el aprendizaje. Vimos una zona de desarrollo próximo en continuo movimiento en cada texto escrito producido por los niños.

Gabriel, un estadounidense nativo de tercer grado, decidió que las palabras *foam* y *ball* tenían que ser colocadas *en* la palabra *football* que en la separación normal de palabras. Las observaciones de Gabriel en el acto de componer a lo largo de 2 años mostraron cómo encaraba la separación en sílabas y la unión de palabras con guiones a medida que ganaba control sobre las formas en que las palabras compuestas se representan en el inglés escrito. En el acto de producir texto, Gabriel inventa una forma de representar, en el sistema semiótico escrito, fenómenos que sabe que puede representar en el sistema semiótico oral. En el proceso, descubre que no hay convenciones isomorfas en la ortografía para todo lo que se puede representar en el discurso. En esta investigación encontramos ejemplos de cómo los jóvenes escritores desarrollaron control sobre las variaciones genéricas, las reglas sintácticas, de ortografía y puntuación.

Otro niño de tercer grado, Bill, también muestra cómo el texto sirve como mediador. Inventó un "punto de tristeza" en un cuento sobre su perro, que había muerto en un accidente automovilístico. Se había dado cuenta de que no había marcas de puntuación que representarían la tristeza. Cuando sus compañeros de clase descubrieron su invención, empezaron a prestar más atención a los usos de la puntuación en sus propios textos. El texto escrito de Bill le dio la

oportunidad de aprender sobre la necesidad de la puntuación. Entonces, Bill y el maestro se convirtieron en mediadores para la exploración que los otros niños hicieron sobre la puntuación. Mediante las deliberaciones escritas y las demás conversaciones en el aula, todos los integrantes de la clase tomaron mayor conciencia de los usos convencionales de la puntuación en su lectura de textos, anuncios y carteles en su entorno.

En la investigación de errores, donde analizamos errores de lectura (respuestas inesperadas a textos escritos en lectura oral), tomamos conciencia de que cada vez que analizábamos los errores de un lector al leer toda una historia veíamos aprendizaje y desarrollo (Goodman y Goodman, 1977). En la investigación de errores, los lectores leen una historia entera en voz alta sin ayuda del investigador. Luego se analiza cada error del lector con criterios lingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos (Y. Goodman, Watson y Burke 1987). Hemos llegado a la conclusión de que los lectores desarrollan nuevas estrategias, nuevo vocabulario, nueva confianza en su capacidad de leer durante la lectura misma sin que haya ningún análisis o ayuda de parte de otra persona. En la lectura de textos auténticos, en cualquier nivel de dominio de la lectura, hay transacciones entre el lector y el texto en las que el lector continuamente resuelve nuevos problemas y construye y amplía estrategias psicolingüísticas.

La investigación de errores (*miscue research*) muestra que leer es también una "actividad cultural compleja". John, de segundo grado, leía un cuento en el que la palabra *oxígeno* aparecía varias veces (Y. Goodman y Burke, 1972). Cada vez que llegaba a la palabra en su lectura oral, la omitía pero comentaba: "Ahí está esa palabra otra vez" o "Mejor salteó esa palabra". Más tarde, cuando estaba relatando el cuento comprendió que los hombres de la estación espacial sintieran sueño porque el aire era malo. Y dijo: "No tenían suficiente... ¡oxígeno! ¡Esa es la palabra que yo no sabía! ¡Oxígeno!" Cuando pensó en el texto mientras relataba el cuento, se le ocurrió el sentido y pudo identificar la palabra que, mientras estaba leyendo, pensaba que no conocía. En ningún momento el investigador le dio a John información específica. El texto medió en su aprendizaje. Las transacciones con textos escritos proporcionan las situaciones problemáticas que los lectores necesitan encarar. Durante estas transacciones los textos se vuelven mediadores mientras los lectores van tomando el control del aprendizaje. Nos hemos maravillado observando a lectores, usualmente considerados malos lectores, avanzando hacia el control de las convenciones complejas que los lingüistas se esfuerzan en entender y explicar.

Otro ejemplo de texto como mediador durante la lectura se revela en nuestro análisis de la lectura oral que Peggy hizo de *El hombre que se ocupaba de la casa* (1964, págs. 282-283). Peggy fue elegida por su maestro para este análisis porque se suponía que su nivel de lectura era bajo (Goodman y Goodman, 1977). Su lectura de la historia muestra cómo aprende la metáfora "ocuparse de la casa" como resultado de su lectura de la historia. En el fragmento que presentamos a continuación, donde el texto aparece a la izquierda y la lectura de Peggy a la derecha, vemos cómo ella aprende a leer estructuras sintácticas complejas mientras transacciona con el texto.

"Si te quedas en casa para hacer mi trabajo, tendrás que hacer manteca (make butter), sacar agua del pozo, lavar la ropa, limpiar la casa y cuidar al bebé", dijo la esposa.

"... bien, tendrás que hacer el pan (make bread), sacar...sacar agua del pozo, lavar la ropa, limpiar la casa y cuidar al bebé", dijo la esposa.

No mostramos en este ejemplo el problema que tiene Peggy con el comienzo de la cláusula ya que no es relevante para este análisis. Ella agrega la palabra bien, sugiriendo así que es consciente de que se trata de una discusión entre marido y mujer. Sustituye la manteca por pan, un error esperable y muy frecuente en este contexto. Peggy, como la mayoría de los niños de su edad, está mucho más acostumbrada a que se haga el pan en la casa que la manteca. La sustitución no sólo revela su conocimiento de fondo sino que sugiere que ella está monitoreando el texto para su comprensión ya que hacer el pan es una elección sustitutiva al "ocuparse de la casa". Luego lee rápidamente la palabra sacar, seguida de una pausa de 7 segundos. Luego, muy lentamente, vuelve a decir sacar y lee cuidadosamente la frase sacar agua del pozo. En este punto su lectura vuelve a acelerarse y lee el resto de la oración con confianza y sin dudar. Para muchos no familiarizados con los procesos de análisis de errores, es fácil llegar a la conclusión de que el problema de Peggy es que tiene dificultades con la palabra sacar. Sin embargo, es más probable que Peggy, a quien le han leído cuentos pero que nunca antes había leído un cuento de siete páginas, esté teniendo problemas con la complejidad sintáctica de la oración. La serie de 5 frases que terminan la oración están todas conectadas con el auxiliar de la frase verbal (tener + que + infinitivo) de la oración. Peggy tiene que entender cada una de las frases verbales que comienzan con tendrás que (tendrás que sacar tendrás que lavar, tendrás que limpiar y tendrás que cuidar) para poder leer y comprender esta oración. Cuando llega la primera frase verbal, en la que no está explícito el componente auxiliar (tendrás que), se desorienta, hace una pausa, se pregunta cuál puede ser el sentido de la oración. Su entonación al leer primero cuidadosamente y luego con confianza sugiere que ha resuelto el problema leyendo.*

El análisis de errores revela que los textos no sólo median en los significados y las estructuras sintácticas sino que también le permiten al lector elaborar estrategias para la comprensión. En un estudio de omisiones a nivel de palabras en errores infantiles (K. Goodman y Gollasch, 1980), una lectora navajo de cuarto grado tuvo un muy alto porcentaje de errores de omisión mientras leía un texto de 12 páginas. Un examen cuidadoso de su lectura mostró que durante las primeras 23 líneas

* El original dice: "The series of five phrases that end the sentence are all connected to the verb stem of the sentence, will have to. Peggy has to know that each of the phrases must start with will have to - will have to carry, will have to wash, will have to clean and will have to look after - in order to read and comprehend this sentence. When she comes to the first verb that does not have the will have to stem, she hesitates, pauses..." (pág. 241)*

La traducción se ha modificado parcialmente porque se considera que la duda de la niña no reside en la ausencia del verbo raíz (que sucesivamente es sacar, lavar, limpiar, cuidar), sino en la ausencia del auxiliar tener + que de la frase verbal obligativa (tener + que + infinitivo). (N. del T.)

había utilizado una estrategia de pausas frecuentes, aparentemente esperando que el investigador le dijera cuál era la palabra siguiente. Finalmente, pareció aceptar que esto no iba a suceder y en las 22 líneas siguientes las pausas se fueron abreviando, ella omitía las palabras siguientes y proseguía. Hábla cambiado de estrategia y ahora usaba una que nosotros denominamos "omisión deliberada". Su letra parecía ser: "Si tienes dudas, elimínala". Pero esa estrategia dio lugar a una tercera cuando en las 10 páginas restantes no hizo pausas de más de 5 segundos y no omitió virtualmente nada. Cometió unos cuantos errores pero todos demostraban el uso de estrategias de comprensión.

Este ejemplo, además de mostrar cómo pueden los textos auténticos mediar en el desarrollo de la lectura, también ilustra sobre los peligros de la intervención. Si hubiéramos respondido a sus pausas proporcionando las palabras siguientes habríamos dado por supuesto que ella hacía las pausas porque: 1) no las conocía (en algún sentido absoluto); 2) era incapaz de resolver su dificultad. Y habríamos estado apoyando su estrategia según la cual lo más seguro ~~era~~ cuando uno está inseguro, es esperar que el maestro diga qué hacer. Al no intervenir, la ayudamos a que se ayudara a sí misma. Liberamos al lector para que pudiera trabajar su propia zona de desarrollo próximo.

El papel del maestro en el equilibrio entre invención y convención

Tradicionalmente se ha considerado a los maestros agentes de la conformidad en el uso de lenguaje de sus alumnos. Se debe reconsiderar este papel para dejarle suficiente espacio a la invención y permitir que los alumnos tomen conciencia de las convenciones existentes en el lenguaje social. Con excesiva frecuencia los maestros han premiado la conformidad, han castigado la experimentación y los riesgos y han confundido a los educandos sobre las convenciones justo cuando éstos estaban comenzando a reconocerlas en sus propios sistemas.

De hecho, las reglas enseñadas en la escuela se basaban en la autoridad, un conjunto de reglas arbitrarias establecidas por los libros de texto o los maestros y no basadas en el lenguaje en uso. Frecuentemente, a los educandos les resultaba difícil aplicar las reglas o confirmarlas en sus propias experiencias de lenguaje. Por ejemplo, los maestros les han enseñado a sus alumnos que no se puede empezar una oración con palabras tales como *yo* y *pero*. Pero los alumnos suelen encontrar ejemplos de oraciones que empiezan así en sus lecturas. Demasiada intervención y dirección de parte de otros, en especial de los maestros, puede minimizar la invención y centrarse de manera excesiva y prematura en la necesidad de la convencionalidad.

Todo lo que aprendemos implica imperfección y error mientras nos vamos haciendo competentes. Una de las formas en que los maestros pueden mediar en el equilibrio entre invención y convención es apoyando la comisión de errores y la verificación de hipótesis. "Error es humano" es un viejo dicho popular que muestra que hace mucho tiempo que el ser humano es consciente de que el error es parte natural del aprendizaje del hombre. Si el aprendizaje del lenguaje fuera

puramente imitativo o puramente innato, sería difícil explicar la persistencia del error. Pero si entendemos el rol de la invención, podemos entender que a medida que la gente encuentra el equilibrio entre invención y convención, sus errores van reflejando su progreso. El niño de 2 años que dice "Itaked it" ha pasado a una regla para la formación de pasados verbales que está a mitad de camino entre sus primeras invenciones y la convención gramatical de los adultos.

El niño de 6 años que inventa la grafía WAT para la palabra *went* ha inventado el sistema alfabético en el que las secuencias de letras representan secuencias sonoras. Su ortografía representa lo que oye y su propio sistema articulatorio. La /n/ en *went* se nasaliza, característica que no se ajusta al fonema que ella representa con una [n]. Pero las convenciones ortográficas del inglés son las mismas en todos los dialectos, y en consecuencia no se pueden generar responsablemente ortografías estándar. En beneficio de la estandarización de ortografías en todos los dialectos, el sistema sacrifica la conformidad a las reglas. Las ortografías inventadas representan el control del niño sobre los principios básicos de la ortografía pero no las muchas excepciones.

Si el maestro trata a cualquier ortografía no estándar como si estuviera igualmente mal, se pierde el *insight* del educando en su control de la ortografía en inglés. Si el maestro insiste en el lenguaje convencional en todos los estadios del desarrollo y durante todas las etapas del proceso de composición, se destruye todo el equilibrio entre invención y convención y se neutraliza la fuerza y la creatividad de los alumnos en el aprendizaje del lenguaje. Ninguna invención es enteramente creación de su inventor. Cada invención se construye sobre las transacciones con otros, ya sea la invención de un famoso científico que tiene gran impacto en la sociedad o la invención de un niño de algo que todo adulto de la comunidad ya conoce. Como citamos anteriormente, Vygotsky (1978) enfatizaba el desarrollo infantil desde afuera hacia adentro. Nuestra posición, apoyada por la investigación sobre el desarrollo de la alfabetización en los últimos 15 años, muestra cómo las invenciones de los niños basadas en transacciones sociales transforman el lenguaje escrito y se modifican hasta coincidir con las convenciones sociales del lenguaje escrito (Y. Goodman y Altwerger, 1981; Ferreiro y Teberosky, 1982; Goelman, Olberg y Smith, 1984; Teale y Sulzby, 1986). En consecuencia, lo social se vuelve personal a través de la tensión entre invención y convención.

Eleanor Duckworth (1987) llega a conclusiones similares sobre la invención personal:

No veo ninguna diferencia entre las ideas maravillosas que mucha gente ya ha tenido y las ideas maravillosas que aún nadie ha pensado. Es decir, la naturaleza de los actos intelectuales creativos es la misma tanto en el niño que observa las cosas e intenta alcanzarlas... como en el astrónomo que desarrolla una nueva teoría de la creación del universo. (Pág. 14).

- Un ejemplo castellano equivalente podría ser "Yo lo hice" en lugar de "Yo lo hice". (N. del T.)

El currículo en las aulas de lenguaje total

Tradicionalmente, las aulas se han organizado para transmitir la sabiduría convencional, que es por lo común la sabiduría de una élite educada, que ignora el conocimiento, la cultura y la sabiduría de grandes grupos de gente de los grupos menos poderosos, razas, lenguas y etnias. Aceptar esta reserva de conocimientos y creencias no suele ser considerado algo legítimo en la escolarización. Esto era tan cierto en los tiempos de Vygotsky como lo es en la actualidad. Incluso después de revoluciones sociales y políticas se ha considerado suficiente proporcionar acceso a la escuela a toda la gente, aceptando sin alteraciones el tradicional currículo cerrado.

Las aulas de lenguaje total centran su atención en experiencias auténticas, y así los educandos se involucran en usos del lenguaje con propósito y sentido tanto en lo oral como en lo escrito. No hay ruptura artificial en el aprendizaje del lenguaje en secuencias de aptitudes abstractas ni hay lenguaje sintético diseñado para controlar el vocabulario o centrarse en la forma del lenguaje escrito a partir de un contexto de uso funcional. Los maestros son profesionales con poder, inteligentes y bien informados, que dan poder a sus alumnos.

Debido al énfasis puesto en el uso de la totalidad del lenguaje en contextos situacionales significativos, no hay fractura entre las dos fuerzas, la personal y la social, que conforman el lenguaje y facilitan el aprendizaje. Los maestros son libres de aprender en colaboración con sus alumnos y están para apoyar y mediar en el aprendizaje. No hay límites artificiales sobre lo que se puede aprender ni hay barreras que la escuela imponga al club de los alfabetizados. El currículo es amplio y abierto. Pone a los educandos en contacto con toda una gama de convenciones sociales a medida que éstas van apareciendo naturalmente pero no se reduce a convenciones impuestas arbitrariamente e interpretadas estrechamente.

Este capítulo no es el vehículo para explorar todas las ramificaciones de un currículo de lenguaje total; sin embargo, queremos aludir a aquellos aspectos del currículo que, según creemos, animan al lenguaje total y han sido animados por la teoría vygotskiana.

La naturaleza social de la escolarización

El contexto social es en sí mismo un poderoso mediador. Las aulas son organizaciones sociales. Son necesariamente diferentes de otros grupos sociales de alumnos ya que unen a grupos numerosos de edad similar. Su formación, su organización y su status sociopolítico también las restringe. Pero es posible organizar a las aulas para que las interacciones sociales sean de apoyo, y proporcionar puentes a las diferentes culturas y valores sociales que los niños traen a la escuela. Los alumnos son capaces de aprender las convenciones de nuevos contextos sociales y nuevos géneros lingüísticos si los contextos son contextos dinámicos en los que se invita a los alumnos a participar y a ser libres para ser ellos mismos. Si, en cambio, su aprendizaje en las aulas está demasiado limitado, todo

lo que aprenderán será un limitado conjunto de conductas. Algunos alumnos sentirán que se les permite fracasar pero no ser inconformistas.

Otros alumnos, altamente motivados para que les vaya bien en la escuela, pueden literalmente jugar al "juego de la escuela". Les da satisfacción hacer las tareas escolares y ganar el elogio de sus maestros y las recompensas que ofrece el sistema. Y siguen aprendiendo lo que pueden en la escuela e integrándolo con lo que aprenden fuera de ella. El éxito de muchos alumnos en las situaciones tradicionales oscurece la relación entre el aprendizaje escolar y el extraescolar. Para entender los problemas de la educación tradicional y su fracaso en proponer situaciones de aprendizaje auténticas, debemos prestar atención a aquellos que no triunfan en el sistema. Lo que descubrimos es que entre los alumnos considerados de bajo nivel de logro hay cantidades desproporcionadas de minorías, de pobres y de inconformistas. En todos los casos, la clave es la incapacidad del sistema para adaptar a los educandos. Los alumnos triunfan en los programas controlados tradicionales en la medida en que quieren y/o puedan aceptar y adaptarse al currículo y a la enseñanza no facilitadora. Todos los seres humanos son capaces de aprender el lenguaje y de aprender a través del lenguaje. Si el aprendizaje escolar fuera tan auténtico como el extraescolar, no habría grupos de discapacitados. Pero no todos los grupos se encuentran tan motivados y culturalmente equipados como para poder sobrevivir a la enseñanza y a los currículos disfuncionales.

Poder del lenguaje mediante la desmitificación de sus procesos

Si se ve la zona de desarrollo próximo como fuente de desarrollo positivo, sólo ciertas clases de enseñanza apoyan la zona y en realidad otros intentos pueden interrumpirla, confundir o negar el desarrollo potencial. El informal club de los alfabetizados (Smith, 1988) que existe en las aulas y las escuelas acepta a algunos alumnos, pero excluye a otros. Se requieren cuotas sociales, culturales y lingüísticas para poder ser miembros del mismo.

Cuando la admisión de los alumnos al club les resulta fácil, aprenden a leer y escribir con pocos traumas. Traen a la escuela el lenguaje y las experiencias correctas y pueden aceptar la experiencia escolar aun si ésta es algo disfuncional. Otros no se sienten bienvenidos y su lenguaje y sus respuestas a la experiencia escolar son considerados inadecuados. De modo que participan en una profecía de autocumplimiento: parecen estúpidos e ineptos para la alfabetización. La tecnología escolar, entonces, los clasifica como deficientes y se inicia un ciclo de intervención que elimina toda invención posible y la mayoría de las convenciones auténticas de lenguaje funcional. También en ellas fallan los educandos.

Estas influencias negativas en la zona toman muchas formas diferentes en las escuelas y limitan la entrada al club del aprendizaje o de los alfabetizados. A menudo, las influencias negativas vienen de puntos de vista peculiares sobre el papel del maestro. Una de estas concepciones ve al maestro como diagnosticador. En este papel, el maestro se ve involucrado en la tarea de descubrir lo que el

alumno no sabe, dejando que el alumno y su familia sepan lo que falta y luego construyendo intervenciones que causan conflicto con el aprendizaje porque son antiproductivas.

Otro punto de vista sobre el maestro que resulta disruptivo para el desarrollo de la zona caracteriza al maestro como un experto que imparte conocimiento y disciplina. Los maestros que aceptan esta posición hacen elecciones y asignaciones para sus estudiantes. Controlan qué y cuánto se debe aprender en un lapso específico. Las destrezas específicas de una secuencia particular se consideran requisitos previos para el aprendizaje y el currículo es, en consecuencia, organizado para transmitir información de maneras específicas. El maestro se convierte así en alguien tan dominante que se pierden las oportunidades para la mediación y se alienta un ambiente social autocrático. El alumno se hace dependiente del maestro en la búsqueda de fuentes de información y en los modos de pensar hacer. Cuando el estudiante responde como se espera que lo haga, se recompensa el aprendizaje y los estudiantes se preocupan más por comportarse de una manera en particular que por aprender a través de su propia zona activada. El "despliegue de procedimientos" como lo describe Bloomer (1987) se recompensa, la invención se vuelve demasiado riesgosa y el aprendizaje es cercenado y movido hacia un conformismo estupidizante y no simplemente hacia la convención social.

Las teorías de aprendizaje conductista apoyan las actividades de imitación y memorización que reducen la zona y la trivializan, limitando las oportunidades para que los estudiantes la expandan y desarrollen hasta su máximo potencial. Las actividades no auténticas se vuelven fines en sí mismos y se las valoriza más que al aprendizaje y al desarrollo de los alumnos.

Los puntos de vista sobre el aprendizaje suelen relacionarse con teorías del lenguaje. Los maestros que sostienen visiones estrechas del aprendizaje suelen tener modelos estrechos y pasados de moda de los procesos de la lectura y escritura. En consecuencia, emplean materiales y métodos artificiales y conformistas que obligan a los alumnos a salir de sus zonas, que están en desarrollo natural, y a transaccionar con textos escritos artificialmente. Se obliga a los estudiantes a trabajar en actividades que con frecuencia no son capaces de completar adecuadamente. Incluso los estudiantes que poseen el potencial sociocultural necesario para incorporarse al club de los alfabetizados pueden ser excluidos porque no pagan las debidas cuotas de aula que incluyen el llenado de hojas de ejercicios, el trabajo aislado y silencioso, las horas de tareas hogareñas insignificantes y la realización de lo que se les dice que hagan sin preguntar ni discutir.

Debido a las creencias no revisadas sobre género, raza o etnia, las actitudes de los maestros hacia ciertos estudiantes en particular suelen resultar en su no reconocimiento del potencial de sus estudiantes. En tales situaciones, los intentos de los estudiantes de inventar o interpretar las convenciones son fácilmente rechazados porque no se ajustan a los valores, expectativas y conocimientos del maestro o de la escuela.

Una visión curricular que rechaza esta enseñanza negativa alienta a los maestros a organizar el ambiente escolar de manera que los estudiantes puedan tener muchas oportunidades de comprender hasta qué punto conocen y controlan

el lenguaje, las formas en que el lenguaje los controla a ellos y el significado que el lenguaje tiene en sus vidas. Un currículo así no sólo apoya el derecho de los estudiantes a hablar, leer y escribir en su propia variedad de lenguaje sino que también los ayuda a entender por qué existen en la sociedad quienes se oponen al multilingüismo, al multiculturalismo y a la pluralidad de dialectos en las escuelas y la sociedad.

El conocimiento intuitivo que los estudiantes han desarrollado sobre el lenguaje se vuelve más explícito cuando los estudiantes examinan las cosas verdaderas que hacen con el lenguaje mientras lo usan. Se los ayuda a ver sus errores en la lectura y la escritura como parte importante de su aprendizaje y como parte de las múltiples interpretaciones que todos los lectores y escritores desarrollan mientras van componiendo y comprendiendo textos. Estudiantes y maestros aprenden juntos y en reciprocidad, a medida que exploran las respuestas del otro a la literatura y los intentos de composición del otro.

En muchas escuelas británicas hay un currículo de lengua que incluye muchas de las ideas antes sugeridas. En la introducción a un texto para estudiantes llamado *El libro del lenguaje*, su editor escribe:

Este libro trata sobre el lenguaje y la forma en que la gente lo usa [...] Pero quienquiera que lea este libro sabe más del lenguaje que lo que se puede incluir en cualquier libro. Todos han dominado el sorprendente trabajo de aprender por lo menos un idioma y, cuando se piensa en ello, aunque sea un solo idioma se usa de maneras tan diferentes que un solo idioma es ya mucho. Así que usted es el experto; asegúrese de decirles a los otros lo que usted sabe sobre el lenguaje y cómo funciona. (Raleigh, 1981, introducción).

El hecho de saber que ellos mismos tienen conocimientos sobre el lenguaje, les permite a los estudiantes entender que el lenguaje no es un misterio que sólo comprenden unos pocos expertos sino una poderosa herramienta para controlar y utilizar en el aprendizaje.

Experiencias de lenguaje auténticas

En las aulas de lenguaje total con la atención centrada en las experiencias auténticas, los alumnos se comprometen en usos del lenguaje, tanto orales como escritos, que son significativos y que tienen propósitos. No hay una ruptura artificial del aprendizaje del lenguaje en secuencias de destrezas abstractas ni un lenguaje sintético diseñado para controlar la forma del lenguaje escrito a partir del contexto de su uso funcional. La forma del lenguaje se examina ya que es necesaria para comunicarse con los demás. Se exploran los motivos de las convenciones del lenguaje para que los estudiantes tengan la posibilidad de elegir cuándo quieren ser convencionales y cuándo quieren correr el riesgo de inventar.

En un aula de lenguaje total, esas ideas se tradujeron en el estudio que los estudiantes hicieron de sociedades utópicas organizando a toda la clase en una ciudad que ellos querían fundar. Los alumnos condujeron las actividades de clase

y la rutina diaria. Investigaron en la literatura para averiguar lo que otros habían escrito sobre las utopías y luego escribir la suya propia. Mantuvieron reuniones de consejo con regularidad para establecer las leyes de su sociedad del aula. Los estudiantes organizaron y reorganizaron, discutieron y debatieron sobre una editorial, un correo, una biblioteca, un museo, una zona de edificios públicos y un negocio. Problemas sociales tales como la disminución del ruido, el tránsito y el control de enfermedades fueron algunos de los puntos que exploraron los estudiantes, y a través de sus estudios desarrollaron ideas sobre el lenguaje, la ciencia, la matemática, los estudios sociales, las artes, la música y otros aspectos de la vida académica y real. También descubrieron muchas posibilidades de hablar, leer y escribir y muchas convenciones sobre cómo y por qué usaban las varias funciones y formas del lenguaje de las maneras en que lo hacían.

Mucho antes de que los maestros empezaran a utilizar la expresión *lenguaje total* hubo maestros de lenguaje total como el del ejemplo recién citado y como el señor Isobe, el maestro japonés del que hablamos antes. Éstos eran maestros que entendían que las escuelas existían para los alumnos y que confiaban en su capacidad de reconocer el potencial y el conocimiento de sus estudiantes.

Estos maestros tuvieron éxito porque se preocupaban por sus alumnos y los conocían bien. Su empatía les proporcionaba un sentimiento intuitivo de qué clase de apoyo necesitaban sus alumnos. Lo que agrega el lenguaje total es una base científica de conocimientos sobre el lenguaje, el aprendizaje y la enseñanza acumulados a lo largo de varios decenios. Los maestros pueden responder a sus intuiciones como profesionales que examinan a conciencia lo que aprenden de sus alumnos.

Esos maestros son conscientes de que necesitan saber mucho sobre sus alumnos y sobre las comunidades en que viven para poder proporcionar y apoyar oportunidades auténticas para el aprendizaje. Esos maestros son sensibles al contexto social total en el que vive el estudiante y saben qué criterios emplear para establecer las situaciones auténticas para que el aprendizaje les resulte a los alumnos significativo y funcional en sus vidas. Esto no significa permitir que se desarrolle una situación de *laissez-faire*. Antes bien, empujar en el punto en el cual el alumno ya se encuentra asegura que el maestro proporcione muchas y diferentes oportunidades para el desarrollo de las zonas de desarrollo próximo.

Dewey (1902) proporciona una razón fundamental de la variedad de oportunidades como necesaria para el aprendizaje. Explora el valor de lo que él denomina "los símbolos reales", a los que define como "herramientas por las cuales el individuo se extiende con mayor seguridad y amplitud en zonas inexploradas". Pero luego Dewey advierte que sólo cuando el símbolo "representa" y resume en síntesis experiencias reales por las que ya ha pasado el individuo, puede realmente simbolizar [...]. Un símbolo que es inducido desde el exterior, al que no se ha llegado en actividades preliminares, es... un símbolo vacío; está muerto o es estéril" (págs. 24-25).

Hay demasiados temas, hechos y afirmaciones que se presentan en la escuela como símbolos "inducidos desde el exterior". Creemos que esta clase de presentaciones jamás permite que los educandos lleguen a los conceptos reales de tema

alguno, y que consecuentemente hace que se vean seducidos y se queden con lo que Vygotsky (1986) podría denominar pseudoconceptos.

El lenguaje total representa un alejamiento importante del tipo de educación que incluso Vygotsky parecía dar por sentado. Tradicionalmente, las escuelas han sido consideradas lugares para inculcar valores y conocimientos sociales conservadores. El movimiento de lenguaje total tiene raíces históricas en un intento continuo desde el comienzo de la escolarización formal para alejarse de las visiones simplistas de la enseñanza y el aprendizaje. Cuando elige hacer que las escuelas se ajusten a los educandos, el lenguaje total recurre al mejor conocimiento científico de cómo funcionan la enseñanza y el aprendizaje y cómo se relacionan con el lenguaje.

Ahora que hay muchas aulas y escuelas en donde se está desarrollando el lenguaje total, es posible reevaluar realmente todo el análisis sobre el aprendizaje escolar y el extraescolar y la relación existente entre los conceptos científicos y los espontáneos. Cuando las escuelas implementan una filosofía de lenguaje total, los maestros son iniciadores, observadores de la infancia, liberadores y mediadores profesionales que apoyan a sus alumnos en su paso por sus zonas de desarrollo próximo. Y hasta los teóricos más optimistas tendrían que admitir que han subestimado lo que pueden llegar a hacer los educandos.

Obligatoriedad y función social del jardín de niños en México

Este escrito subraya cuestiones relativas a la función social de los jardines de niños en México, a fin de mostrar que la discusión sobre el carácter obligatorio del nivel no se agota en sí misma e implica una reorientación del tipo de servicio ofrecido por estos centros educativos en particular y por la educación preescolar en general. El contexto de la discusión, en este caso, se refiere básicamente al servicio ofrecido en zonas urbanas.

Analizar la función social de la educación preescolar se inserta en los principios de la nueva Ley General de Educación dada a conocer en 1993. Dicha Ley establece, como uno de los objetivos generales del sistema educativo nacional, el desarrollo de proyectos que cumplan con dicha función. Particularmente nos referimos al postulado de acuerdo con el cual es necesario promover, a través de la educación, un sistema de vida fundado tanto en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo, como en la promoción de la justicia y de los derechos humanos.

De ahí que en el Artículo 31 se afirme que las medidas educativas deberán estar dirigidas "de manera preferente, a los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrentan situaciones económicas o sociales de desventaja". De hecho, ésta es una de las funciones básicas a considerar cuando hablamos de educación, sea en primaria, secundaria o preescolar.

Para el caso de la educación preescolar, la preocupación por lo social siempre ha estado presente en los programas con distintos énfasis y perspectiva. En el Programa de Educación Preescolar de 1992, la "dimensión social" es considerada como

una de las cuatro dimensiones de desarrollo, y el "desarrollo de la comunidad" como una de las tareas sustantivas del nivel.

Subrayar la "función social" de la educación preescolar resulta particularmente importante cuando consideramos la trayectoria histórica de este nivel educativo en México, que plantea un conflicto aún no resuelto entre el tipo de actividades que deben caracterizar el tipo de servicio que se ofrece.

Desde sus orígenes —durante el porfirato— "las necesidades concretas de los contextos urbano y rural, con sus múltiples especificidades económicas, sociales y culturales, no interesaban como justificación del servicio preescolar. Se partía de una *intencionalidad pedagógica* que había de promoverse homogéneamente entre todos los niños" (Bertely, 1988: 45).

Más tarde, con Cárdenas y Ávila Camacho, a través del proceso de institucionalización de los servicios, se *debate entre la función asistencial o educativa de los jardines de niños*. Esto conduce a que, en la actualidad, sean diversas las instancias que atienden a los niños preescolares en México.

Mientras que las Direcciones Generales de Educación Preescolar en el Distrito Federal y en los estados desarrollan un trabajo "eminente educativo", como tarea sustantiva, otras instituciones se ocupan de los niños marginados o pauperizados (Consejo Nacional de Fomento Educativo —CONAFE—, Centro de Estudios Educativos —CEE—, entre otros), o brindan servicios asistenciales (Instituto Mexicano del Seguro Social —IMSS—, Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado —ISSSTE—, Educación Inicial, entre otros). Los problemas vinculados con la equidad de la educación y con la igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos no se han enfrentado, únicamente, a partir de las acciones que realizan los jardines de niños.

Tradicionalmente, muchas educadoras se interesaron por trabajar en contextos urbanos y, dentro de éstos, con sectores pertenecientes a las clases media y alta. Es probable que hayan encontrado cierta identificación entre sus propios orígenes y/o aspiraciones con los de estos sectores sociales. A últimas fechas esto ha cambiado y muchas educadoras están dispuestas

e interesadas en trabajar en contextos populares, indígenas y urbano marginales.

Un número considerable de jardines de niños atiende a preescolares indígenas que viven en zonas rurales. Así, el 58 por ciento de los planteles de educación preescolar rural corresponden a jardines de niños unitarios, donde las educadoras atienden en un solo grupo a alumnos de cuatro a cinco años con 11 meses, cumplen funciones directivas y docentes simultáneas, y los educandos se caracterizan por sus difíciles condiciones de vida.

En gran parte de los jardines de niños urbanos, las educadoras atienden también a un número de migrantes campesinos o indígenas provenientes de diversas regiones del país, que han constituido verdaderos mosaicos socioculturales y socioeconómicos, como en los casos de Ciudad Nezahualcóyotl y del Valle de Chalco, y en delegaciones como la Gustavo A. Madero.

Por otra parte, encontramos una gran diversidad de sujetos educativos en colonias populares céntricas —como Tepito en la Ciudad de México—, o en "pueblos" urbanos donde se conservan ciertas tradiciones populares. En estos sectores la desigualdad y la inequidad económica, política, social y/o cultural se expresan de modo más evidente. La pobreza o riqueza no sólo se refiere al binomio campo/ciudad, ni es cuestión de cercanía o lejanía espacial. Es una cuestión que atañe al modo en que una sociedad distribuye el acceso a los bienes políticos, económicos y culturales.

Esta distribución se expresa en la vida cotidiana de los niños, en su posibilidad o no de participar de los beneficios que la sociedad puede ofrecerle.

Aun a partir de estas múltiples necesidades de atención, y de una demanda de educación preescolar que asciende a 4 093 978 niños, este servicio educativo no es obligatorio. El primer argumento esgrimido para justificar tal situación se refiere a las múltiples dificultades y costos que implica proporcionar tal servicio en todo el territorio nacional.

Además de ello, sin embargo, se encuentra latente la continua desvalorización institucional y social padecida por este

nivel en torno a su utilidad real. De hecho, es por todos conocida la *inexistencia de una demanda social efectiva*. El logro del carácter obligatorio de la educación preescolar no garantiza, por sí mismo, la legitimidad del nivel. Tal punto es el que se pretende subrayar en el presente documento: ¿por qué la educación ofrecida por los jardines de niños no es demandada por todas las familias mexicanas?

Una respuesta hipotética se refiere a la existencia de una especie de *discontinuidad* entre lo que denominaremos *oferta pedagógica*, por una parte, y *demandas sociales*, por la otra. Estos son los dos ejes desde los cuales se articula esta reflexión.

La oferta pedagógica de los jardines de niños en México

La oferta pedagógica de los jardines de niños se refiere a *la calidad educativa de la opción curricular ofrecida y a sus efectos institucionales, sociales, económicos y culturales*. Es relativamente conocido el hecho de que la educación preescolar puede desarrollar habilidades y destrezas sociales, afectivas, intelectuales y físicas que apoyan el adecuado aprovechamiento de los alumnos al ingresar a la primaria. Quienes no asisten a este nivel presentan mayores dificultades de adaptación a la escuela primaria por su falta de familiarización en torno a:

- a) *las rutinas y formas de organización escolares* (como el uso de protocolos: saludos y despedidas, comportamiento en las actividades cívicas, el sentido de las actividades de aseo, la manera de intervenir en la toma de acuerdos en torno a un proyecto escolar);
- b) *los objetos de conocimiento escolares, como es el caso de las matemáticas, lengua oral, lectura y escritura* (manipulación de signos, representación simbólica, formas de expresión gráfico plástica);
- c) *actitudes de indagación y descubrimiento en relación con los objetos de conocimiento escolares* (cómo hacer preguntas, plantearse un problema y su solución);
- d) *formas de expresión afectiva y emocional escolarmente*

aceptadas (tipos de juegos, control de la agresión, compañerismo, trabajo en equipos, colaboración, establecimiento de acuerdos, desarrollo de la autonomía);

e) *actividades físicas y desarrollo de juegos organizados* (toma de papeles establecidos, control psicomotriz);

f) *la vida escolar en general* (los estilos de interacción docente/alumno; el papel del conocimiento, el aprendizaje y la evaluación escolares; el manejo del tiempo y del espacio, así como las diversas exigencias y lógicas institucionales).

Que la oferta pedagógica se asocie con la promoción escolar supone la existencia de una utilidad implícita y relativa en cuanto a su incidencia mediata en el mejoramiento de las condiciones sociales y económicas de las familias, esto es, en los procesos de movilidad social.

En términos culturales, esta oferta implica el inicio de aprendizajes, habilidades y estrategias comunicativas que incidan de alguna manera en la participación activa y exitosa de los sujetos sociales dentro de las instituciones propias de la cultura mayoritaria. La oferta pedagógica, más allá de las expectativas familiares, tiene que ver también con las políticas económicas puestas en marcha para impulsar el desarrollo nacional.

En cuanto al vínculo con la comunidad, la oferta pedagógica promete trabajar en torno a los problemas comunitarios. Las educadoras se apoyan en materiales como el elaborado para los jardines de niños unitarios, titulado *El Jardín de niños y el desarrollo de la comunidad*.

Sin embargo, *dicha oferta pedagógica se restringe, en todos los casos, al desarrollo de actividades educativas —dirigidas tanto a la escuela como a la comunidad— que no resuelven otras demandas sociales mínimas de la población atendida y sus familias*.

Los jardines de niños ante la demanda social

Desde hace algunas décadas se manifiesta una considerable preocupación en cuanto al "desinterés" o "desinformación"

que tienen las familias acerca del reconocimiento de la oferta pedagógica del jardín de niños. Por ello, se desarrollan permanentes campañas formales e informales de "sensibilización" en torno a los objetivos institucionales, sociales, económicos y culturales del mismo.

A partir de ello, más que ubicar el problema en la "falta de conciencia" que tienen las familias sobre la importancia de la educación preescolar, es necesario reflexionar desde nuevas perspectivas y preguntarnos ¿qué otros factores intervienen en la falta de legitimidad histórica de los servicios ofrecidos?

Uno de estos factores puede referirse a la poca atención otorgada a las demandas sociales de la población atendida, aun cuando la nueva Ley de Educación lo sostiene y legitima.

En este caso, la demanda social se refiere al conjunto de requerimientos y expectativas familiares inmediatas, derivados tanto del modo en que dichas familias se autorreproducen dentro de una forma de vida específica, como de las características del grupo de edad atendido. Esta demanda exige del servicio educativo respuestas prácticas y útiles para los usuarios. En el caso de los jardines de niños, la demanda social rebasa lo estrictamente educativo e involucra, por ejemplo, la necesidad de enfrentar problemas como el de la salud, la alimentación, la seguridad y el cuidado de los niños.

Veamos, para el caso de las zonas urbanas, cómo se estructura la "dinámica" de esta demanda social, y cómo —a pesar de los cambios— se aprecia una especie de "estática" en cuanto a los principios que definen la operación del servicio en los jardines de niños.

La "dinámica" de la demanda social indica que, de acuerdo con datos de la ONU (1985), el porcentaje de población urbana en México entre 1950 y 1990 ha aumentado notablemente; muchas comunidades agrarias han pasado a ser urbanas. Así, la población urbana en localidades de más de 2 500 habitantes ha crecido de 42.7 por ciento en 1950 a 72.8 por ciento en 1990.

Se muestra que la participación femenina se incrementó en 40 por ciento en las ciudades de México, Guadalajara y Mon-

terrey entre 1978 y 1989, presentando un ritmo de crecimiento mayor que el del PEA masculino (Pedrero, 1990). Se trata de lo que Zapata denomina "feminización del empleo público" (1990).

El Consejo Nacional de Población (Conapo) documenta que la tasa de actividad económica varía de acuerdo con el estado civil y la presencia o no de hijos. Así, quienes son mayormente activas son las viudas, separadas y divorciadas, siguiendo en orden de importancia las solteras jefas de familia (1970). Así:

(...) es claro que ha habido un incremento sistemático de la incorporación de la mujer al mercado de trabajo. En 1940 las mujeres representaban 7.3% de la PEA del país, alcanzando (...) el 30% en 1990. Esto significa que en 40 años se cuadruplicó el porcentaje de mujeres en la población económicamente activa del país (Tarrés, 1992: 35).

La urbanización, la modernización y la incorporación de la mujer en el mercado de trabajo se asocian con las transformaciones y los conflictos familiares. El aumento de mujeres jefas de hogar en las urbes es evidente. Hacia 1960 había en México un 12 por ciento, el cual subió al 15.3 por ciento en los 70. Para la CEPAL (1986) se da un aumento de dos por ciento de jefas de familia por cada 10 años en zonas urbanas.

El impacto de la urbanización en el control de la reproducción es relativo en relación con los diferentes sectores de la población. Así, un estudio sobre 41 obreras textiles muestra que habían tenido 147 hijos, incluyendo los hijos muertos. El 20 por ciento de ellas eran solteras y, por tanto, jefas de familia (Piho, 1982).

Las jefas de familia se encuentran tanto en los sectores populares como en los medios y altos. De acuerdo con Tarrés:

(...) son más frecuentes entre los sectores más pobres donde existe un alto desempleo masculino y también entre los estratos medios y altos donde la mujer posee niveles altos de educación y trabaja como profesional o en posiciones directivas (CEPAL, 1986: 28-45 y 1992: 33).

Para el caso de los países europeos, se ha mostrado la importancia del "lucro cesante" de las madres (Joshi y Davies, 1993). Éste se refiere a la diferencia entre las madres y las madres sin hijos respecto de sus ingresos laborales totales a lo largo de su vida, y de su participación en la renta nacional. Se trata de lo que los economistas denominan "costo de oportunidad" del hecho de tener hijos:

Hasta la fecha, los porcentajes de participación laboral de las mujeres en las economías industrializadas sólo se han acercado a los de los hombres allí donde existen guarderías públicas para los niños de edad preescolar, por ejemplo en Escandinavia y en los países de Europa oriental. Es lógico suponer que el empleo femenino aumentaría si se dispusiera de guarderías más numerosas y más baratas. (Joshi y Davis, 1993: 441)

En los mismos países se ha mostrado también cómo la jornada escolar limita la posibilidad de que las madres ejerzan un trabajo remunerado:

El hecho de que, en Bélgica y en Francia la jornada escolar sea relativamente larga facilita el empleo femenino de plena dedicación, mientras que en los países donde el número de horas escolares es menor las madres suelen trabajar media jornada. Se dice que la brevedad de la jornada escolar en Alemania contribuye a explicar que estén empleadas pocas madres de niños en edad escolar. (Joshi y Davis, 1993: 447)

Sin negar que muchas mujeres mexicanas son también afectadas por dicho "lucro cesante", por las cortas jornadas escolares y por lo que Tarrés define como los 10 años de crianza dedicados a los hijos (1992), considero a la mujer que no trabaja nos aleja de aquélla que pertenece a los sectores urbano populares de nuestro país:

(...) a medida que se desciende en la escala de estratificación social, el trabajo de la mujer se hace más necesario para la supervivencia del núcleo familiar (...) como fuerza de trabajo independiente y como extensión de la fuerza de trabajo del jefe del hogar. Al mismo tiempo las condiciones materiales de vida se hacen más precarias, y mayor el tiempo y el esfuerzo físico empleado para la realización de las mismas tareas. (Barbieri, 1975: 37)

De esta manera, muchas madres mexicanas continúan trabajando independientemente de que cuenten o no con servicios de guardería o con jardines de niños y a pesar de que el horario del servicio coincide o no con el de su jornada laboral. Un problema que caracteriza a las mujeres de sectores urbanos que participan en la fuerza de trabajo, y que cuestiona la utilidad social de los jardines de niños, se refiere al cuidado de los niños pequeños:

Éste es particularmente grave en el caso de las obreras y las empleadas domésticas. Salvo casos excepcionales —las grandes empresas que requieren proporciones elevadas de personal femenino con cierto grado de especialización— o en algunos países en que la legislación obliga a los empleadores a formar guarderías, no existen o son muy escasas las posibilidades de contar con servicios de este tipo, gratuitos o a un precio asequible a las disponibilidades económicas de los estratos populares, y con horarios amplios que permitan completar la jornada de trabajo de la madre. En estas condiciones se desarrollan diferentes formas de solución —o no solución— del problema, que pueden ir desde dejarlos al cuidado de algún familiar o vecino, internar a los niños en orfanatos públicos o en casas que lucran con ello cuya atención deja mucho que desear, hasta dejarlos al cuidado de los hermanos —y preferentemente las hermanas— mayores, o simplemente solos en casa. Estas dos últimas soluciones presentan graves riesgos de accidentes para los niños y es

fueron de tensiones a nivel psicológico, las que son identificadas por los empleadores como "conflictos o enfermedades propias de las mujeres" y que actúan alimentando la discriminación femenina en el empleo. (Barbieri, 1975: 35).

Al acercamos a casos empíricos concretos, en un trabajo sobre las obreras textiles de México se describe la manera en que la empresa "garantiza" el cuidado de los hijos de las trabajadoras:

Al lado izquierdo del pasillo de entrada a los obreros, en la esquina que da al noreste de la manzana, hay un cuarto grande, alto y sin ventanas, donde nunca entra el sol: es la guardería. Hay en ella seis cunas, 17 sillitas de niño, un pizarrón, una pequeña mesa y un botiquín de primeros auxilios. Preguntamos sobre el fin de esta guardería sin niños y las respuestas que se nos dieron fueron muy vagas. La informadora 14 (28 años de edad) madre de una niña de 4 años a la que deja en casa, dijo: "Si la empresa estuviera conforme de pagar a una mujer para que cuidara a los niños, el Seguro Social daría la leche y la mamá para su alimento".

La mayoría de las mujeres confían a sus niños a sus parientes o los llevan a guarderías donde tienen que pagar mensualidades (...) según su capacidad de pago. Se supo de algunos casos de obreras que traían a sus hijos a la fábrica y los dejaban en las cunas hasta que podían darles su mamá, aprovechando los descansos de media hora que la ley concede a las madres obreras durante el periodo de lactancia. Después de algunas horas estas mujeres volvían a recoger a sus niños, cuando se iban a sus casas. Pero debido a que tal procedimiento resulta sumamente incómodo y complicado, las obreras apenas han hecho uso de este servicio.

(...) El portero es el encargado de vigilar la guardería
(...) El sentir de la gerencia de la fábrica (...) se manifestó

mostrando los comprobantes de que la fábrica paga al sindicato cierta cantidad, semanalmente, para la guardería y el fomento deportivo. Con ello considera la gerencia salvada su responsabilidad, pues "lo que hace el sindicato ya no es cosa nuestra". (Phio, 1982: 59)

El hecho de que la fábrica no cuente con una guardería supone que:

(...) la mayoría de las obreras que tienen hijos pequeños los dejan a cargo de sus familiares. Cuando vive todavía la abuela, es ella generalmente la que se hace cargo del cuidado de los nietos. Se conoció el caso de un abuelo que tuvo que llevarse al nieto a la peluquería donde trabaja, y de los niños que varias veces se quedan solos, jugando en la vecindad o en la calle, hasta el regreso del trabajo de la madre. En el mejor de los casos las madres han recurrido a una guardería. Las obreras interrogadas se quejaban de que son difíciles los trámites (...) de que no pueden pagar cuotas y de que (...) se les dice que no hay cupo (Phio, 1982: 119).

En zonas de alta migración, como en las delegaciones de Milpa Alta, Ixtapaluca y Gustavo A. Madero —para el caso de la zona metropolitana del Distrito Federal—, los jardines de niños cuentan con grupos numerosos que van de 40 a 45 y niños, ¿por qué pensar entonces que no se está atendiendo la demanda social de estos sectores? Una respuesta tentativa es que en tales zonas prevalece aún la familia extensa compuesta por tres generaciones de parentesco que viven dentro de un mismo asentamiento. El apoyo que ofrece la familia extensa a la madre trabajadora parece ocultar una demanda social asociada con el cuidado de los niños preescolares.

Testimonios de madres de familia se refieren al papel que cumple la familia extensa en el ocultamiento de la demanda social de un servicio preescolar más adecuado a sus necesidades:

Yo trabajo en una tienda del centro desde hace cuatro años. Lo bueno es que ya duré ahí algo porque antes me la pasaba de un lado al otro, por los sueldos, por el patrón... Salgo de la casa a las siete de la mañana, luego al trabajo a las ocho y media, abro a las nueve, como ahí, y regreso hasta las siete y media de la noche. Mi mamá lleva a los niños a la escuela. Los de la primaria se regresan solos. La más chiquita tiene cinco años y va al *kindergarten*. A ella la lleva mi mamá y mi hermana la recoge al mediodía. Lo que me preocupa es que a veces se les hace tarde y la chamaca se queda esperando hasta una hora en la escuela. También me preocupa la comida pues como son muchos chamacos en la casa nadie ve que coman y andan mucho en la calle hasta que yo llego ¡No, si esto de tener hijos y trabajar tiene sus problemas! Pero así... con la ayuda de la familia... todos han ido a la escuela... desde el *kindergarten* (...)

Sin embargo, existen casos extremos en que —no obstante la presencia de la familia extensa— los niños viven en abandono absoluto:

Antes siempre estaba mi hermana, mi hermano o mi cuñada... antes siempre contaba con mi mamá. Pero ella ya se murió, mi papá se la pasa tomando, y los demás ya chambear en lo que se pueda! Mis niños, los grandes, ya no me preocupan tanto ¡pus' que se esperen! Pero mi chiquito, el que va al *kindergarten*, lo dejo temprano y mi vecina me hace el favor de regresarlo a la casa. Ahí lo encierra con llave hasta que llegan sus hermanos, ella les abre y los vuelve a encerrar hasta las ocho que regreso (...)

Los hijos de cero a cuatro años de quienes trabajan dentro del sector informal de la economía —empleadas domésticas, vendedoras ambulantes, trabajadoras a domicilio, vendedoras en mercados, artesanas, etc.— no están contemplados por el sistema estatal de guarderías. Más tarde, después de los cuatro

años, aun cuando cuenten con jardines de niños en el lugar donde viven, sus madres argumentan falta de tiempo para "dejarlos y recogerlos":

No, si por mí fuera, ellos irían al Jardín de Niños que está por la casa. Pero si salgo a las seis a poner el puesto y ando de allá para acá ¿a qué horas voy a llevarlos y recogerlos? Al fin que el *kindergarten* no es obligatorio, yo me los llevo y me ayudan a limpiar y a poner el puesto. Ahí los pongo a bajar. Ya para la primaria están más grandes y se pueden ir y regresar solos (...)

Otra madre de familia afirma:

Yo lavo ajeno. Dos días con una señora... dos días con otra... hago la casa de una viejita los sábados. Mis patronas se enojan porque me traigo a mis muchachos... ya me corrieron por eso. Pero ¿dónde los dejo pues? ¿En la casa solos? Ahí están calladitos y quietos. Uno como taquito metido en el huacal... ahí en la cocina. El de cuatro años lo cuida. A la patrona no le gusta el ruido y ellos, pus' ya aprendieron (...)

Impacto de la discontinuidad entre oferta pedagógica y demanda social en el crecimiento de los jardines de niños

La demanda de servicios preescolares de corte asistencial va en aumento. Veamos dos casos. El primero se refiere a los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) dependientes de Educación Inicial de la Secretaría de Educación Pública. La población de estos centros está compuesta por hijos de madres trabajadoras del sector educativo de 45 días a tres años 11 meses. En la modalidad escolarizada, en el ciclo 1992-1993, fue atendido el 46.1 por ciento más de niños que el año anterior.

La modalidad no escolarizada dirigida a zonas rurales y

urbano marginales atendió a 3 659 niños a través de 2 765 padres de familia capacitados por educadoras. En los 31 estados se atendió a 187 417 niños a través de 139 003 padres. También funcionan los Centros Infantiles Comunitarios que atendieron a 640 niños en etapa maternal—de dos a cuatro años— a través de 32 agentes educativos y padres de familia.

Se promovieron también programas de Educación Inicial para el Niño Indígena, para Niños Refugiados Guatemaltecos, y de Educación Inicial no Formal. El primero atiende a 2 081 niños, el segundo a 1 096, y el tercero a 141 544; participan educadores comunitarios y padres de familia.

Aunque llama la atención el aumento de la población demandante de los servicios tipo guardería, los CENDI son aún pocos en relación con otras modalidades. En el Distrito Federal existen 1 108 preescolares generales, 5 067 cursos comunitarios y 361 CENDI; en el sistema estatal, 33 714 generales, 6 760 indígenas y 153 CENDI, y, en el particular, 3 872 generales y 301 CENDIS. El número de CENDI particulares, sin embargo, tiende a ser cada vez más similar al de los federales. Se ha dado un incremento de la atención particular en este sentido.

El segundo se refiere al crecimiento del servicio de guarderías del IMSS, que atienden a los hijos de las obreras o empleadas aseguradas de los 45 días a los tres años 11 meses. Las guarderías bajo este sistema han experimentado un 200 por ciento de incremento anual de 1984 (140 guarderías) a 1993 (420). Su matrícula ha aumentado 75 por ciento en los mismos 10 años (de 30 000 a 50 600 niños) lo cual equivale al 8.3 por ciento de incremento anual.

No existe, sin embargo, relación entre el crecimiento de la natalidad y la apertura de estos servicios. Así, los lugares que cuentan con un mayor número de guarderías IMSS (de 20 a 52) son los que cuentan con bajas tasas de fecundidad como el Distrito Federal (2.3), Baja California (2.3), Chihuahua (2.3), Jalisco (3.1), Sonora (2.5). Su impulso ha dependido, en los últimos cinco años, de convenios entre asociaciones civiles e iniciativas de industriales o universidades. Esto, a partir de lo que se ha denominado "guarderías participativas".

La iniciativa y responsabilidad financiera del IMSS en su servicio "ordinario" pasa a las manos de particulares. El IMSS sólo se encarga de la responsabilidad normativa. Actualmente más del 50 por ciento son participativas (176) en relación con las 135 de aseguradas y ocho de trabajadoras del IMSS.

Estados con una tasa de fertilidad alta como Guerrero (4.2), Michoacán (4.2), Oaxaca (4), Puebla (4) y San Luis Potosí (4), por no tener iniciativas privadas, cuentan apenas con 9, 14, 7, 5 y 8 guarderías respectivamente.

Parece que, de alguna manera, el paso de una sociedad agraria a una de tipo industrial, y el tipo de sociedad regida por la relación capital-trabajo, por el mercado, los avances tecnológicos y la creación de grandes áreas urbanizadas, entre las que destacan Guadaluajara, Chihuahua, Monterrey, Baja California y la ciudad de México, entre otras, comienza a impactar la demanda de servicios tipo guardería.

Sin embargo, para el caso de los jardines de niños ubicados en estados altamente industrializados como Jalisco, Chihuahua, Nuevo León y DF la tasa de crecimiento anual en el número de jardines se ubica en los lugares 8, 18, 24, 22 y 28 respectivamente. No existe una correspondencia entre dicho crecimiento y las exigencias propias de la industrialización.

Vale la pena mencionar que para el caso de las guarderías del IMSS y las dependientes de Educación Inicial, los niños que causaron baja en 1993 por haber cumplido cuatro años son 6 347. Éstos forman parte de la población demandante del jardín de niños pero pasan de tener un servicio tipo guardería—y de un horario adecuado al de sus madres trabajadoras, que va de seis de la mañana a ocho de la noche, en algunos casos— a otro de tres horas y de corte pedagógico.

Es probable que, por todo lo anterior, el ascenso experimentado en la matrícula de los jardines de niños durante la década 1970-1980—la cual se triplicó y creció de 400 130 alumnos a 1 071 248—disminuyó en los siguientes siete años. Para el ciclo 1986-1987, aunque crece en términos relativos, en lugar de triplicarse se duplica, llegando a 2 547 358. Así, mientras que de 1979 a 1988 aumenta en 200 niños por año,

atiende a niños de zonas urbano marginadas y rurales de difícil acceso—, por la mayoría de los programas de las Alternativas de Atención a la Educación Preescolar, dependientes de la Dirección General de Educación Preescolar en el Distrito Federal—los cuales atienden a 60 201 niños de distintas entidades federativas—, y de otros servicios como los Centros Infantiles Comunitarios, que cuentan con la participación de los padres de familia, y los de Preescolar Indígena.

Si bien es cierto que se han elaborado valiosos materiales de apoyo y propuestas educativas y recreativas para estas poblaciones, los servicios ofrecidos son restringidos en cuanto al horario y la ausencia de apoyos al cuidado y alimentación de los niños. Como vimos, las familias grandes y las ayudas de los vecinos de la comunidad apoyan la atención a los hijos de las madres trabajadoras. Muchos niños se someten a medidas extremas como el "encierro", la "espera" o la vida en la calle.

Ante ello, podemos decir que ese tipo de problema no nos corresponde, que nosotros "educamos", que nuestros centros no son "guarderías". Por ello las investigaciones realizadas se enfocan a cuestiones como el análisis de los materiales o de la figura del capacitador, y estudios sobre el impacto social de los programas. Las demandas sociales del contexto en el que se inserta el servicio son ignoradas.

De hecho, la "dinámica" de las demandas sociales parece chocar con una concepción "estática" en cuanto al servicio ofrecido. Es necesario revisar a qué se debe que los jardines de niños sigan funcionando tal y como lo hicieron hace casi 100 años. En la época en que la maestra Estefanía Castañeda crea los jardines de niños en México, el contexto y la ideología predominantes se asocian con una vida familiar centrada en las funciones de la madre dedicada al hogar. Dentro de esta concepción muy influida por las corrientes románticas de Froebel, Michelet, Montaigne, Rousseau, Pestalozzi, las "señoritas cultas" de la época buscan desarrollar un proyecto educativo que complementa las horas de atención familiar a través del juego. Las demandas sociales, sin embargo, han cambiado.

para 1989 lo hace en 100 para descender en 1990 y estancarse en 1992.

Dicho estancamiento, de acuerdo con los análisis de González Cantú (1994), parece situarse en la atención al 68.12 por ciento (2 788 918 alumnos) de la demanda (4 093 978). Los 2 858 890 alumnos reportados por el *Informe de labores* de la SEP 1992-1993 incluyen a 233 241 del medio indígena y 49 394 de cursos comunitarios.

Aunque dicho estancamiento es reciente y no puede considerarse aún una tendencia confirmable, la disminución en el crecimiento de la demanda parece evidente. El cuadro y la gráfica que aparecen al final de este trabajo son ilustrativos al respecto (González Cantú, 1994).

De acuerdo con Noriega (1991), el incremento de la matrícula se da sobre todo en el tercer grado. Esto puede deberse tanto a las políticas institucionales de "tercerización" del nivel, como al papel que se le atribuye como antecedente de la educación primaria. El apoyo en cuanto al cuidado y atención que requieren los niños preescolares de las zonas urbanas no parece incidir en esta demanda. Esto se apoya en la idea de acuerdo a la cual la matrícula por grados es más estable en las instituciones bajo control particular, "lo cual significa que en los centros privados se abren posibilidades para ofrecer una atención más prolongada al niño que en los servicios públicos (...)" (Noriega, 1991: 29).

Como un punto adicional es necesario mencionar que los recursos se vieron disminuidos en términos considerables. La relación gasto/matrícula bajó de 82 000 pesos anuales en 1982 a menos de 25 000 en 1986, para elevarse ligeramente en 1987 a 27 000 y caer hasta menos del 24 000 en 1988. Esta caída repercute, sobre todo, en el sueldo de las educadoras cuya pérdida, en términos reales, fue del 60 por ciento (Noriega, 1991).

La disminución de la matrícula se asocia también con el ofrecimiento de una oferta pedagógica basada en lo estrictamente "educativo". Éste es el caso de los servicios ofrecidos por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)—que

delegación política, o por otras instancias. El menú fue elaborado por el Instituto Nacional de Nutrición y por el Instituto Nacional del Consumidor.

La expansión de estos jardines surge como respuesta de la Secretaría de Educación Pública a solicitudes planteadas por el personal docente de los jardines de niños e, implícitamente, por una demanda social. En algunos casos, las educadoras optan por esta alternativa cuando el jardín de niños encuentra una crisis de consenso entre la población demandante. Cuando la demanda es poca peligra la estabilidad laboral de las educadoras. Una de ellas menciona:

En este jardín había muy baja población, ya estaba por cerrarse porque habíamos educadoras que teníamos sólo ocho niños. Nos dio miedo perder la plaza. Nuestra alternativa fue abrir un jardín de niños mixto. Se hizo la solitud y el estudio de factibilidad. Comenzamos a trabajar y, ciertamente, subió la población y no sólo conservamos nuestra plaza sino que, algunas, logramos justificar la doble plaza en un mismo jardín.

Aunque las educadoras no parecen estar conscientes de la relación entre la baja matrícula con que contaban y las demandas sociales de la población atendida, reconocen un aumento considerable en la misma a partir del momento en que ofrecieron el servicio mixto.

Tanto educadoras como directoras manifiestan, sin embargo, los múltiples problemas que tienen que enfrentar para abrir y administrar un jardín de niños de este tipo. En primer lugar, deben convertirse en gestoras de todo tipo de apoyos. Es difícil conseguir "ayudas", "cooperaciones voluntarias", "donaciones" o "limosnas" que hagan realidad la apertura de este servicio.

En segundo lugar, cuando se logra dicha apertura, la directora asume una gran responsabilidad y, junto con su personal, multiplica sus funciones "normales" sin que la SEP ofrezca estímulo económico alguno.

Es necesario que el paso a un servicio de este tipo se funde

Es la discontinuidad entre la oferta pedagógica y la demanda social la que nos permite explicar, en parte, el estancamiento en el crecimiento de la demanda en los jardines de niños.

Parece que las mismas comunidades están provocando la redefinición del servicio, aun cuando desde el sistema educativo se definan simplemente como "alternativas". Me refiero a los jardines de niños con servicio mixto, los cuales tienen como objetivo:

(...) brindar a las madres trabajadoras —que en su centro de labor no cuentan con servicio de guardería—, educación formal durante la mañana, alimentación al medio día y por las tardes adelantarlos en el desarrollo de actividades físico recreativas. Este servicio ha generado gran demanda ya que el número de planteles aumentó en un 83 % respecto al año anterior (*Informe*: 13).

La demanda a este tipo de servicio es importante. Actualmente atiende a 5 500 alumnos en 11 entidades de la república. El servicio se considera, sin embargo, "de excepción". Se brinda a madres cuyo centro de trabajo no cuenta con guardería, sin considerar los problemas de cupo que plantean sistemas como el ISSSTE y/o las guarderías públicas que atienden a los niños de cuatro a seis años en general.

El primer jardín de niños con servicio mixto se funda en 1972, como iniciativa de la maestra Luz María Ceballos. La propuesta, sin embargo, se consolida hasta 1990. En la actualidad existen 34 y están por abrirse 20 más en el Distrito Federal. Se cuenta con 13 en Ixtapaluca y con otros más en los estados de Tabasco, Nuevo León, Sinaloa, Tamaulipas, Estado de México y Puebla.

La SEP ofrece las plazas de cocinera, auxiliar de cocina y educadora. Los padres pagan N\$ 3.00 diarios por el servicio más N\$ 30.00 anuales para el mantenimiento de las instalaciones. La directora solicita donaciones para habilitar el jardín como estancia. Los implementos de cocina son donados por el Club Rotario, por Solidaridad, por casas comerciales, por la

en investigaciones de caso. Se requiere de la constitución de un equipo de investigadores que documenten lo sucedido al respecto en las distintas comunidades, detecten la posibilidad de promover opciones de servicio distintas de las actualmente ofrecidas, y muestren la magnitud del problema, el cómo y dónde se expresa.

En un primer momento se trataría de modificar las concepciones en torno a la función de la educación preescolar tanto en las autoridades, los docentes, los padres de familia y la opinión pública en general.

Es evidente que el actual financiamiento a la educación preescolar no podría ampliarse de tal manera que pudiera cubrir las demandas financieras de servicios más adecuados a la demanda social: salarios e infraestructura. Por ello es necesario comenzar a generar convenios interinstitucionales que promuevan el acompañamiento entre dicha demanda y la oferta pedagógica del nivel. Se estará incidiendo, entonces, tanto en la definición de la legitimidad del servicio como en la valorización profesional del trabajo desempeñado por las educadoras.

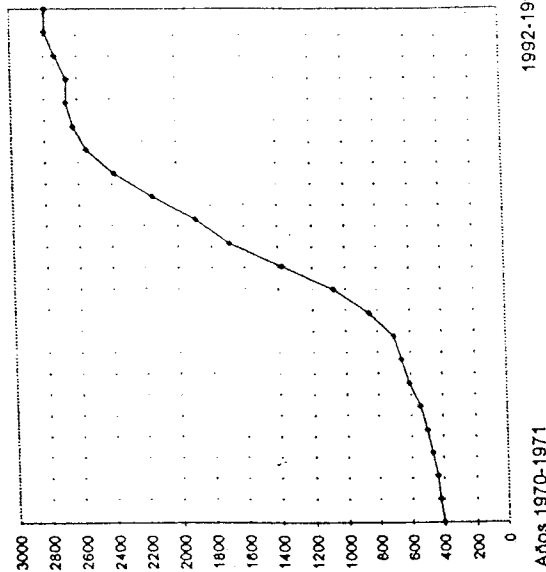
En conclusión, resulta precipitado discutir la obligatoriedad de la educación preescolar cuando se tienen enfrente tantas preguntas que responder en torno a la función social del jardín de niños en México y, particularmente, en las comunidades en las que trabajan. Para Erickson, la legitimidad del proyecto escolar se construye a partir de las negociaciones establecidas entre dicho proyecto y las necesidades de las familias a las cuales va dirigido. La existencia de un consenso activo en torno a la escuela es básico para que dicha legitimidad se logre (1987).

Para el caso de los jardines de niños, las comunidades parecen no estar interesadas en legitimar un servicio que no les resulta útil. O generamos el consenso necesario para legitimar nuestros servicios o perdemos la oportunidad de que sean demandados. Para la educación preescolar, en general, y para los jardines de niños, en particular, es una cuestión de sobrevivencia. Para los hijos de las madres trabajadoras se trata, básicamente, del logro de una verdadera justicia social.

Crecimiento de la población de educación preescolar

Año	Miles de alumnos	Año	Miles de alumnos
1970-1971	400.14	1982-1983	1,690.964
1971-1972	422.44	1983-1984	1,893.65
1972-1973	440.09	1984-1985	2,147.495
1973-1974	465.76	1985-1986	2,381.412
1974-1975	497.79	1986-1987	2,547.358
1975-1976	537.09	1987-1988	2,625.678
1976-1977	607.95	1988-1989	2,668.561
1977-1978	655.33	1989-1990	2,662.588
1978-1979	699.23	1990-1991	2,734.054
1979-1980	853.99	1991-1992	2,791.552
1980-1981	1,071.619	1992-1993	2,788.918
1981-1982	1,376.248		

Miles de alumnos



Años 1970-1971

1992-1993

Fuente: González Cantú, 1994. Material de trabajo inédito.

Estas tendencias pueden verse afectadas por el incremento de la demanda a la educación pública provocado a partir de la crisis económica de finales de 1994.

UNIDAD III: DESARROLLO DE LA LENGUA ORAL EN EL PREESCOLAR

PRESENTACIÓN

Los textos que se incluyen en esta Antología para la unidad, tienen como propósito apoyar la información y el análisis que el profesor alumno realizará sobre el desarrollo de la lengua oral en el preescolar. Con la lectura de Garton & Pratt "El aprendizaje del lenguaje hablado: de los precursores a las primeras en el desarrollo del habla que permitirán al docente integrar un marco teórico y referencial acerca del origen y desarrollo de la lengua oral. Definitivamente la comprensión de estos procesos permitirá entender con mayor claridad, la noción de competencia comunicativa y de habla favorecerá la generación de propuestas dirigidas al desarrollo y promoción de la lengua oral.

Para el segundo tema se eligió el artículo de Bertely "La obligatoriedad y función social del Jardín de Niños en México" el cual junto con el Programa de Educación Preescolar (que tenga el docente de este nivel), muestran al profesor-alumno de la Licenciatura, las propuestas programáticas oficiales para el aprendizaje y enseñanza de la lengua oral en la escuela. Por último, para el tercer tema, el texto de Hurtado y Col. "Estructuras tardías en el lenguaje infantil" sugiere alternativas o lineamientos metodológicos que puedan ser aplicados por el educador para la estimulación y el desarrollo de la lengua oral.

Si bien a lo largo de este libro el interés se sitúa principalmente en el uso del lenguaje como medio para la comunicación hablada y escrita, resulta útil ofrecer una descripción amplia del desarrollo de las capacidades de lenguaje hablado en el niño desde la etapa prelingüística inicial hasta la edad escolar. Generalmente se asume que el desarrollo del lenguaje hablado está completo una vez que el niño produce oraciones reconocibles, y que los desarrollos posteriores son simplemente extensiones y refinamientos de las formas lingüísticas ya existentes. Como mostraremos, esta concepción es falsa, y en concreto conocer las capacidades productivas del niño (tanto en términos de lo que puede como de lo que no puede hacer) tiene implicaciones de largo alcance para la comprensión del desarrollo de la lectura y la escritura.

El estudio del lenguaje hablado incluye la fonología, los sonidos del lenguaje, la *sintaxis*, la gramática del lenguaje o cómo se combinan las palabras para formar frases u oraciones, y la *semántica*, el significado de las palabras o de las oraciones en el lenguaje. Trata también de la *pragmática* o de cómo se utiliza el lenguaje. Este último tema se abordará por separado en el capítulo 6.

El desarrollo de la fonología se configura en primer lugar, porque si no existieran sonidos no podría haber un posterior desarrollo del lenguaje. Los sonidos son la primera evidencia de que el lenguaje hablado está siendo adquirido y preparan la base para el desarrollo lingüístico ulterior. Después examinaremos el desarrollo de la estructura lingüística del niño, centrándonos en las producciones de una y dos palabras. En ocasiones, consideraremos por separado la sintaxis y la semántica, o la gramática y el significado, ya que así procedían las primeras investigaciones. En otros puntos del capítulo serán consideradas conjuntamente, enfatizando la interconexión de la gramática y el significado en el lenguaje infantil en evolución. A lo largo del desarrollo aumentan la complejidad del lenguaje hablado, la longitud de las oraciones emitidas, el número

de palabras del vocabulario y el conjunto de significados que pueden expresarse. Con un vocabulario en aumento y un mayor dominio de la gramática del lenguaje, el niño puede comunicar de formas más sofisticadas y se hace más inteligible a los demás.

El capítulo anterior examinó algunos de los procesos (el «cómo») del desarrollo del lenguaje en el niño. Este capítulo configura el «qué» de dicho desarrollo desde la etapa prelingüística a las primeras combinaciones de palabras. En el capítulo se describen los logros lingüísticos posteriores, se exploran los cambios en la gramática y el significado después de los dos o tres años.

Conocer qué capacidades del lenguaje hablado tiene el niño resulta de gran valor para todos aquellos que estén implicados en su educación. Es necesario estar completamente al corriente de las capacidades y limitaciones lingüísticas de los niños para llevar a cabo un trabajo eficaz con ellos. También debemos conocer en qué medida el niño pequeño puede comunicarse con los demás y cómo percibe las conversaciones antes de que pueda empezar la enseñanza de la lectura y la escritura. Se debe tomar en consideración el desarrollo del lenguaje hablado del niño y lo que puede producir y usar. Además, intentamos trazar los desarrollos fonológico, sintáctico y semántico del lenguaje desde el período del balbuceo a las etapas de una y dos palabras, punto en el que pueden establecerse hipótesis preliminares sobre la naturaleza de los desarrollos gramaticales que permiten al niño comunicarse de forma más eficiente y efectiva. El proceso de adquisición del lenguaje se considera una secuencia progresiva. El niño intenta en todo momento comunicar a través de los recursos lingüísticos y no-lingüísticos de que dispone por entonces. La secuencia del desarrollo del lenguaje se inserta en el contexto social.

Empezando por el período prelingüístico, examinaremos algunos de los precursores y posibles prerequisites en relación al lenguaje posterior. El área escogida como punto de partida es el desarrollo fonológico, el estudio del desarrollo de los sonidos del lenguaje.

Desarrollo fonológico

Existe una buena razón para comenzar por el desarrollo de la fonología, porque el sistema de sonidos es fundamental para el lenguaje posterior. Hay un sentimiento, sin embargo, de que los sonidos producidos por el niño en su primer año de vida no son lenguaje «correcto». De hecho la palabra «infancia» deriva de la palabra latina *infans*, que significa «sin lenguaje». Es innegable que el niño emite muchos sonidos y ruidos durante su primer año de vida, antes de empezar a «hablar correctamente». Esos sonidos iniciales incluyen el llanto, el arrullo, el borboteco y el balbuceo.

El desarrollo fonológico se refiere al desarrollo de la comprensión por parte del niño de que las diferentes combinaciones o patrones de sonidos del lenguaje

«distinciones de significados. Por ejemplo, a individuos diferentes. Subsumidos bajo el término «distinciones de significados» se encuentran los requerimientos para la producción de sonidos que son diferentes de las distinciones articulatorias que examina conjuntamente esos dos de la producción de sonidos del lenguaje.

Cuatro pueden producir esas distinciones. Además, que se habla se da antes de que el niño pueda producir esas distinciones. Los estudios sobre percepción de los sonidos (MIENY y SILBER, 1986) han mostrado que los niños pueden discriminar entre dos sonidos que difieren en cuanto al punto de articulación y que se habla que los niños muy pequeños y «g» del lenguaje que se habla a su alrededor portante, es, con bebés se presenta repetidamente en otro. Para valorar si el niño ha oído una distinción, se le muestra un estímulo de distinción y se le pide que indique el cambio en la articulación que introduce cuando se introduce el estímulo. El ritmo de succión del biberón o volvier el bebé ir a ese tipo se concluye que el aumento de edad, puede ser que los humanos son capaces de entender a distinciones importantes entre los sonidos (ver ASLIN, PISONI y JUSCZYK, 1983). Se ha demostrado que la distinción de las investigaciones se puede reconocer en términos de la distinción de las palabras para los adultos. Para el niño, las palabras es importante para entender las palabras conllevan diferentes significados. Puesto al procesamiento activo de los sonidos a su alrededor. Esta tendencia se ha observado en la recepción y escucha más y más adulta que se observa en esas distinciones auditivas para el niño que aprende a hablar.

La distinción de las palabras para los adultos. Para el niño, las palabras es importante para entender las palabras conllevan diferentes significados. Puesto al procesamiento activo de los sonidos a su alrededor. Esta tendencia se ha observado en la recepción y escucha más y más adulta que se observa en esas distinciones auditivas para el niño que aprende a hablar. La distinción de las palabras para los adultos. Para el niño, las palabras es importante para entender las palabras conllevan diferentes significados. Puesto al procesamiento activo de los sonidos a su alrededor. Esta tendencia se ha observado en la recepción y escucha más y más adulta que se observa en esas distinciones auditivas para el niño que aprende a hablar.

La distinción de las palabras para los adultos. Para el niño, las palabras es importante para entender las palabras conllevan diferentes significados. Puesto al procesamiento activo de los sonidos a su alrededor. Esta tendencia se ha observado en la recepción y escucha más y más adulta que se observa en esas distinciones auditivas para el niño que aprende a hablar.

conllevan diferencias de significado. Por ejemplo «papá» y «mamá» se refieren a individuos diferentes. Subsumidos bajo el tema de la evolución fonológica hay dos importantes desarrollos, a saber el desarrollo físico de los mecanismos articulatorios requeridos para la producción de sonidos del habla y el desarrollo de la percepción auditiva de las diferencias de sonido.

Cuando uno examina conjuntamente esos dos desarrollos es interesante notar que las diferencias entre los sonidos del lenguaje se distinguen mucho antes de que se puedan producir esas distinciones. Además, la percepción auditiva de los sonidos del habla se da antes de que el niño aprecie la importancia de hacer esas distinciones. Los estudios sobre percepción del habla (como MORSE, 1979; MENYUK, MENN y SILBER, 1986) han mostrado que los niños de entre dos y cuatro meses pueden discriminar entre dos sonidos del habla, como «ba» y «ga», que difieren en cuanto al punto de articulación. Esta capacidad es importante porque significa que los niños muy pequeños son capaces de oír variaciones sutiles del lenguaje que se habla a su alrededor. En las tareas de discriminación auditiva con bebés se presenta repetidamente un sonido y entonces se introduce el otro. Para valorar si el niño ha oído la distinción se toma algún indicador comportamental que indique el cambio en el sonido. Frecuentemente, el bebé indica «sorpresa» cuando se introduce el nuevo sonido a través de un aumento del ritmo de succión del biberón o volviendo la cabeza. Si se observa un comportamiento de ese tipo se concluye que el bebé es capaz de distinguir los sonidos. Dado que esta capacidad se ha encontrado en bebés de entre cuatro y seis semanas de edad, puede ser que los humanos tengamos una tendencia innata a responder a distinciones importantes entre los sonidos del habla (para una revisión ver ASLIN, PISONI y JUSCZYK, 1983).

La importancia fundamental de las investigaciones sobre percepción temprana del habla se puede reconocer en términos de la distinción entre «bota» y «gota», palabras utilizadas por los adultos. Para ellos, ser capaz de distinguir entre esas dos palabras es importante para entender el habla de los demás, ya que las dos palabras conllevan diferentes significados. El bebé, por tanto, parece predispuesto al procesamiento activo de los diferentes sonidos del lenguaje que oye a su alrededor. Esta tendencia se hace más específica a medida que el niño crece y escucha más y más habla adulta y, con el tiempo, aprende la significación de esas distinciones auditivas para transmitir diferentes significados.

Esta capacidad para oír distinciones en la forma lingüística a una edad temprana contrasta con el desarrollo fonológico de los mecanismos articulatorios. La secuencia del desarrollo fonológico depende de los mecanismos fisiológicos del habla y de la progresiva maduración del aparato vocal (STARK, 1986). Gran parte de esa maduración se da durante los primeros meses de vida. El niño logra también un control creciente sobre esos mecanismos, incluyendo el poder controlar el punto de articulación de los sonidos. Esas producciones vocales se denominan normalmente «balbuceo».

de palabras del vocabulario y el conjunto de significados que pueden expresarse. Con un vocabulario en aumento y un mayor dominio de la gramática del lenguaje, el niño puede comunicar de formas más sofisticadas y se hace más inteligible a los demás.

El capítulo anterior examinó algunos de los procesos (el «cómo») del desarrollo del lenguaje en el niño. Este capítulo configura el «qué» de dicho desarrollo desde la etapa prelingüística a las primeras combinaciones de palabras. En el capítulo se describen los logros lingüísticos posteriores, se exploran los cambios en la gramática y el significado después de los dos o tres años.

Conocer qué capacidades del lenguaje hablado tiene el niño resulta de gran valor para todos aquellos que estén implicados en su educación. Es necesario estar completamente al corriente de las capacidades y limitaciones lingüísticas de los niños para llevar a cabo un trabajo eficaz con ellos. También debemos conocer en qué medida el niño pequeño puede comunicarse con los demás y cómo percibe las conversaciones antes de que pueda empezar la enseñanza de la lectura y la escritura. Se debe tomar en consideración el desarrollo del lenguaje hablado del niño y lo que puede producir y usar. Además, intentamos trazar los desarrollos fonológico, sintáctico y semántico del lenguaje desde el período del balbuceo a las etapas de una y dos palabras, punto en el que pueden establecerse hipótesis preliminares sobre la naturaleza de los desarrollos gramaticales que permiten al niño comunicarse de forma más eficiente y efectiva. El proceso de adquisición del lenguaje se considera una secuencia progresiva. El niño intenta en todo momento comunicar a través de los recursos lingüísticos y no-lingüísticos de que dispone por entonces. La secuencia del desarrollo del lenguaje se inserta en el contexto social.

Limpezando por el período prelingüístico, examinaremos algunos de los precursos y posibles prerequisites en relación al lenguaje posterior. El área escogida como punto de partida es el desarrollo fonológico, el estudio del desarrollo de los sonidos del lenguaje.

Desarrollo fonológico

Existe una buena razón para comenzar por el desarrollo de la fonología, porque el sistema de sonidos es fundamental para el lenguaje posterior. Hay un sentimiento, sin embargo, de que los sonidos producidos por el niño en su primer año de vida no son lenguaje «correcto». De hecho la palabra «infancia» deriva de la palabra latina *infans*, que significa «sin lenguaje». Es innegable que el niño emite muchos sonidos y ruidos durante su primer año de vida, antes de empezar a «hablar correctamente». Esos sonidos iniciales incluyen el llanto, el arrullo, el borboteco y el balbuceo.

El desarrollo fonológico se refiere al desarrollo de la comprensión por parte del niño de que las diferentes combinaciones o patrones de sonidos del lenguaje

balbuceo y universales fonológicos identificables. Posteriormente la autora ha encontrado que el desarrollo fonológico incorrecto podría estar relacionado con posteriores problemas con la escritura, reforzando su idea de continuidad entre el desarrollo fonológico y los posteriores logros con el lenguaje hablado y escrito.

Tabla 2. *Estadios del desarrollo vocal (a partir de Stark, 1986)*

Estado	Edad	Comportamiento vocal
1	0-8 semanas	Sonidos vegetativos, reflejos, llanto y agitación.
2	8-20 semanas	Arrullos y risas. Sonidos consonantes, nasales. Sonidos producidos en la parte posterior de la boca. Disminuye la frecuencia del llanto. Mayor control sobre los sonidos producidos, por ejemplo, sonidos «goo».
3	16-30 semanas	Juego vocal y comportamiento lingüístico exploratorio. Sonidos consonánticos realizados hacia la parte anterior de la boca.
4	25-50 semanas	Creciente control sobre los mecanismos del habla. Inicio de la secuenciación y reseccuenciación de sonidos, p. ej., buh-buh-buh, mum-mum-mum.
5	9-18 meses	Balbuceo reduplicado (producción de sílabas consonante-vocal en las que la consonante es la misma en cada sílaba) p. ej., dada, gaga. Ritualizado y estereotipado. Vocalización más probable en la interacción con un adulto que en el juego con un objeto.

A causa de las constricciones sobre las habilidades productivas tempranas, los niños frecuentemente se dan cuenta de la importancia de hacer una distinción hablada aún cuando son incapaces de producirla. Por ejemplo, GRIEVE, TURNER y PRATT (1983, p. 293) señalaron un ejemplo de un niño de cuatro años de edad que entendía la distinción entre /k/ y /d/, pero era incapaz de producir /k/ y en su lugar decía /d/.^{*} Así, cuando se le preguntaba qué quería ser de mayor contestaba «a dowboy» (un vaquero). La conversación continuó así:

Adulto: So you want to be a dow boy, eh? (Así que quieres ser vaquero, eh?)
Niño (irritado): No! not a dowboy, a dowboy (¡No! no un vaquero, un vaquero)

^{*} En la nota sobre los fonemas de la página se ofrecen ejemplos con la transcripción fonética de los fonemas a los que se alude en el texto de este libro.

Parece razonable asumir que el balbuceo está relacionado con el posterior desarrollo del habla de forma compleja. JESPERSEN sugirió que el balbuceo parece un juego con palabras y sonidos mientras que el habla representa un uso controlado, planificado, del lenguaje. Durante la fase del balbuceo, el niño practica la producción de habla, probando mecanismos articulatorios como la lengua, labios y dientes y desarrollando un control creciente de esos aparatos. Con el *feedback* auditivo obtenido a través de sus propios oídos el niño vuelve a entrenarse en los sonidos que puede emitir en un punto y, recíprocamente, en el punto de articulación de los sonidos concretos que desea. Los niños sordos balbucean hasta alrededor de los nueve meses. Entonces dejan de hacerlo, al no tener un *feedback* auditivo que posibilite el desarrollo del control (STARK, 1986).

Existe un acuerdo relativo entre los investigadores acerca del orden en que aparecen los sonidos. Aunque el desarrollo empieza en la infancia temprana, no se completa hasta que el niño está en la escuela. A grandes rasgos, las consonantes se desarrollan desde las que se articulan en la parte posterior de la boca como «g» hasta las producidas en la parte anterior como «b». Las vocales, por otra parte, se desarrollan desde las formaciones de la parte anterior de la boca como «a» y el punto de articulación se desplaza hacia arriba y hacia abajo, de manera que hacia el final del primer año se producen casi todos los sonidos vocálicos. CLARK y CLARK (1977) propusieron una secuencia de desarrollo de los sonidos de habla en términos de *contrastes* progresivos entre los mismos por el niño. En esta secuencia el niño realizaría una distinción fundamental entre consonantes y vocales. Después de esto, la primera distinción consonántica se daría entre «p» y «b», ilustrada por los intentos del niño de producir «pa» y «ba». Estos sonidos se contrastan entonces con el nasal «m», como en «mama», que después se contrasta con sonidos dentales como «d» y «t». Esta secuencia se resume en que no presta atención a por qué los sonidos del inglés aparecen en este orden, aunque los lingüistas y los fonetistas han especulado sobre posibles razones.

STARK (1979, 1986) describió una secuencia evolutiva más detallada de las producciones vocales de los niños hasta la edad de dieciocho meses. Examinó las cualidades acústicas de los sonidos del niño y basó sus análisis en transcripciones fonéticas de esos sonidos. Consideró que la secuencia derivada proporcionaba datos a favor de la continuidad entre las vocalizaciones iniciales y el lenguaje posterior. La secuencia descrita por Stark está adaptada de forma resumida en la tabla 2.

Stark argumentó que su secuencia ofrecía datos para una progresión general de las producciones vocales. También afirmó que existía una estrecha relación entre las producciones vocales prelingüísticas y la posterior producción de lenguaje. Stark de hecho propuso que los sonidos que el niño era capaz de producir al final del período prelingüístico eran precisamente aquellos que tenían lugar en el sistema fonológico adulto. Este estudio implicaba una relación entre el

En ocasiones, los errores de articulación que implican la sustitución de fonemas persisten en preescolar y en el período inicial de la escolaridad. En los primeros años de escolaridad son bastantes frecuentes en los niños los problemas con el desarrollo de sonidos del habla como el uso de *d* en lugar de *th* en «dat» (= «that») (/ðat/; aquel-aquella) o el seseo con un sonido «s». En algunos casos estos errores se corrigen espontáneamente por el niño, como indica el siguiente diálogo. Tuvo lugar entre dos niños, N1 y N2, y la madre (A) de N2. En el momento de esta conversación ni N1 ni N2 mostraban signo alguno de ser capaces de producir el sonido /k/:

- N1 (1 año y 7 meses de edad): Dar, dar. (*Señalando un coche [car].*)
 N2 (4 a. os y 5 meses de edad): It's not dar, it's car. (No es doche, es coche.)
 A (sorpreñida por N2, quien normalmente pronunciaba car como tar): I didn't know you could s y car. (No sabía que podías decir coche.)
 N2 (después de una pequeña pausa): I was keeping it a secret! (Lo guardaba en secreto!)

Otros errores pueden ser corregidos por el niño si un adulto señala que la pronunciación es incorrecta y le anima a intentar decir la palabra o sonido correctamente. En otros casos, los trastornos de la articulación persistentes pueden precisar la intervención capacitada de un terapeuta del lenguaje. Aunque ciertos problemas con la pronunciación de los sonidos del lenguaje son en los primeros años de escolaridad, muchos de los sonidos del lenguaje son producidos durante los primeros doce meses. Actualmente está ampliamente aceptado que estos sonidos constituyen la base para el desarrollo fonológico subsiguiente. Sin embargo, existen otros aspectos importantes de la estructura del lenguaje hablado que los niños aprenden durante el primer año de vida.

Otros desarrollos estructurales anteriores al habla

Al mismo tiempo que desarrolla un amplio conjunto de sonidos del habla durante los primeros doce meses, el niño está aprendiendo otras cosas sobre el habla y la palabra hablada. Por ejemplo, en las vocalizaciones de los niños se han registrado rasgos como los patrones de entonación y las variaciones de acento. Alrededor de los seis meses, la mayor parte de las secuencias de sonidos parecen ser producidas con un patrón de entonación descendente. Después se observa en las vocalizaciones espontáneas del niño tanto el patrón de entonación ascendente como el descendente. También se de alguna imitación de los patrones de entonación adulta (LIEBERMAN, 1967).

Aunque podemos identificar diferentes patrones de entonación en estas vocalizaciones tempranas, existe una tendencia a describirlas en términos de patrones de habla adulta. De este modo, los patrones tempranos de entonación descendente se han comparado con el uso adulto de oraciones declarativas. Así,

en las oraciones rectilíneas emitidas por los adultos como «Voy a la tienda», la entonación es completamente plana y puede caer hacia el final. Las preguntas normalmente se emiten con entonación ascendente «¿Vas a ir a la tienda?». Del mismo modo se ha «oido» como el niño produce «preguntas» (con entonación ascendente) y otras formas de habla adulta. Además, los adultos *inferen* una intención de parte del niño de producir una pregunta y responden de acuerdo a ello (MENYUK, 1977). Por consiguiente los adultos pueden interpretar una secuencia como «pa-pa-pa», emitida con entonación ascendente como «¿Dónde está papá?» y contestar «Papá está trabajando».

Finalmente, se ha propuesto que existen precursores sintácticos del habla (BLOOM, 1973). Existen pruebas limitadas de que los niños dominan aspectos de la gramática antes de producir frases de varias palabras. Por ejemplo, cuando la hija de Bloom tenía alrededor de dieciséis meses de edad produjo «widð» (pronunciado «weeda») durante un período de tres semanas. Produjo «mamá widð», «dada (papá) widð», «more (más) widð» y «no widð». La palabra «widð» parecía no tener un significado especial y no se refería a nada en particular. Lo interesante era el orden consistente de palabras adoptado en relación al uso de «widð», que fue interpretado por Bloom como evidencia de un conocimiento gramatical emergente.

La transición hacia el habla: prerequisites funcionales

Existen importantes orígenes funcionales del lenguaje que posiblemente facilitan la transición hacia el habla. Cuando el niño llora, la madre infiere una intención de comunicar. De hecho, como mostró PRATT (1976, 1981), los llantos del niño durante los primeros seis meses aproximadamente se interpretan como causados por necesidades físicas, como hambre, flato o dolor. Algunos de estos llantos son distinguibles acústicamente. Las madres interpretan los llantos y ofrecen al niño la intervención necesaria para detener el llanto. Hacia los seis meses, y en algunos casos mucho antes, las madres empiezan a interpretar el llanto del niño *psicológicamente*. Por ejemplo, el niño puede estar *frustrado* porque es incapaz de alcanzar un objeto caído. El llanto cesará como resultado de una intervención psicológica, como la distracción, hablar al niño o proveerle de un objeto. Los patrones de llanto de un niño más mayor muestran *convencionalización*. Es decir, los patrones se vuelven ritualizados y son acústicamente diferentes a los llantos anteriores. En consecuencia, cuando el niño efectúa la transición al habla, la madre ya es apta para interpretar las necesidades psicológicas del niño y sus intenciones, basándose en pistas lingüísticas y no-lingüísticas.

Las madres y los niños también han establecido rutinas que son esenciales para la comunicación lingüística eficaz y efectiva. La investigación de BRUNER (1983) sobre los prerequisites y los precursores del lenguaje mostró claramente cómo la mirada y la vocalización son las primeras formas de comunicación entre

madres e hijos. Se da una continua modificación de los comportamientos comunicativos adultos en relación directa con el desarrollo de las capacidades comunicativas (lingüísticas y no-lingüísticas) del niño. El repertorio materno exhibe muchos comportamientos que son juzgados como finamente ajustados a las habilidades reales del niño. Por consiguiente, cuando el niño habla, ha aprendido mucho acerca de cómo modular la conversación de acuerdo con las expectativas sociales.

Estado de una palabra

Existe un período identificable, normalmente algún tiempo después del primer cumpleaños del niño, durante el que generalmente se emiten producciones de una palabra. Cuando los investigadores trazaron por primera vez la secuencia evolutiva del desarrollo del lenguaje, simplemente registraron esas palabras tal y como aparecían. Hoy en día la cuestión es bastante más compleja, ya que los investigadores se centran tanto en las formas como en las funciones de las producciones de una palabra. Para una revisión actualizada de este estado del desarrollo del lenguaje ver BARRETT (1985).

Intentar caracterizar las formas de las primeras palabras del niño es una tarea bastante difícil, porque el vocabulario de cada niño es diferente. Cuando muchas personas, incluyendo los padres, intentan hacer listas del aumento del vocabulario del niño, la tarea se vuelve muy pronto desmedida, ya que se añaden más y más palabras diferentes. Es factible listar las primeras 50/100 palabras. A partir de estas listas podemos encontrar algunas palabras comunes en los vocabularios infantiles. Entre las primeras palabras de la mayoría de los niños (en casi todas las culturas) se encuentran formas como «mamá» y «dada» o «papá», palabras referidas a madre y padre. Fonológicamente, estas formas son sílabas reduplicadas, con los labios y la parte anterior de la boca como punto de articulación. Estas formas pasan a referirse a los padres del niño rápida y realmente. Son producidas muchas otras formas de reduplicación silábica de este tipo que pueden ser utilizadas como «palabras». Por ejemplo, un niño emitió «iDeedece» para referirse a «Stevie», mientras que para muchos niños la palabra «nana» (plátano) es una de las primeras palabras adquiridas.

Las familias con niños pequeños deben tener presente que frecuentemente es difícil descodificar las primeras producciones de una palabra del niño. Existen dos razones por las que esto podría ocurrir. El significado del niño puede no coincidir con el significado adulto usual de la palabra, o la palabra infantil puede ser idiosincrática, como por ejemplo, el caso de un niño que acuña el neologismo «shadow» para referirse a un carrito de supermercado. A continuación consideraremos esta cuestión.

El significado de las producciones de una palabra

Al mirar lo que significan las primeras producciones de una palabra de un niño nos encontramos con un problema de interpretación. Como adultos tendemos a juzgar el lenguaje infantil como una desviación incompleta del habla adulta. Sin embargo, tendemos a interpretar el significado propuesto por el niño a partir de una serie de pistas, no solamente la producción verbal. Pero es probable que los significados del niño sean también incompletos y que únicamente coincidan con el significado adulto de manera parcial, pudiendo no coincidir en absoluto. El niño, debido a su edad, tiene un conocimiento limitado del mundo y ha de intentar detallar los significados de varias formas. Por ejemplo, necesita hipotetizar sobre el contexto de uso apropiado de una palabra y para ello tiene que apoyarse en pistas no-verbales y en los usos que hacen los otros de esa palabra. Pueden también invocar su conocimiento posiblemente incompleto de los significados de otras palabras.

Se han identificado cinco condiciones de desajustes entre el significado adulto y el del niño (CLARK, 1983). Estas son *sobreextensión*, *infraextensión*, *desajuste*, *coincidencia* y *solapamiento*. Vamos a considerar las tres primeras, ya que son suficientes para explicar los principios implicados en el desarrollo del significado de las primeras palabras del niño (ver figura 2).

En la *sobreextensión* del significado de una palabra se da un solapamiento con el significado adulto, pero hay una mayor extensión más allá del campo normal del significado aplicado. Es decir, una palabra se utiliza en una serie de contextos, basándose el significado hipotetizado en alguna característica del objeto original, pero que resulta insuficiente para distinguir ese objeto de otros pertenecientes a diferentes categorías. El niño puede utilizar una palabra en muchos contextos que son considerados inapropiados por un adulto. En la literatura abundan los ejemplos de sobreextensión infantil (por ejemplo, BOWERMAN, 1976; CLARK, 1973a) en los que las sobreextensiones se basan en la similitud (idéntico tamaño, idéntica forma, idéntica cualidad de «tener cuatro patas») de los referentes. Así pues, podemos encontrar sobreextensión sobre la base del tamaño, cuando se aplicó la palabra «fly» (mosca) inicialmente a una mosca, después a manchitas, a polvo, a todos los insectos pequeños, a las propias uñas del niño, a migas de pan y a sapos pequeños. Otro ejemplo es la sobreextensión sobre la base de la forma. Un niño usó el término «tick-tock» para referirse a un reloj de pulsera, después a uno de pared (bien por ahora), después a todos los relojes (¡todavía correcto!), a un contador de gas, a un extintor de incendios y finalmente a básculas de baño con indicador.

En la *infraextensión* el significado de una palabra hipotetizado por el niño se solapa sólo parcialmente con el significado adulto. Es menos frecuente, en parte porque es más difícil de detectar. El uso del niño no puede nunca ser juzgado como inapropiado en este sentido a no ser que de hecho rechace utilizar

una palabra en un cierto contexto. Por ejemplo, el niño puede llamar «perro» a una mascota de la familia y puede no utilizar esa etiqueta para ningún otro perro, prefiriendo usar «guau-guau».

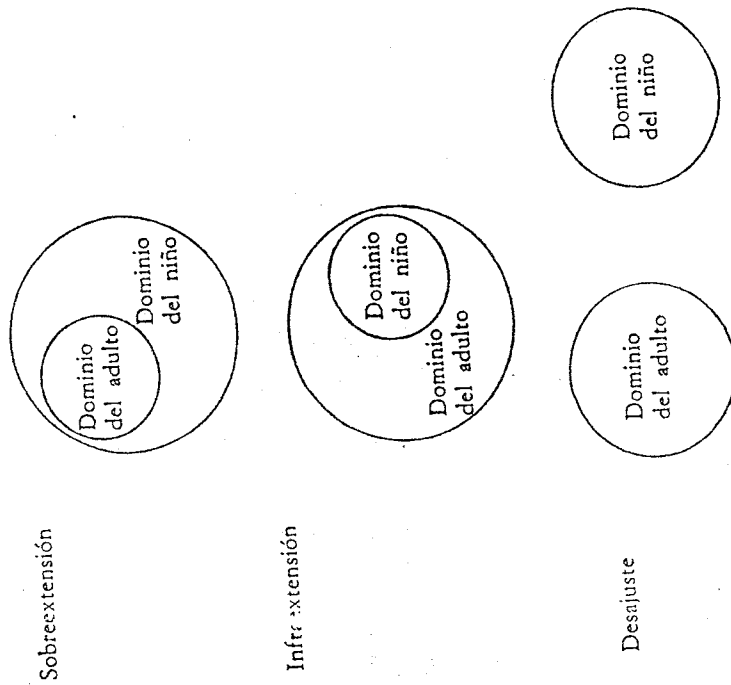


Figura 2. Tres posibles desajustes entre el significado del adulto y el significado del niño.

El desajuste se da cuando el niño ha hecho una hipótesis totalmente errónea sobre el significado de una palabra y el resultado normalmente es que el adulto no le entienda en absoluto. Esto supone que la palabra utilizada por el niño es una aproximación reconocible a la forma adulta. Ocasionalmente, el niño puede añadir un neologismo, como «zhadow», adquiriendo significado la forma idiosincrásica solamente cuando se use en compañía de un adulto específico que ha «interpretado» la nueva palabra. Esto se discute en el siguiente apartado sobre las formas de las producciones de una palabra.

Frecuentemente se argumenta que el niño hace sobreextensiones porque no se da cuenta de que, por ejemplo, los animales pertenecen a diferentes categorías. De ese modo los gatos y los perros están en la misma categoría para el niño y ambos pueden ser llamados «perro». Otra alternativa que es digna de consideración es la posibilidad de que el niño pueda tener una idea de que la palabra que está utilizando es incorrecta. Pero la utiliza porque no dispone de otra etiqueta que hipotéticamente sea apropiada. El niño puede haber distinguido los perros de las vacas, y disponer de dos etiquetas, pero al querer decir algo acerca de un gato dice «perro» porque, aunque se da cuenta de que los gatos pertenecen a una categoría diferente a la de los perros, conceptualmente el gato es más parecido al perro que a la vaca (quizás porque es un animal pequeño, peludo, domesticado). Esas producciones no se distinguen de aquellas en las que el niño simplemente dispone de la palabra incorrecta.

Se cree que el niño hace hipótesis sobre los significados de las palabras y que busca tener apoyo para esas predicciones antes de adoptarlas como reglas para el uso del lenguaje. Por consiguiente, el niño explora activamente los significados posibles de las palabras que está aprendiendo, buscando evidencia ambiental para confirmar o refutar su predicción. Al hipotetizar sobre los significados de las palabras se dan, como hemos discutido antes, varios resultados, la mayoría de los cuales implican un desajuste entre el significado del adulto y el del niño. El adulto puede entonces ayudar a clarificar el significado de la palabra para el niño.

Por ejemplo, el niño al ver un gato puede emitir «perro». En esos casos, existen posibles estrategias que el adulto puede adoptar para ofrecer *feedback* al niño atendiendo a las diferencias de significado. En la mayoría de las ocasiones el *feedback* puede tener el efecto de indicar al niño que los significados de las palabras no coinciden. Así, cuando el niño dice «perro» por gato, su significado hipotético puede incorporar elementos de los «gatos», posiblemente su «cualidad de tener cuatro patas», la cola o el pelaje. En ese caso, si el adulto «entiende» al niño, puede decir «No, esto no es un perro. Es un gato». Aquí la atención del niño se dirige hacia el desajuste en su uso de la palabra (es decir, utilizándola con el significado que tiene asociado) a la vez que el adulto corrige el significado introduciendo un nuevo término.

Ocasionalmente, puede ser que el adulto malinterprete lo que el niño ha dicho. Por ejemplo, una niña puede emitir una palabra que suene como «perro» cuando no hay ningún perro presente. En este caso, el adulto puede interpretar la palabra como «perro» y buscar la clarificación del significado preguntando «¿Qué perro?» o «¿Dónde hay un perro?». Finalmente, en algunas circunstancias el adulto puede no entender en absoluto la palabra del niño, produciéndose una ruptura de la comunicación.

Según CLARK (1983, 1988), los significados incompletos de las palabras hipotetizadas por los niños y manifestadas principalmente en las sobreextensiones se delimitan poco a poco. Clark se refiere a esto como el principio de contraste,

que define como «cada dos formas contrastan en significado» (CLARK, 1988, p. 318). El contraste se da cuando las experiencias del niño se amplían y él descubre más acerca de cómo se usan las palabras. Una fuente principal de pruebas para el Principio de Contraste se encuentra cuando el niño vincula una nueva palabra a un objeto que previamente carecía de etiqueta. De este modo, las diferencias en la forma indican diferencias de significado. Por ejemplo, la palabra «perro» (o una variante infantil) puede ser adquirida por el niño y utilizada para referirse a todos los animales. Al adquirir un término para «gato», el dominio conceptual de animal se divide entre «perros» y «gatos», y el uso de «gato» se contrasta con «perro». A medida que el niño adquiere otros términos de animal, el campo de aplicación del término original se delimita progresivamente. Finalmente, cada palabra es diferente y cada una tiene un significado único que coincide con el significado adulto.

La forma de las producciones de una palabra

Característicamente, las primeras palabras se identifican por tener una forma fonética reconocible y consistente, aunque de hecho la forma puede no corresponder a la palabra adulta. Se dan muchas desviaciones respecto al lenguaje adulto y algunas de estas palabras idiosincráticas pueden ser aproximaciones toscas a las formas adultas mientras que otras parecen ser totalmente diferentes a estas últimas. El hecho de que la madre o el padre reconozca estas formas una vez más enfatiza la importancia de la interacción social y el contexto mutuamente compartido para el desarrollo del lenguaje. Las madres frecuentemente están más sincronizadas con las formas del lenguaje del niño que otras personas menos familiarizadas con él y pueden por tanto actuar como intérpretes; por ejemplo, traduciendo la palabra del niño «buppy» por «He wants her blanket» (el quiere su manta).

Debido a que estas formas idiosincráticas se utilizan en contextos concretos, algunas serán adoptadas por los adultos, tal vez en una forma ligeramente distinta. Como resultado, algunos neologismos se mantienen en la familia durante años. Esto se da frecuentemente en el caso de las palabras para las cosas que confortan al niño. Dos ejemplos extraídos de nuestra experiencia son «weeda» derivado de «feeder» (biberón) y «buppy» a partir de «blanket» (manta). Los neologismos sin embargo no se restringen a los objetos tranquilizadores y hay otros muchos ejemplos que podrían ser reseñados. Hemos encontrado tres en la vida familiar que son «donni-della», referido a cierta variedad de flores cuyo nombre botánico real está ahora totalmente perdido; «dawdle-awdle-awdle», una palabra bastante inusual para «button» (botón) que se ha generalizado también a «belly button» (botón del ombligo); y «web-web», referido a «scissors» (tijeras). Estos significados compartidos para formas no convencionales de palabras no pertenecerían si no se dieran en interacción social entre el niño y los otros.

Muchos de los referentes de estas primeras palabras pertenecen al mundo familiar del aquí y ahora del niño que se desarrolla. Así, encontramos que normalmente reciben etiquetas las personas familiares como los padres y los hermanos, sino que también los reciben los animales de la familia, como el perro o el gato. Los niños frecuentemente adquieren etiquetas para comidas como leche, zumo o galleta. Adquieren etiquetas para partes del cuerpo, como palabras para ojos, nariz y boca y palabras para ropa, como zapato, calcetín y sombrero. Los objetos cotidianos del niño también reciben etiquetas, así frecuentemente existen palabras para cuchara, taza, baño y orinal (ver CLARK, 1983, para una revisión completa de los dominios del vocabulario inicial).

Además de desarrollar palabras para objetos concretos, el niño también desarrolla otras palabras que quizás le permiten empezar a ajustarse al mundo social. Por ejemplo, GOPNIK (1982) ofreció pruebas del desarrollo temprano de palabras no-referenciales como «más», «no» y «ya está», la expresión de cada una de las cuales elicitará una acción por parte del oyente (y también puede resultar en más comida, más actividades de juego o más juguetes!).

En todos los casos es importante que la «palabra» pueda ser utilizada de forma consistente en una situación concreta o en relación a un objeto o acontecimiento específico. Es decir, el referente de la «palabra» debe permanecer consistente. Los ejemplos ofrecidos en este capítulo ciertamente comparten esta característica. Hemos considerado ahora tanto el significado de las producciones de una palabra como su forma, pero desde el principio hasta el fin hemos tratado a las producciones de una palabra como si fuesen etiquetas. Al hacerlo así, está claro que existen problemas al interpretar estas palabras. También hemos asumido que las producciones de una palabra se utilizan para referirse a/o para nombrar objetos y esto no tiene por qué ser necesariamente así. Las producciones de una palabra podrían ser usadas para representar proposiciones e ideas y vamos ahora a pasar a discutir investigaciones alternativas que han interpretado las producciones de una palabra de manera diferente.

La Interpretación de las primeras palabras

Los primeros investigadores en psicolingüística pensaron que cada producción de una palabra representaba una idea completa y argumentaron por tanto que las producciones de una palabra «estaban en lugar de» frases completas. DELAGUNA (1927) llamó a estas producciones de una palabra *holofrases*, para indicar que cada palabra representaba una idea completa. Por ejemplo, cuando el niño emitía la palabra «perro» lo que estaba expresando era «Mira, el perro se está comiendo su comida». Cada frase de una palabra emitida por el niño requería una frase adulta completa para expresar su significado. Sin embargo, ¿realmente, para qué está el niño utilizando estas producciones de una palabra? Si cada palabra expresa una idea, ¿cómo delimita el niño de qué aspecto ha-

planteará de nuevo en relación a las descripciones de las producciones de varias palabras.

Sin embargo, es evidente que tanto el conocimiento gramatical como el semántico se adquieren durante el estadio de una palabra. Parece como si las estructuras gramaticales fuesen muy fáciles de descubrir. Sería también razonable asumir que los significados que el niño está tratando de expresar a lo largo de la fase temprana de desarrollo del lenguaje están de hecho relacionados. Innegablemente las experiencias del niño están aumentando, como lo hacen sus capacidades cognitivas, y tendría sentido para la codificación lingüística de estas experiencias ser continua con la codificación previa y contigua a otros aspectos del niño en desarrollo.

Más allá de las producciones de una palabra

Una vez el niño empieza a combinar palabras podemos comenzar a buscar evidencias rudimentarias de que está aprendiendo la gramática del lenguaje. La descripción del lenguaje del niño se puede hacer en términos de sistemas de gramática o sintaxis. La mayoría de los intentos de describir las reglas que los niños utilizan para combinar sus palabras han estado influenciados por las teorías lingüísticas del lenguaje. Si tenemos una predisposición innata para aprender las reglas de la gramática, entonces la primera manifestación real de esta habilidad podría aparecer cuando las palabras empiezan a ser combinadas en producciones de varias palabras. Si bien se han utilizado varios métodos para describir el uso creciente de las reglas gramaticales por parte del niño, nos concentraremos en describir solamente aquellos intentos que han sido contravertidos, influyentes o ambas cosas. En primer lugar vamos a perfilar un método descriptivo que se utiliza para caracterizar la capacidad lingüística creciente del niño y después continuaremos describiendo métodos que permiten predecir el subsecuente desarrollo gramatical del niño.

La longitud de producción como medida del desarrollo del lenguaje

El aumento de la longitud de las producciones del niño normalmente se toma como medida del desarrollo del lenguaje. La medida de la longitud de las producciones habladas se cree que estima con precisión el progreso lingüístico del niño. De hecho, en lugar de utilizar la edad cronológica al describir una secuencia de desarrollo del lenguaje, una medida más frecuentemente empleada es la *Longitud Media de Producción* (MLU; «Mean Length of Utterances»). El MLU no solamente capta el incremento de la longitud de las producciones del niño sino también su creciente complejidad. Esto es así gracias al uso de los *morfemas* como los bloques constitutivos básicos del lenguaje, en lugar de

blar? Una posible forma de interpretar el habla infantil de una palabra es hipotetizar que las palabras expresan *roles*, en lugar de pensar que son simplemente etiquetas.

Las producciones de una palabra como roles

GREENFIELD y SMITH (1976) argumentaron que las producciones infantiles de una palabra están identificando *roles* en lugar de etiquetar o nombrar objetos y actividades. Al asignar roles a las producciones de una palabra, Greenfield y Smith no solamente intentaron tomar en consideración el significado del lenguaje del niño sino que también trataron de vincular el lenguaje temprano con las funciones del lenguaje posterior.

¿Cuáles son los roles para el habla de una palabra? Si un niño emite la palabra «gato», puede, como ya hemos discutido, estar simplemente etiquetando al animal doméstico de la familia. No obstante, el gato puede cumplir una variedad de roles; el gato puede ser un *desplazador*, es *desplazable* (puede ser cogido y desplazado) y puede ser factiblemente un *lugar*. CLARK (1979) pensó que asignando roles potenciales a las producciones de una palabra sería posible describir formas sistemáticas en las que el niño *usa* y desarrolla su lenguaje. Así, por ejemplo, entre los primeros roles nombrados por el niño estaban los desplazadores, como los padres, los animales domésticos, los coches y los camiones, y los desplazables, incluyendo diversos juguetes y objetos como tazas (que pueden ser llevados a la boca o arrojados). GREENFIELD y SMITH (1976) argumentaron posteriormente que el orden en que los diversos roles eran nombrados dependía de su relevancia para el niño. Así, los desplazadores potenciales y los desplazables eran más relevantes que los receptores de acciones y los lugares.

La identificación de roles en el período de habla de una palabra permite continuidades con el posterior lenguaje que será descrito. El lenguaje posterior, con su incrementado vocabulario y gramática más compleja, puede también funcionar para describir roles. Los roles, además, toman en consideración la intención de significado de las producciones. El principal inconveniente del uso de roles es que existe poco acuerdo entre los investigadores que atienden a la definición y descripción de los mismos, ya que, aunque proliferan las investigaciones en esta área, existe poco consenso. Así tenemos roles como desplazador y desplazable, actor y agente, receptor de acciones y objeto, propietario y seguidor y lugar y localización. Aunque puede existir alguna equivalencia entre algunos de estos términos, no son completamente intercambiables. Normalmente se ofrecen definiciones para ayudar al lector a entender lo que se quiere decir en la terminología. Mientras continuemos imponiendo las categorías basadas en el adulto para la descripción del lenguaje en desarrollo, esto continuará siendo un problema y el debate probablemente proseguirá. Esta cuestión se

bras, los cuales ofrecen la oportunidad de estudiar las regularidades y continuidades en el desarrollo del lenguaje.

El habla telegráfica

Normalmente, entre los dieciocho y los veinticuatro meses los niños empiezan a combinar palabras para formar producciones de dos palabras. Una vez más el uso de producciones de dos palabras es un fase reconocible en el desarrollo del lenguaje. Uno de los primeros intentos de caracterizar las regularidades del habla de dos palabras fue llevado a cabo por R. BROWN y BELLUGI (1964) quienes describieron esa habla como *telegráfica*. El habla telegráfica estaba caracterizada por una alta frecuencia de palabras *contenido* (nombre y verbos) y una baja frecuencia de palabras *función* como artículos y preposiciones. Como en un telegrama, la omisión de las palabras función aparentemente no conduce a una pérdida de comunicación. Por tanto se concluyó que las palabras omitidas eran altamente predecibles y quizás incluso redundantes. Por ejemplo, sería más fácil predecir la palabra omitida en la oración a) que la omitida en b):

- a) Nos sentamos la mesa para comer.
- b) El niño se atrojó del

El problema del concepto de habla telegráfica es que si bien describe bastante claramente la forma de las producciones de dos palabras es incapaz de explicar por qué o cómo el niño elige solamente palabras contenidas. Se puede argumentar que las palabras contenidas son más fáciles de aprender debido a que tienen significado, referentes concretos y pueden incluso recibir mayor énfasis en el habla. Aunque la selección de palabras contenidas *puede* relacionarse con nociones de significación es más probable que las palabras sean elegidas sobre la base del conocimiento y la experiencia del niño sobre el mundo. No obstante cómo operan los mecanismos de selección es una conjetura de cada cual.

La gramática pivote

BRAINE (1963) describió las reglas utilizadas por el niño cuando empieza a combinar elementos en el habla de dos palabras. A Braine le interesaba formalizar las reglas gramaticales que el niño aparentemente estaba usando en las producciones de dos palabras. Creó lo que llamó *gramática pivote*. Propuso que existía una pequeña cantidad de palabras usadas frecuentemente y en una posición fija en las producciones de dos palabras. Estas palabras *pivote* aparecían con palabras de baja frecuencia de una clase *abierto*. Así, por ejemplo, si tomamos ejemplos de producciones de un niño de dos años de edad durante un

las palabras. Los morfemas son las unidades más pequeñas de significado en el lenguaje y pueden ser *libres* o *ligados*. Los morfemas libres incluyen los nombres simples, verbos, adjetivos, artículos y preposiciones. Los morfemas ligados son las terminaciones de los verbos y de los nombres, como el plural *-s* o el progresivo *-ing* (véase nota del traductor), que se dan solamente en conjunción con el nombre o el verbo a los que están vinculados.

Característicamente el MLU se calcula promediando el número de morfemas emitidos por producción por parte del niño durante cien producciones consecutivas de una muestra registrada del lenguaje. Una producción se define como un segmento de lenguaje y es más o menos equivalente a una frase, siendo determinados los límites por medio de las pausas entre segmentos. El caso de las producciones de una palabra, tan solo una palabra o morfema, como «perro», constituye el segmento. Está aislada de cualquier otra producción por existir un espacio o una pausa (cuya longitud puede ser estipulada por el investigador) entre ella y cualquier otra producción. La producción «perros» tendría dos morfemas de longitud, al estar formada por «perro» más la terminación de plural «-s».

Se cuen a el número de morfemas por producción y entonces se promedian sobre las cien producciones elegidas. Si bien no siempre es una tarea fácil identificar producciones y frecuentemente aun menos fácil identificar morfemas, puede ser manejable especificando exactamente las reglas para contar. BROWN (1973) ofreció algunas reglas básicas útiles, como contar los compuestos ritualizados («bye-bye») y los diminutivos («perritos») como un morfema, dado que hay buenas razones para pensar que el niño las aprende como una entidad individual. Con la condición de que individuos o grupos trabajen sobre las mismas transcripciones sujetos a las mismas reglas y las especifiquen claramente, la consistencia en relación a un mismo niño y entre niños es fácil de establecer y mantener.

En el estadio de una palabra del desarrollo del lenguaje cada producción es de un morfema de longitud, y el MLU = 1. El MLU aumenta después con las adiciones de vocabulario y con el desarrollo de morfemas más complejos que permiten mayor claridad del significado a expresar. Entonces el progreso lingüístico del niño se estima a través de los aumentos en el MLU, un indicador más útil del desarrollo del lenguaje que la edad cronológica. Si bien hay una correlación positiva entre el MLU y la edad cronológica, es débil y está sujeta a variación individual. No obstante, el MLU no consigue captar las regularidades del habla infantil temprana, en el sentido de que no se centra en los morfemas específicos que constituyen el lenguaje hablado. Simplemente cuenta los que son utilizados. Vamos a pasar ahora a un examen de los cambios evolutivos que se dan durante el aprendizaje y producción de las emisiones de varias pala-

Nota del traductor: La terminación del progresivo *-ing* en inglés podría equipararse a la del gerundio *-an-ñ-iendo* en castellano.

intentos más recientes de describir las regularidades de las producciones de varias palabras.

Otras caracterizaciones de las producciones de varias palabras

Otras caracterizaciones del período de dos palabras basadas en la *forma* de las producciones incluyen la distinción referencial/expresivo de K. NELSON (1973). Los niños que eran predominantemente referenciales tendían a tener vocabularios de nombre y denominaciones para objetos, mientras que el lenguaje de los niños expresivos era más variado y principalmente social y regulador. Los niños no fueron categorizados sobre la base de su lenguaje; en lugar de esto algunos niños eran *más* referenciales y otros *más* expresivos.

Este contraste se ha prolongado en el trabajo de BLOOM, LICHTBROWN y HOOD (1975), quienes analizaron las combinaciones de dos palabras de cuatro niños. Además de encontrar diversas combinaciones de palabras pivote y abiertas, consideraron que «nominal» versus «pronominal» era una mejor distinción entre las diferentes formas de lenguaje producidas por los niños. Esta distinción podría ser utilizada para describir todo el primer lenguaje del niño. En lugar de ocuparse de las similitudes y diferencias estructurales entre los estadios de una y dos palabras, la distinción nominal/pronominal, al igual que la distinción referencial/expresivo, describió tendencias del niño a utilizar ciertas partes del habla más que otras. A partir de las estructuras de lenguaje que producían, los niños se podían categorizar como tendientes a ser nominales o pronominales. Una vez más la distinción no era dicotómica, pero de hecho era un continuum distribuido de forma normal. Los niños no siempre encajaban exclusivamente en una u otra categoría.

Los niños nominales utilizaban combinaciones de dos palabras contenido (palabras abiertas o nombres) además de referirse a sí mismos con su nombre; por ejemplo, «Stephen walk» (Stephen camina). Por su parte, los niños pronominales tendían a usar pronombres y referencias no-específicas; por ejemplo «I do» (Yo hago). Esta distinción entre niños nominales y pronominales basada en su lenguaje era una fase bastante transitoria (se encontró entre MLU = 2,00 y 2,50). La distinción nominal/referencial vs. pronominal/expresivo posteriormente se ha relacionado con otros aspectos de la adquisición del lenguaje (BATES y MACWHINNEY, 1987) y parece una forma útil de categorizar a los niños al menos durante el período inicial del lenguaje.

La hipótesis de las relaciones semánticas

BROWN (1973) propuso que en lugar de examinar la estructura de las producciones de dos palabras habría que centrarse en las *relaciones semánticas* que

período de unos pocos días y transcribimos dichas producciones, podemos empezar a encontrar algunos patrones de uso del lenguaje. Agrupando esas producciones podemos captar las regularidades en el habla del niño. De este modo un niño puede emitir lo siguiente:

hola perrito	muñeca cae	más leche
hola muñeca	éste cae	más botella
hola mamá	botella cae	más perrito

Además BRAINE propuso que las únicas combinaciones de palabras pivote (P) y abiertas (O) eran P + O, O + P, O + O y O sola. En las producciones del niño no se daban combinaciones P + P o P sola.

La gramática pivote no pasó el examen y fue fuertemente criticada. En primer lugar, la gramática pivote no es la gramática del lenguaje adulto. Resulta inadecuada para describir el lenguaje utilizado por los hablantes adultos de inglés y es incapaz de describir el desarrollo del lenguaje más allá del estadio de dos palabras. No puede predecir los desarrollos gramaticales posteriores y, ciertamente, no puede caracterizar la competencia lingüística adulta. Como gramática, resulta bastante débil, dado que no es capaz de especificar qué oraciones son permisibles (es decir, gramaticales) en el lenguaje y cuáles no lo son. Una gramática que describa las relaciones estructurales entre los elementos de las oraciones ha de ser capaz de hacer predicciones sobre las formas aceptables y las inaceptables. Por otra parte, se dijo que la idea de posiciones fijas para las palabras era muy restrictiva y que como consecuencia las combinaciones propuestas por BRAINE no eran las únicas posibles. Por ejemplo, BLOOM (1970) y BOWERMAN (1973) ofrecieron datos de que los niños en el estadio de dos palabras pueden usar palabras pivote solas y también encontraron palabras de alta frecuencia (= P) que variaban su posición en las producciones. Así, por ejemplo, los niños producían emisiones como «no milk» (no leche), «dady no» (papi no) en las que la llamada palabras pivote podía estar tanto en primera como en segunda posición. A partir de estos datos se argumentó que de hecho no existía una base para distinguir entre palabras pivote y abiertas.

BRAINE (1976) reconoció estos y otros problemas de la gramática pivote, pero todavía mantuvo que los niños aprendían patrones posicionales en las primeras combinaciones de palabras. Utilizando datos translingüísticos, BRAINE sostuvo que los niños aprenden una cantidad limitada de fórmulas que hacen corresponder significados con posiciones en la estructura superficial del lenguaje hablado.

Tanto el habla telegráfica como la gramática pivote, como caracterizaciones de primer lenguaje combinatorio del niño, han fracasado en explicar lo que el niño estaba haciendo realmente con su lenguaje, esto es, usarlo para transmitir el significado en la interacción social. A partir de considerar tanto los significados que el niño trata de transmitir como las formas que utiliza se han derivado

describen el conjunto de significados adultos expresados por las producciones de dos palabras. Por ejemplo, en lugar de utilizar las categorías gramaticales tradicionales de sujeto y objeto de una oración para describir qué partes de la gramática está aprendiendo el niño, la hipótesis de las relaciones semánticas propone considerar el *rol* que cada palabra desempeña en la oración. De esta manera no solamente se considera la estructura gramatical de la producción, sino que se tiene también en cuenta el posible significado que el niño está tratando de expresar. Esto está relacionado con la discusión de los roles en el habla de una palabra, que también trató de captar además de las formas que se estaban desarrollando, los significados lingüísticos de estas formas. Se propusieron relaciones semánticas como Agente, Acción, Objeto, Localización y Posesión para dar cuenta de los significados que el niño trataba de expresar. Brown encontró un conjunto de ocho relaciones en el estudio de dos palabras. En el la tabla se muestran estas relaciones con ejemplos.

Tabla 3. *Relaciones semánticas* (a partir de Brown, 1973)

1 Agente + Acción	Boy kick (Niño chuta)
2 Acción + Objeto	Kick ball (Chuta pelota)
3 Agente + Objeto	Daddy ball (Papi pelota)
4 Acción + Localización	Sit chair (Sienta silla)
5 Entidad + Localización	Book table (Libro mesa)
6 Agente + Posesión	Mummy hat (Mamá sombrero)
7 Entidad + Atributo	Stove hot (Estufa caliente)
8 Demostrativo + Entidad	That dog (Este perro)

La ventaja de esta hipótesis de las relaciones semánticas es que puede dar cuenta del progreso del niño hacia el habla de tres palabras y más allá. Juntando o combinando relaciones el niño puede empezar a producir frases como:

(Agente + Acción) + (Acción + Objeto)

se convierte en

(Agente + Acción + Objeto)

como por ejemplo en

(Daddy throw) + (Throw ball) = (Daddy throw ball)

(Papi tira) + (Tira pelota) = (Papi tira pelota).

Además de ser capaz de explicar el desarrollo gramatical del niño, la hipótesis de las relaciones semánticas toma en consideración el significado del niño. Por supuesto, este significado es inferido por los adultos a partir de su conocimiento y de los contextos de producción. La hipótesis de las relaciones semánticas hace posible buscar una descripción del desarrollo del lenguaje desde los primeros estadios hasta las posteriores producciones de varias palabras. Además, es de aplicación universal, permitiendo hacer afirmaciones generales sobre el desarrollo del lenguaje.

A un nivel general ha habido una amplia aceptación de la hipótesis de las relaciones semánticas, aunque ha existido debate sobre la descripción de un conjunto apropiado de categorías semánticas. Las categorías no solamente han de recoger las intenciones de significado del niño, sino que han de ser suficientes (aunque no demasiadas) para hacerlo adecuadamente. La mayoría de las investigaciones se han ocupado de describir las categorías semánticas emergentes en una muestra pequeña de niños. Esto ha dado origen a diferencias metodológicas como aquellas que surgen de utilizar producciones del niño provenientes de diferentes situaciones; por ejemplo, datos generados en el hogar versus lenguaje recogido en el laboratorio. Para aumentar la complicación, los diferentes investigadores tienen distintas etiquetas para las diversas categorías. Así que todavía dista de estar claro exactamente qué es lo que mejor describe la forma y la función del sistema lingüístico en desarrollo. No obstante, dado que el uso del lenguaje es sobre significado compartido, tiene sentido tomar en consideración el significado al describir el lenguaje del niño.

Diferencias individuales en el desarrollo temprano del lenguaje

Hemos esbozado lo que parece un patrón universal de desarrollo del lenguaje desde el habla de una palabra al habla gramatical de dos palabras durante los primeros años. Solamente hemos tocado algunas investigaciones sobre diferencias individuales en el desarrollo del lenguaje, investigaciones que están empezando a sugerir rutas alternativas hacia el desarrollo de otros aspectos del desarrollo del niño, especialmente factores sociales.

Existen varias líneas en las que varía la experiencia de los niños y éstas incluyen tanto variaciones internas al niño como variaciones externas. El abanico de experiencias que tienen los niños con el lenguaje hablado es muy amplio, como también lo es la medida en que están implicados activamente en la interacción social. Cualquiera de éstas puede influir en el ritmo de aprendizaje del lenguaje así como en el tamaño del vocabulario del niño, en el abanico de significados que puede expresar y en la contribución que el niño puede hacer a las conversaciones con otros. Solamente se han realizado unos pocos estudios atendiendo a cómo las diferencias individuales pueden afectar al desarrollo del lenguaje del niño.

EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE HABLADO: LOGROS POSTERIORES

GOLDFIELD y SIKIW (1986) ilustraron cómo la forma en que las madres responden a las diferencias entre sus hijos influiría en el curso del posterior desarrollo del lenguaje del niño. Utilizaron una categorización de los niños basada en su lenguaje hablado, es decir, la distinción nominal/referencial versus pronominal/expresivo y relacionaron las diferencias en el lenguaje con otros aspectos del desarrollo.

Los niños referenciales jugaban más con los objetos y utilizaban objetos en sus interacciones con los adultos, como darles juguetes y libro. Los expresivos respondían más a los adultos y al habla de éstos, eran más sociables y quizás más imitativos respecto a los adultos. Estas diferencias, sea cual sea su origen, quizás elicitaban diferentes tipos de interacción verbal por parte del adulto, la forma de la cual podría también estar relacionada con el «estilo» de interacción preferido por el adulto en un sentido amplio. Este *input* adulto modela entonces el «estilo» del niño, y así sucesivamente. Comoquiera que el niño interactúa con una variedad de adultos, cada uno con su propio «estilo», se encontrará con una variedad de reacciones a su propio estilo individual y así continúa el desarrollo del lenguaje. Si bien no estamos dicotomizando a los niños (ni a los adultos), dado que la mayoría presentan elementos referenciales y expresivos en su lenguaje, esta distinción puede muy bien ser un heurístico útil para posteriores investigaciones sobre la evolución del lenguaje. Se da una interacción entre *input* lingüístico (ver capítulo 2), «estilo» materno o adulto y «estilo» del niño que afecta al desarrollo del lenguaje y quizás a otros aspectos del desarrollo, incluyendo la evolución del lenguaje escrito.

Hacia los dos o tres años de edad la mayoría de los niños han comenzado a combinar palabras de acuerdo a algunas reglas gramaticales. Pueden comunicarse con los demás de una manera razonable. Pero todavía tienen muchos retos que afrontar y que serán examinados en este capítulo. Debido a que enfatizamos la continuidad y la progresión en el desarrollo del lenguaje, muchos de los logros lingüísticos que se discuten tienen precursores en los períodos prelingüístico e inicial del lenguaje. Sin embargo, su presentación como formas adultas correctas no se da hasta más tarde. Algunos de los avances son cambios en la forma, es decir, desarrollos gramaticales (sintácticos), mientras que otros implican cambios en la función y en el significado, o desarrollo semántico.

El desarrollo de la negación, o hacer frases negativas, normalmente es descrito como un desarrollo posterior que requiere un cierto grado de sofisticación lingüística antes de ser usado correctamente. Sin embargo, todos sabemos que frecuentemente una de las primeras palabras que adquieren los niños es «No». Así pues, aunque la forma de la negación cambia en el lenguaje posterior, la función de expresar la negación se registra en el habla de una palabra. El dominio de las formas de negación en un sentido gramatical toma un tiempo bastante largo. De igual manera, algunas de las formas lingüísticas que se empiezan a desarrollar en el período inicial del lenguaje todavía requieren un refinamiento y desarrollo posteriores, especialmente cuando consideramos sus funciones. Por ejemplo, las funciones del sistema de los artículos (los usos de «the» (e)/la-los/las y «a» (un/una-unos/unas) no se dominan por completo hasta que el niño tiene unos nueve años, aunque estas formas aparecen por primera vez en el lenguaje de los niños de entre dos y tres años de edad (MARATSOS, 1976).

La suposición errónea de que todos los niños tienen un control completo de su lenguaje una vez que empiezan a hablar mediante oraciones puede llevar a problemas para los propios niños. Algunas personas creen que todo lo que

para el desarrollo del lenguaje. Paradójicamente, una de las formas en que los niños muestran que están adquiriendo las reglas de la gramática es a través de los errores que cometen. Uno de los ejemplos más claros de esto es la *bipersonalización* de las formas irregulares de los verbos y las formas de plural, incluso cuando la forma irregular puede estar en el repertorio previo del niño. Así, por ejemplo, niños que emitían previamente las versiones correctas del pasado de los verbos y de los plurales emiten ahora palabras como «bringed» y «goed» en lugar de «brought» (trajo) y «went» (fue) y «mouses» en lugar de «mice» (ratones). Estos errores se interpretan como una prueba de que los niños están aprendiendo las reglas para las terminaciones -ed del pasado regular y el plural -s respectivamente y aplicándolas en todos los casos.

Algunos investigadores han examinado la aparición de los 14 morfemas gramaticales de Brown en un número de niños (por ejemplo DE VILLIERS y DE VILLIERS, 1973), mientras que otros se han concentrado en investigar el proceso de adquisición de morfemas específicos. En particular la adquisición de las preposiciones «in» (en; dentro de) «on» (en, sobre; encima de) y «under» (debajo) se ha investigado extensamente (por ejemplo WILCOX y PALERMO, 1974; CLARK, 1973b; GRIEVE, HOOGENRAAD y MURRAY, 1977), así como los artículos «the» (el/la-los/las) y «a» (un-o/a). A diferencia de los otros morfemas de la lista de Brown, a excepción de las preposiciones, los artículos son morfemas libres, mientras que todos los demás están necesariamente ligados a nombres o a verbos. Los estudios de las preposiciones y los artículos no se han centrado solamente en las propiedades gramaticales de estas pequeñas palabras, sino que también han atendido a sus propiedades semánticas y al desarrollo de su uso. El estudio de morfemas como los mencionados ofrece ideas interesantes para el desarrollo del lenguaje y vamos a considerar brevemente las investigaciones de la adquisición de los artículos.

Adquisición de los artículos

Las investigaciones de la adquisición del sistema de los artículos han atendido a las formas en que los niños aprenden acerca de las diferentes funciones de «the» (el/la-los/las) y «a» (un-o/a). Los niños estudiados normalmente tienen entre tres y nueve años de edad, ya que el dominio de todas las funciones no se observa hasta el límite superior de edad (MARATOS, 1976; WARDEN, 1979). El sistema de los artículos generalmente es considerado como un sistema de contraposición en el que se requiere o bien «the» o bien «a» junto a un nombre, dependiendo de las construcciones conversacionales y de la intención de significado del niño.

El artículo determinado «the» puede ser utilizado cuando el objeto (o persona o acontecimiento) es conocido tanto por el hablante como por el oyente. Los objetos se vuelven conocidos principalmente a través de la experiencia pre-

via o de la previa introducción en la conversación. De este modo, «the» se utiliza cuando el referente se ha hecho específico tanto para el hablante como para el oyente. El artículo indeterminado «a» se utiliza por un hablante para introducir un nuevo objeto o acontecimiento en la conversación; por ejemplo, «There was a man walking down the street» (Había un hombre caminando calle abajo). El artículo indeterminado significa que se propone un cierto hombre. Esta producción puede ser seguida por «And then the man turned the corner» (Y entonces el hombre dobló la esquina), al ser ahora conocido el hombre tanto para el hablante como para el oyente, la esquina se presupone a partir de la existencia de la (previamente conocida) calle. El artículo indeterminado puede ser utilizado para nombrar un objeto; por ejemplo, «That's a duck» (Aquello es un pato), queriendo decir que es uno; y además para referirse a cualquier objeto, como en la frase «Please may I have a pencil?» (Por favor, ¿puedo coger un lápiz?) en la que se solicita cualquier lápiz.

Evolutivamente podemos estudiar cómo los niños aprenden los usos de estas palabras siguiendo la aparición de los usos correctos y por los errores que cometen. Maratsos y Warden encontraron lo que denominaron un uso egocéntrico del artículo determinado por parte del niño. Observaron que los niños de nueve años tendían a usar el artículo determinado cuando el objeto referente de la producción era conocido únicamente por ellos y no por el oyente. Apparently, los niños pequeños son incapaces de tener en cuenta la falta de conocimiento de su oyente y consideran solamente su propio conocimiento o perspectiva. También se registraron otros errores sistemáticos en los usos de «the» y «a» a medida que el sistema gramatical del niño evolucionaba y que era aprendido el sistema de contraposición de los artículos.

Sin embargo, mientras que estas primeras investigaciones se apoyaron fuertemente en la concepción de Brown (R. BROWN, 1973) de los artículos como morfemas gramaticales, uno de los cuales sería imprescindible para todos y cada uno de los nombres, el trabajo posterior (KARMILOFF-SMITH, 1979b; GARTON, 1983, 1984b) atendió a los artículos y a su adquisición en términos de las funciones que cumplían. En lugar de trazar la aparición de «the» y «a» y sus usos correctos e incorrectos en un sentido gramatical, Garton y Karmiloff-Smith llevaron a cabo experimentos encaminados a elicitar un conjunto de usos diferentes de los artículos y de otros determinantes, como los demostrativos «this» (este/a-ese/a) y «that» (aquel/lla).

En lugar de estar constreñidos por un modelo adulto del sistema de los artículos, Garton abogó por adoptar la perspectiva del niño en el desarrollo del lenguaje y examinar qué artículos eran utilizados (y no utilizados) y en qué contextos. Sus estudios mostraron que los niños de tres años eran sensibles al lenguaje que los adultos les dirigían y, por ejemplo, que su uso de los artículos reflejaba la forma de la pregunta. En un experimento (GARTON, 1984b), dos formas diferentes de pregunta «What did the farmer do?» (¿Qué hizo el granjero?) versus «What did the farmer knock over?» (¿Qué golpeó el granjero?) elici-

para el desarrollo del lenguaje. Paradójicamente, una de las formas en que los niños muestran que están adquiriendo las reglas de la gramática es a través de los errores que cometen. Uno de los ejemplos más claros de esto es la *bipersonalización* de las formas irregulares de los verbos y las formas de plural, incluso cuando la forma irregular puede estar en el repertorio previo del niño. Así, por ejemplo, niños que emitían previamente las versiones correctas del pasado de los verbos y de los plurales emiten ahora palabras como «bringed» y «goed» en lugar de «brought» (trajo) y «went» (fue) y «mouses» en lugar de «mice» (ratones). Estos errores se interpretan como una prueba de que los niños están aprendiendo las reglas para las terminaciones -ed del pasado regular y el plural -s respectivamente y aplicándolas en todos los casos.

Algunos investigadores han examinado la aparición de los 14 morfemas gramaticales de Brown en un número de niños (por ejemplo de VILLIERS y DE VILLIERS, 1973), mientras que otros se han concentrado en investigar el proceso de adquisición de morfemas específicos. En particular la adquisición de las preposiciones «in» (en; dentro de) «on» (en, sobre; encima de) y «under» (debajo) se ha investigado extensamente (por ejemplo WILCOX y PALERMO, 1974; CLARK, 1973b; GRIEVE, HOOGENRAAD y MURRAY, 1977), así como los artículos «the» (el/la-los/las) y «a» (un-o/a). A diferencia de los otros morfemas libres, mien- Brown, a excepción de las preposiciones, los artículos son morfemas libres, mientras que todos los demás están necesariamente ligados a nombres o a verbos. Los estudios de las preposiciones y los artículos no se han centrado solamente en las propiedades gramaticales de estas pequeñas palabras, sino que también han atendido a sus propiedades semánticas y al desarrollo de su uso. El estudio de morfemas como los mencionados ofrece ideas interesantes para el desarrollo del lenguaje y vamos a considerar brevemente las investigaciones de la adquisición de los artículos.

Adquisición de los artículos

Las investigaciones de la adquisición del sistema de los artículos han atendido a las formas en que los niños aprenden acerca de las diferentes funciones de «the» (el/la-los/las) y «a» (un-o/a). Los niños estudiados normalmente tienen entre tres y nueve años de edad, ya que el dominio de todas las funciones no se observa hasta el límite superior de edad (MARATOS, 1976; WARDEN, 1979). El sistema de los artículos generalmente es considerado como un sistema de contraposición en el que se requiere o bien «the» o bien «a» junto a un nombre, dependiendo de las construcciones conversacionales y de la intención de significado del niño.

El artículo determinado «the» puede ser utilizado cuando el objeto (o persona o acontecimiento) es conocido tanto por el hablante como por el oyente. Los objetos se vuelven conocidos principalmente a través de la experiencia pre-

via o de la previa introducción en la conversación. De este modo, «the» se utiliza cuando el referente se ha hecho específico tanto para el hablante como para el oyente. El artículo indeterminado «a» se utiliza por un hablante para introducir un nuevo objeto o acontecimiento en la conversación; por ejemplo, «There was a man walking down the street» (Había un hombre caminando calle abajo). El artículo indeterminado significa que se propone un cierto hombre. Esta producción puede ser seguida por «And then the man turned the corner» (Y entonces el hombre dobló la esquina), al ser ahora conocido el hombre tanto para el hablante como para el oyente, la esquina se presupone a partir de la existencia de la (previamente conocida) calle. El artículo indeterminado puede ser utilizado para nombrar un objeto; por ejemplo, «That's a duck» (Aquello es un pato), queriendo decir que es uno; y además para referirse a cualquier objeto, como en la frase «Please may I have a pencil?» (Por favor, ¿puedo coger un lápiz?) en la que se solicita cualquier lápiz.

Evolutivamente podemos estudiar cómo los niños aprenden los usos de estas palabras siguiendo la aparición de los usos correctos y por los errores que cometen. Maratsos y Warden encontraron lo que denominaron un uso egocéntrico del artículo determinado por parte del niño. Observaron que los niños de nueve años tendían a usar el artículo determinado cuando el objeto referente de la producción era conocido únicamente por ellos y no por el oyente. Apparently, los niños pequeños son incapaces de tener en cuenta la falta de conocimiento de su oyente y consideran solamente su propio conocimiento o perspectiva. También se registraron otros errores sistemáticos en los usos de «the» y «a» a medida que el sistema gramatical del niño evolucionaba y que era aprendido el sistema de contraposición de los artículos.

Sin embargo, mientras que estas primeras investigaciones se apoyaron fuertemente en la concepción de Brown (R. BROWN, 1973) de los artículos como morfemas gramaticales, uno de los cuales sería imprescindible para todos y cada uno de los nombres, el trabajo posterior (KARMILOFF-SMITH, 1979b; GARTON, 1983, 1984b) atendió a los artículos y a su adquisición en términos de las funciones que cumplían. En lugar de trazar la aparición de «the» y «a» y sus usos correctos e incorrectos en un sentido gramatical, Garton y Karmiloff-Smith llevaron a cabo experimentos encaminados a elicitar un conjunto de usos diferentes de los artículos y de otros determinantes, como los demostrativos «this» (este/a-ese/a) y «that» (aquel/lla).

En lugar de estar constreñidos por un modelo adulto del sistema de los artículos, Garton abogó por adoptar la perspectiva del niño en el desarrollo del lenguaje y examinar qué artículos eran utilizados (y no utilizados) y en qué contextos. Sus estudios mostraron que los niños de tres años eran sensibles al lenguaje que los adultos les dirigían y, por ejemplo, que su uso de los artículos reflejaba la forma de la pregunta. En un experimento (GARTON, 1984b), dos formas diferentes de pregunta «What did the farmer do?» (¿Qué hizo el granjero?) versus «What did the farmer knock over?» (¿Qué golpeó el granjero?) elici-

de la negación y las preguntas. El dominio de estos mecanismos gramaticales es un logro que normalmente tiene lugar durante el tercer año del niño.

KLIMA y BELLUGI (1966) describieron tres estadios amplios en el desarrollo de la negación. Estos desarrollos empezaron una vez el niño tenía alrededor de 2 años con un MLU entre 1,00 y 2,50. En el Estadio I el niño simplemente añade «no» o «not» a la palabra o proposición. Así, a la edad de 2 años 0 meses (MLU = 2,42) nuestro hijo, Stephen, emitió «No tato» (No tato), «No done no» (No hecho no) y «Not teddy bear» (No osito).

En el Estadio II (alrededor de los 2 años y 6 meses, MLU = 3,00), los niños empiezan a incorporar formas negativas en sus oraciones; negación interna. Por ejemplo, Stephen entonces dijo «I no want teddy» (Yo no quiero osito) y «That(s) not Stephen» (Aquel (es) no Stephen). También durante este estadio las palabras como «don't» (forma negativa de hacer) y «can't» (forma negativa de poder) aparecen en las oraciones. Dado que ni «can» (poder) ni «do» (hacer) se observaron en la muestra de habla recogida por Brown cuando se registraron esas negativas, se infirió que las negativas «can't» y «don't» se utilizaban como palabras unitarias y no como formas negativas de «can» y «do». Además, encontramos producciones como «Can't get that off» (No puedo sacar esto) y «Don't want my egg» (No quiero mi huevo) (Stephen, de 2 años y 5 meses y 2 años y 6 meses respectivamente). Finalmente, en el estadio III (alrededor de los 3 años y 6 meses, MLU = 4,00), los niños empiezan a dominar las reglas de la negación e incorporan las formas negativas en las oraciones negativas. Las palabras «don't» y «can't» se utilizan como auxiliares negativos con el negativo situado correctamente después del auxiliar en las oraciones; por ejemplo «You can't whistle it» (No puedes pitar) (Stephen, de 2 años y 9 meses de edad, MLU = 3,95). «Not» es también usado correctamente en lugar del anterior «no», por ejemplo, Stephen (de 2 años y 8 meses de edad) dijo «Stephen's not hungry» (Stephen no tiene hambre).

Klima y Bellugi también estudiaron el desarrollo de las interrogativas y obtuvieron una secuencia evolutiva que fue aproximadamente paralela a la de la negación. Hay dos formas de pregunta en inglés. Las preguntas «yes/no»(sí/no) precisan la inversión del verbo auxiliar y el sujeto de la oración, junto a una entonación ascendente; por ejemplo «Do you want a piece of chocolate?» (¿Quieres una pieza de chocolate?), en donde «do» y «you» se invierten en relación a su orden normal y la respuesta a la pregunta sería «Sí» o «No». Las «wh-questions» (preguntas-wh) precisan un «wh-word»(palabra-wh) «what, where, who» (qué, dónde, quién) al principio de la oración, inversión del verbo auxiliar y el sujeto (como en las «yes/no questions») y entonación ascendente. La entonación ascendente frecuentemente se toma como un indicador de pregunta en los niños muy pequeños, aunque el uso de la entonación está lejos de ser consistente (HALLIDAY, 1975; CRYSTAL, 1978).

En el Estadio I de la secuencia evolutiva de las interrogativas (edad del niño = 2 años 0 meses; MLU = aproximadamente 2,00), las «yes/no questions»

taron artículos distintos de parte del niño, independientemente de la composición de la clase de los animales utilizados como modelos. En algunas producciones se pedía al niño que nombrara los animales antes de preguntar (para aumentar el posible uso del artículo determinado para mencionar posteriormente un animal ya identificado).

El principal resultado de este experimento fue que después de las preguntas con *do* (hacer), las respuestas de los niños de tres años consistían fundamentalmente en una oración completa utilizando el artículo determinado «The farmer knocked over the cow» (El granjero golpeó la vaca), mientras que después de una pregunta con *knock over* las respuestas consistían principalmente en el artículo más un nombre: «a cow» (una vaca). Esto se dio independientemente de que los animales hubiesen sido nombrados primero o no. Como se puede ver, la forma de las respuestas del niño fue diferente según el tipo de pregunta. De hecho, se propuso que la tendencia a responder con una forma particular de oración estaba provocada por el tipo de pregunta efectuada, que llevaba a la forma y función del artículo producido. Así pues, el niño de hecho estaba repitiendo el lenguaje dirigido a él y sus producciones eran influenciadas por la naturaleza del *input*.

Dado que los niños de tres años no eran totalmente consistentes en sus patrones de uso de los artículos, se dijo que los artículos producidos no correspondían a los usos adultos. GARTON (1983, 1984b) propuso además que el lenguaje del niño no debe ser descrito en términos de lo que puede y no puede hacer *vis-à-vis* con un modelo adulto del uso correcto del lenguaje, pero que deben identificarse regularidades en el uso infantil de los artículos. De esta manera es posible evaluar qué hipótesis hace el niño acerca de las funciones que cumplen los artículos. Considerando al niño un aprendiz activo del lenguaje que pone a prueba hipótesis, la sistematicidad y las regularidades que el niño impone a su uso de los artículos puede arrojar alguna luz sobre las formas en que el niño aprende el lenguaje. El caso de la adquisición del sistema de los artículos es tan solo un ejemplo de cómo podemos llevar a cabo investigaciones sobre aspectos del desarrollo del lenguaje.

Negativas e interrogativas

Tanto el desarrollo infantil de la negación como el de las interrogativas han sido ampliamente estudiados. La mayoría de los estudios se han centrado en el desarrollo del uso de estas formas por parte de los niños mayores, aunque también ha sido estudiada su expresión prelingüística (por ejemplo, CARTER, 1974; PEW, 1979). Frecuentemente se examinan los dos juntos dado que la progresión evolutiva de su uso fue considerada similar, al menos por los primeros investigadores y también en algunas investigaciones más recientes (DE VILLIERS, 1984). En este apartado vamos a dibujar la aparición de las formas gramaticales

Ask, tell and promise (Preguntar/Pedir, decir y prometer)

aparecen como oraciones simples con entonación ascendente. Alrededor de la misma edad aparecen las «*wh*-questions» simples, normalmente con «where» (dónde) y «what» (qué), con la «*wh*-word» (palabra-*wh*) sujeta al principio de la oración; por ejemplo, «What daddy doing?» (¿Qué papi haciendo?) y «Where man go?» (¿Dónde hombre vas? (Stephen, de 1 año y 10 meses y 1 año y 11 meses, respectivamente). Curiosamente, los niños hacen más preguntas con «where» (dónde) que con «what» (qué), posiblemente porque son más fácilmente comprendidas y contestadas que las preguntas con «what».

En el Estadio II (aproximadamente a la edad de 2 años y 6 meses, MLU = 3,00), aparecen las preguntas «why» (por qué) «Why he get paid for?» (¿Por qué le han pagado?) (Stephen, 2 años y 7 meses) y hay pocos cambios en el uso de las «yes/no questions» (preguntas sí/no). Finalmente, en el Estadio III (3 años y 6 meses de edad, MLU = 4,00), aparece la inversión del sujeto y el auxiliar, primero en las «yes/no questions» —«Is budgie gone?» (¿Se ha ido el periquito) (Stephen, a la edad de 2 años y 8 meses)— y después en las «*wh*-questions (preguntas con palabras *wh*-). Así pues, finalmente, los niños producen preguntas como «What's this over here?» (¿Qué es esto de aquí encima?) «Which school am I going (to)?» (¿A qué escuela voy a ir?) y «Where's the orange hat gone?» (¿A dónde ha ido la naranja?) (Stephen, a los 2 años y 11 meses de edad).

Claramente, el uso de las negativas e interrogativas aumenta la capacidad comunicativa del niño, aunque muchos estudios muestran que palabras como «no» tienen un abanico de funciones desde su primer uso (normalmente durante el período de una palabra). De VILLIERS (1984) comparó la aparición de las formas y las funciones de las negativas e interrogativas, analizando muchos estudios previos para probar distintas hipótesis sobre su desarrollo. Utilizó un marco adoptado de la lingüística (teoría de los actos de habla) para revisar cómo la forma y la función se interrelacionan en el desarrollo y cómo el desarrollo comunicativo es continuo. Si bien es posible describir qué funciones son cubiertas por ciertas formas tanto negativas como interrogativas, es bastante más difícil describir qué formas están desempeñando las funciones de la negación y la interrogación para el niño, particularmente en los primeros estadios del desarrollo lingüístico.

Posiblemente debido a diferencias metodológicas entre los estudios revisados por De Villiers se encontraron muy pocos ejemplos consistentes de correspondencia forma/función en el habla paterna. Es decir, los padres no siempre utilizan una forma interrogativa cuando su intención era interrogar al niño, ni usan consistentemente las formas negativas. Se utilizan otras palabras como «rarely» (raramente) para cumplir la función de negación. Por consiguiente, los niños no están expuestos a formas consistentes para la expresión de la negación y la interrogación. La variedad de formas negativas e interrogativas pareció sorprender a De Villiers, lo cual quiere decir que esperaba una correspondencia mucho más clara en las formas gramaticales como «not» y sus funciones como negativas.

Cuando Stephen tenía 3 años y 6 meses vivíamos en un alojamiento universitario que contaba con un servicio de jardinería. Un día, el jardinerista estaba cortando el césped y Stephen miraba. Cuando Stephen volvió del jardín dijo «That man told me my name» (Aquel hombre me dijo mi nombre). Con esto quería decir «That man asked me my name» (Aquel hombre me preguntó mi nombre), que era en realidad lo que había sucedido (y suponemos que Stephen respondió adecuadamente). A partir de producciones como éstas nos damos cuenta de que los niños tienen dificultades con las oraciones que contienen «*it*» (de-cir) y «*ask*» (preguntar/pedir) y de que pueden confundirlas entre sí. Estas construcciones gramaticales son bastante complicadas y son fuente de muchos errores en el lenguaje del niño. CAROL CHOMSKY (1969) presentó una serie de estudios que llevó a cabo para examinar la comprensión de algunas de las estructuras más completas del lenguaje por parte de los niños de entre cinco y diez años de edad.

Chomsky llevó a cabo estudios detallados sobre «*ask*» y «*tell*» en los que comparó los siguientes pares de oraciones (las alternativas están entre paréntesis):

1. Ask (tell) Fred what time it is. (Pregúntale (dile) a Fred qué hora es.)
2. Ask (tell) Fred what your name is. (Pregúntale (dile) cómo te llamas.)
3. Ask (tell) Fred what to feed the doll. (Pregúntale (dile) qué se da de comer a la muñeca.)

Se pedía a los niños que contestaran a Fred (un muñeco) de acuerdo a las instrucciones dadas por el experimentador. En primer lugar interpretaban «*ask*» (pregunta) y «*tell*» (di) como «*tell*» en los tres tipos de oraciones, diciendo a Fred qué hora era, su propio nombre y «bread and butter» (pan y mantequilla) respectivamente. Después se separó el primer tipo de oraciones, seguido por el segundo tipo y finalmente el tercero. En la versión «*ask*» del último tipo de oraciones los niños tendían a preguntar «What are you going to feed the doll?» (¿Qué le vas a dar de comer a la muñeca?). Hacia la edad de nueve o diez años los niños fueron capaces de responder correctamente a las dos versiones de los tres tipos de oraciones.

Consideremos a continuación las siguientes oraciones alternativas:

1. Donald tells Bozo to hop. (Donald le dice a Bozo que salte.)
- 2a. Donald asks Bozo to hop. (Donald le pide a Bozo que salte.)
- 2b. Donald asks Bozo (permiso) to hop. (Donald le pide a Bozo (permiso para) saltar.)
3. Donald promises Bozo to hop. (Donald promete a Bozo saltar.)

Chomsky se ayudó de dos muñecos, Donald (Pat) y Bozo, que debían ejecutar las acciones tal y como indicaba el lenguaje. Chomsky utilizó estas y

Chomsky propuso cuatro estudios en el desarrollo de la comprensión correcta de «promise» (prometer). En un primer momento el principio de la mínima distancia se aplica a todos los ejemplos de «ask» (preguntar/pedir), «tell» (decir) y «promise» (prometer) que son estructuralmente similares. En un segundo momento el niño se da cuenta de que hay excepciones al principio, como «promise» (prometer), pero comete errores tanto en las producciones consonantes con el principio como en las excepciones. En un tercer momento el principio de la mínima distancia se aplica correctamente a aquellos verbos como «tell» (decir), pero no es hasta el cuarto estadio cuando se da una ejecución correcta en todas las palabras incluyendo «ask» (preguntar/pedir), y «promise» (prometer).

Otros tipos de oración estudiados por Chomsky fueron aquellos en los cuales el sujeto de la oración en la estructura superficial no es el sujeto en la estructura gramatical. Utilizó una muñeca con los ojos vendados y preguntaba a los niños «Is the doll easy or hard to see?» (¿Es la muñeca fácil o difícil de ver?). Los niños de cinco años consideraban que era «difícil» y para hacerlo «fácil» le quitaban la venda a la muñeca. Hacia los nueve años de edad los niños podían comprender correctamente este tipo de oración.

Si bien se han llevado a cabo réplicas de trabajo de Chomsky sobre «ask» (preguntar/pedir) y «tell» (decir), los resultados no muestran completo acuerdo. Un debate interesante entre WARDEN (1981, 1986) y Chomsky (C. CHOMSKY, 1982) centró las bases —sintácticas, semánticas o pragmáticas— sobre las que los niños interpretan estas palabras. Warden argumentó que la cuestión es fundamentalmente metodológica. Hasta que no podamos adoptar una perspectiva contextual en la que el conocimiento del significado de una palabra por parte del niño sea registrada a lo largo de una serie de situaciones y usos, no podemos garantizar que una mala interpretación o un error implique que la capacidad del niño está insuficientemente desarrollada. Warden argumentó además que la aproximación y la interpretación de Chomsky eran demasiado estrechas y limitadas y que corrían el riesgo de infravalorar la capacidad lingüística del niño. Los investigadores deben examinar cómo el niño comprende y usa, correcta e incorrectamente la(s) palabra(s) en cuestión antes de hacer afirmaciones sobre su habilidad lingüística. Este punto recuerda uno establecido por GARTON (1983, 1984b) en relación al estudio de la adquisición de «the» y «a» discutido anteriormente en este capítulo.

Los estudios que han atendido al desarrollo de estructuras lingüísticas complejas después de los tres años de edad indican que todavía hay aspectos que están siendo adquiridos (ver K. DURKIN, 1986). Resulta inadecuado examinar solamente el desarrollo sintáctico o estructural, ya que están implicados muchos factores lingüísticos, sociales y cognitivos. KARMILOFF-SMITH (1986a) consideró que el cambio más importante en el lenguaje después de los cinco años de edad es que las categorías lingüísticas cambian su función. En lugar de operar en el nivel de la oración, las categorías lingüísticas abarcan la extensión del discurso, uniendo estructuras y temas a lo largo de oraciones y párrafos. Antes

otras oraciones equivalentes para estudiar cómo los niños interpretan las diferentes estructuras complementadas. Los niños recibían como instrucción oraciones que contenían «ask» (preguntar/pedir), «tell» (decir) y «promise» (prometer). Estructuralmente todas estas oraciones parecen iguales, aparentemente todas comportan un objeto (Bozo) y un verbo como complemento (to hop (saltar)). La siguiente interacción se dio durante un experimento (y afortunadamente el niño habló durante la sesión!):

Adulto: Donald tells Bozo to hop across the table. Can you make him hop?
(Donald le dice a Bozo que salte al otro lado de la mesa. ¿Puedes hacerle saltar?)

Niño (de 6 años y 9 meses de edad): Bozo, hop across the table.
(Bozo, salta al otro lado de la mesa.)

Adulto: Bozo promises Donald to do a somersault. Can you make him do it?
(Bozo promete a Donald un salto mortal. ¿Puedes hacérselo dar?)

Niño (haciendo que Donald dé un salto mortal): I promised you you can do a somersault.
(Te prometí que tú puedes dar un salto mortal.)

(C. CHOMSKY, 1969, pág. 40)

En el ejemplo anterior el niño interpretó correctamente «tell» (decir) y manipula a Bozo, el complemento de la oración de la primera instrucción. Pero al interpretar «promise» (promete) de la misma manera el niño comete un error y hace que Donald ejecute un salto mortal, en lugar de Bozo, a la vez que emite una frase gramatical que muestra su confusión. Los niños supieran este error alrededor de los ocho años de edad.

Chomsky invocó el principio de mínima distancia para ilustrar las diferencias entre las oraciones que contienen «ask» (preguntar/pedir), «tell» (decir) y «promise» (prometer) y las causas de dificultades para el niño. Este principio tiene que ver con las oraciones como «Donald tells Bozo to hop» (Donald le dice a Bozo que salte) el verbo que actúa como complemento, «to hop» (saltar), su relación con el nombre más próximo a su izquierda, en este caso, Bozo. Así pues, el verbo «tell» (decir) sigue el principio de la mínima distancia con la medida en que el verbo que actúa como complemento se relaciona con el sintagma nominal más próximo a su izquierda, es decir, Bozo. De este modo, se dice que salte a Bozo, el individuo. «Ask» (preguntar/pedir), sin embargo, puede o no seguir el principio de mínima distancia, lo hace en el ejemplo 2a, pero no en el 2b en el que «ask» se utiliza en la forma de requerimiento. Así pues, cualquier verbo que sea una orden, tell, order, compel (decir, ordenar, obligar) sigue el principio de la mínima distancia, mientras que un verbo de requerimiento como «help» (rogar) no lo hace. «Promise» (prometer) es distinto a estos dos tipos de verbos porque el que actúa como complemento se refiere al sujeto de la oración, nunca al objeto. Por consiguiente en la oración 3 es Donald y no Bozo quien debe ejecutar el salto mortal.

de unificar todos los aspectos del desarrollo posterior del lenguaje es necesario examinar por separado algunas de las investigaciones sobre el desarrollo semántico, independiente del desarrollo gramatical, en los niños de más de dos o tres años de edad.

Desarrollo semántico posterior

Si bien los significados de las palabras no están divorciados de su estructura, históricamente los dos aspectos se estudiaron independientemente. Los primeros intentos de estudiar el desarrollo semántico se realizaron a través del examen del aumento del vocabulario. A medida que el vocabulario infantil aumentaba y se hacía más diferenciado, los investigadores proponían «diccionarios» para caracterizar ese crecimiento. El desarrollo del vocabulario infantil fue comparado a las entradas de los diccionarios, donde las palabras adicionales se introducen (e: decir, aprenden) sobre la base de su semejanza y diferencia con las palabras previas en cuanto a su significado.

Otros investigadores simplemente contaban el ritmo de expansión del vocabulario infantil, aunque esta técnica no permite inferir mucho acerca de cómo el niño interpreta el mundo. Por ejemplo, sinónimos como «seat» (asiento, silla) y «chair» (silla) se incluyen como dos palabras, aunque pueden tener significados casi idénticos. Por el contrario, homófonos como «pair» (par) y «pear» (perá), pero pueden ser erróneamente incluidos como una palabra en lugar de como dos. De cualquier modo, la tasa de vocabulario únicamente sirve como indicador aproximativo del desarrollo del lenguaje.

Otra forma bastante interesante de examinar los significados que el niño atribuye a las palabras es poner a prueba su capacidad de relacionar significados dobles. Por ejemplo, ASCH y NERLOVE (1960) en un estudio clásico, examinaron palabras con doble función como «dulces», «duro» y «cálido», que pueden ser usadas para describir la propiedad física de un objeto y la cualidad psicológica de un sujeto. ASCH y Nerlove propusieron que existía una relación entre las dos propiedades porque cuando se aplicaban los términos a una persona se evocaban cualidades físicas apropiadas en relación a nuestros sentidos.

En el experimento llevado a cabo por ASCH y Nerlove se presentaban objetos a niños de entre tres y diez años de edad y se les pedía que dijeran si podían ser descritos como duros, cálidos o dulces. Si el niño contestaba «sí», entonces se le preguntaba si la palabra en cuestión podía ser usada para describir a una persona. Si el niño estaba de acuerdo con esto se el pedía que especificara la relación entre los dos significados.

En los niveles de comprensión se observó una tendencia relacionada con la edad. A los tres y cuatro años de edad los niños reconocían que los objetos podían ser descritos con los adjetivos, pero muchos dudaron e incluso negaron que esas palabras pudiesen describir personas. Entre los cinco y los seis años

de edad los niños aplicaban las palabras a atributos físicos de las personas; por ejemplo «La señora tiene las manos frías». Hacia los siete y ocho años de edad los niños reconocían que los términos podían ser aplicados a propiedades psicológicas de las personas (por ejemplo, «El bebé tiene dulces dedos»), pero no estaban seguros del porqué. No fue hasta alrededor de los nueve y diez años cuando los niños fueron capaces de usar las palabras con doble función correctamente en los dos contextos y de especificar la relación entre ellos.

A partir de este trabajo se ha concluido que los niños aprenden primero por separado las aplicaciones de las palabras con doble función y que posteriormente se dan cuenta de la relación entre ellas. Esta conclusión ha encontrado apoyo más reciente en el trabajo de KARMILOFF-SMITH (1979b), quien ha descrito la aplicación unifuncional de palabras en niños de habla francesa (como la aplicación de los artículos determinados e indeterminados, «un/lune» y «le/la», antes de la aparición de un sistema de plurifuncionalidad, a medida que el niño aprende las relaciones entre palabras y significados. Es probable que los desarrollos de este tipo en un sistema semántico no solamente se derivan del creciente desarrollo del lenguaje en el niño sino también del aumento de su conocimiento sobre el mundo, de su mayor desarrollo cognitivo y del posible desarrollo de la conciencia de las estructuras y funciones del lenguaje (KARMILOFF-SMITH, 1986b).

Se han realizado algunos estudios más recientes sobre la comprensión por parte del niño de los términos de doble función, normalmente como expresión metafórica (WALLIS y COFFEY, 1986; KOGAN y CHADROW, 1986; VOSNIADOU, 1987; GENTNER, 1988). GENTNER (1988) consideró la discordancia observada entre la aparente producción fluida de lenguaje metafórico por parte del niño y sus dificultades de comprensión de las metáforas expresadas experimentalmente. Consideró que parte de la dificultad del niño reside en el hecho de que las metáforas producidas normalmente se basan en atributos comunes de objetos y en la apariencia. Por ejemplo, en metáforas como «La manguera es como una serpiente» ambas son largas y delgadas. Las metáforas basadas en los atributos *relacionales* comunes son más difíciles y son normalmente las utilizadas por los adultos en los experimentos. Las coincidencias propuestas no se basan en la apariencia y un ejemplo sería «Su alegría es como el sol», por emanar ambos calor.

Gentner llevó a cabo una serie de experimentos con niños y con adultos y encontró que las interpretaciones relacionales de las metáforas aumentaban con la edad. Los niños de cinco y seis años hicieron muchas más interpretaciones de atributos de objetos que interpretaciones relacionales de las metáforas, sin tener en cuenta si estas últimas eran atribucionales, relacionales o dobles (relacionales y atribucionales). Concluyó que para los niños lo que se desarrolla es una tendencia específica a interpretar relacionamente las metáforas, como hacen predominantemente los adultos. Hipotetizó tres explicaciones para dar cuenta de ese cambio. En primer lugar el aumento de la competencia cognitiva

del niño, o en segundo lugar, el aprendizaje de las convenciones pragmáticas de cómo interpretar las metáforas. Estas dos hipótesis fueron desestimadas en favor de una explicación que sostenía que durante el desarrollo se da un giro hacia interpretaciones relacionales a medida que el niño aprende más acerca de los diferentes dominios. Así pues, la familiaridad con el dominio espacial, por ejemplo, implicaría que las metáforas de este dominio se interpretarían relacionales antes que las metáforas de otro dominio. Si bien creía que ésta era la mejor explicación, la propuso tentativamente. No obstante, relaciona el estudio de los aspectos del desarrollo del lenguaje con el desarrollo cognitivo.

El papel del niño en el desarrollo del lenguaje posterior

Si uno se ocupa de los procesos implicados en la adquisición del lenguaje y del papel activo del niño en el desarrollo del mismo, siente que muchos de los estudios que acabamos de describir no están abordando esta cuestión. No es muy útil estudiar la gramática o el significado por separado. Se debe examinar el lenguaje, en el cual tanto la estructura de la oración como el significado contribuye a la comprensión y uso correctos. Por tanto vamos a abordar ahora los estudios en los que el niño es considerado un participante activo en el aprendizaje del lenguaje. Los estudios relevantes son aquellos que reconocen (implícitamente al menos) que el uso del lenguaje puede ser difícil o ambiguo en algunas ocasiones. Las dificultades residen unas veces en las estructuras lingüísticas utilizadas y otras en el significado. El niño debe operar activamente sobre el lenguaje para extraer el significado. Los estudios descritos también llaman la atención sobre el hecho de que la sintaxis y la semántica están más íntimamente relacionadas de lo que se ha sugerido hasta ahora.

Oraciones activas y pasivas

El estudio de la comprensión por parte del niño de las oraciones activas y pasivas permite examinar el procesamiento activo tanto de la sintaxis como de la semántica en el desarrollo del lenguaje (por ejemplo, SLOBIN, 1966; HERRIOT, 1969; OLSON y FILLBI, 1972). Generalmente, en estos estudios se juzgaba en relación a un dibujo apropiado una oración activa («El perro caza al gatito») y una pasiva («El gatito es cazado por el perro»). Los niños pequeños juzgaban adecuadamente con mayor frecuencia la veracidad de las oraciones activas, por corresponderse estas oraciones con el dibujo y presentar el orden de palabras usual. El valor de verdad de las oraciones pasivas era más difícil de establecer.

Otros estudios (como GRIEVE y WALLEY, 1973) han señalado que las oraciones pasivas son reversibles («El gato está siendo cazado por el perro») cuando el sujeto y el objeto son intercambiables, *no-reversibles* («El gatito fue cogido

por la niña») o cortas, *truncadas* («El gatito fue cazado»). Los niños pequeños, hasta alrededor de los cinco años, tienen grandes dificultades para interpretar las pasivas reversibles, dado que, como en el ejemplo ofrecido, tanto el sujeto como el objeto pueden ejecutar la acción. Por tanto, estas oraciones requieren la comprensión de la forma sintáctica (activa versus pasiva) más la comprensión de los posibles roles del sujeto y del objeto, relacionada esta última con la semántica del verbo (¿es reversible o no?). Las investigaciones muestran que no es hasta alrededor de los diez años de edad cuando el niño puede comprender totalmente los diferentes tipos de oración pasiva. Estas construcciones son similares a la construcción «easy to see» (fácil de ver) utilizada por Carol Chomsky y discutida anteriormente, en el hecho de que el primer nombre de la oración no es necesariamente el agente de la acción del verbo.

Estos estudios ofrecen pruebas de que el niño está implicado activamente en extraer el significado del lenguaje dirigido a él y de que utiliza el conocimiento sintáctico y el semántico, así como el pragmático, para interpretar el lenguaje. Cuando se enfrenta a una oración pasiva que presenta alguna dificultad sintáctica, el niño pasa a usar su conocimiento semántico para acceder al significado. Responderá entonces a la oración de acuerdo con su conocimiento del mundo. Por ejemplo, las dos oraciones «El hombre fue acarreado por el bombero» y «La escalera fue acarreada por el bombero» son pasivas, reversible e irreversible respectivamente. Al interpretar la última oración el niño sabe que los bomberos acarrear escaleras y no al revés. Por tanto, cuando se encuentran con una oración que contiene los elementos «bombero», «escalera» y «acarrear», el niño deriva el significado de la oración a partir de su conocimiento del mundo, independientemente de los significados de las palabras individuales de la forma sintáctica. Las pasivas reversibles («El hombre fue acarreado por el bombero») y «El bombero fue acarreado por el hombre») no pueden ser interpretadas a partir del conocimiento semántico o pragmático. La interpretación ha de hacerse en el nivel sintáctico, concretamente, utilizando pistas basadas en el orden de las palabras. Bajo circunstancias normales, sin embargo, el niño aplicará su conocimiento sintáctico y pragmático para acceder a la semántica de las oraciones, es decir, al tratar de alcanzar el significado.

Más recientemente, SUDHALTER y BRAINE (1985) estudiaron la comprensión por parte del niño de oraciones pasivas en las que los verbos relevantes eran o bien *de acción* (por ejemplo, verbos que denotan acciones físicas, como *derramar*, *golpear*, *pegar*) o *de experiencia* (como *saber*, *recordar*, *ver*). A los niños entre preescolar y los diez años de edad se les preguntaba acerca del acto y el experienciador en una serie de oraciones pasivas y activas. SUDHALTER y BRAINE hallaron que de forma consistente todos los niños encontraron más fáciles las pasivas de acción que las de experiencia. Evolutivamente, encontraron que la comprensión de la pasiva tiene lugar de forma gradual. No es un asunto de todo o nada, sino que se da un avance lento de la comprensión con los verbos de acción por delante de los de experiencia. Por consiguiente, el conoci-

talles y variación a través de marcadores lingüísticos diferenciales como sintagmas nominales, «the boy» (el niño), y pronombres y utilizando recursos relacionados como «and» (y) y «so» (entonces). Por ejemplo, «There's a boy and a girl. The boy wants to go fishing, so he tries to get the girl's bucket, but the girl won't let him take it, so he grabs it out of her hand» (p. 471) (Hay un niño y una niña. El niño quiere ir a pescar, por eso intenta coger el cubo de la niña, pero la niña no le dejará cogerlo, entonces él se lo quita de la mano).

A partir de estos y otros ejemplos similares, Karmiloff-Smith mostró que no debemos considerar el uso aparentemente correcto del lenguaje por parte de los niños de cinco años como el punto final del desarrollo del lenguaje. Por el contrario, las investigaciones deben, como la propia Karmiloff-Smith hizo, examinar cómo los niños se desenvuelven en el discurso, cómo hacen referencia y atienden a sus errores y correcciones, de manera que se pueda indicar dónde pueden tener dificultades con el lenguaje hablado los niños mayores.

Resulta obvio que necesitamos un perfil mucho más comprensivo de todos los factores que se interrelacionan durante el período de adquisición del lenguaje. Las investigaciones recientes sobre el desarrollo de la comprensión de las palabras y sus significados han abordado más adecuadamente el papel del niño en el proceso. Además de considerar al niño como un contribuyente activo a la conversación experimental, ha habido una mayor preocupación por las implicaciones del nivel de comprensión del lenguaje hablado para el desarrollo más general de la alfabetización.

Verbos cognitivos

TORRANCE y OLSON (1985) encontraron una clara asociación entre los aspectos estructurales del lenguaje hablado en el niño y el aprendizaje de la lectura. Encontraron que el uso por parte del niño de verbos «cognitivos» como «saber», «pensar», «recordar», correlacionaban altamente con la posterior habilidad lectora. Pensaron que la lectura y la escritura (como actividades de aprendizaje fundamentalmente escolares) en realidad estimulaban al niño para diferenciar entre la forma del lenguaje tal y como es hablado y tal y como es utilizado para transmitir significado. Esta distinción se refiere a la distinción *deixis/significat* (Olson, 1977). Esto puede ser ilustrado con la producción «¡hace frío aquí», que en algunos contextos puede significar «Por favor, cierra la puerta». La forma superficial no se corresponde con la intención, aunque la acción de cerrar la puerta presumiblemente evitará que en la habitación se coga un resfriado. Lo que decimos no siempre tiene un significado literal; a veces hay una intención de significado implícita o inferida. La interpretación de la intención de significado del hablante requiere conocimiento acerca del lenguaje, así como conocimiento acerca de las convenciones sociales y de la pragmática. Tratemos esto en el apartado sobre comprensión de los procesos de comunicación

miento de la pasiva por parte del niño se construye lentamente y Sudhalter y Braine sugirieron que el dominio de la pasiva requiere el conocimiento lingüístico que es acumulado durante la infancia.

Historias narrativas

Otra área del desarrollo posterior del lenguaje a ser estudiada es cómo el niño comprende y cuenta historias que requieren enlazar ideas y conceptos a lo largo de un tiempo prolongado (KARMILOFF-SMITH, 1986a). Las oraciones raramente están aisladas respecto de otras oraciones y las ideas frecuentemente se desarrollan en conversaciones o historias. Por consiguiente, se han llevado a cabo estudios de la producción infantil de historias narrativas y de la relación de ideas a lo largo del discurso. Karmiloff-Smith llevó a cabo un estudio en el que se pedía a niños de entre cuatro y nueve años de edad que contaran historias a partir de secuencias de láminas presentadas sin texto alguno. Algunas de las secuencias tienen un claro personaje central y un personaje menor del mismo sexo; algunas tienen dos personajes de sexo contrario y otros tres; algunas historias no tienen un enlace claro. El diseño se hizo de manera que en algunos casos había posibilidad de ambigüedad entre pronombres (cuando los dos personajes eran masculinos, por ejemplo), mientras que en otros casos no existía ambigüedad. Se realizaron otras manipulaciones para variar los medios de relacionar los dibujos. Por medio del examen de cómo los niños relacionan las láminas en sus historias utilizando el lenguaje, puede trazarse una progresión evolutiva en los medios disponibles para establecer y mantener la *cohesión del discurso*.

En primer lugar, alrededor de los cinco años los niños parecían construir historias claras, bien formadas. No obstante, Karmiloff-Smith consideró que las historias no estaban integradas, dado que los niños describían cada dibujo sucesivo de forma independiente. A partir de los cinco años se dieron pruebas de que se estaba estableciendo alguna cohesión, ya que los niños introducían pronombres correctamente. Citó como ejemplo «There's a boy and a girl. He's going fishing and she's going to make sandcastles» (p. 470). (Hay un niño y una niña. El va a pescar y ella va a hacer castillos de arena). A medida que los niños crecieron la narración se desarrolló como una unidad temática, de manera que los niños elegían un personaje como sujeto principal. Un ejemplo de narración como unidad estructuradas es «There is a boy and a girl. He's going to catch fish so he takes the girl's bucket and he runs off and catches lots of fish» (p. 470). (Hay un niño y una niña. El va a ir a pescar y por eso coge el cubo de la niña y se va y coge muchos peces). Aunque esta historia está falta de detalles es temáticamente cohesiva e inambigua. No es hasta alrededor de los ocho o nueve años cuando el niño puede relacionar historias internamente, obediendo la restricción de sujeto temático pero introduciendo de

en el capítulo 6. Con el aprendizaje del lenguaje escrito, muchas de estas cuestiones del lenguaje hablado se hacen más evidentes, dado que el niño aprende cómo leer un texto literal y no literal y también acerca de cómo escribir un texto. Se afirma que el desarrollo del lenguaje escrito por consiguiente facilita la comprensión de la distinción decir/significar.

En su estudio del uso infantil de los verbos cognitivos y el logro temprano de la lectura, Torrance y Olson propusieron tres hipótesis para explicar la existencia de la relación. En primer lugar especularon que los buenos lectores pueden usar más verbos cognitivos porque, en general, de todos modos, utilizan una sintaxis más compleja. Un buen lector puede simplemente tener un mayor nivel de competencia con las estructuras del lenguaje. Si bien descriptivamente esto puede muy bien ser así, no hace ninguna predicción acerca de cómo un logro de ese tipo puede asociarse con una mejor lectura. En segundo lugar, propusieron que los verbos cognitivos podrían reflejar un mayor conocimiento de vocabulario en general, en la medida en que el desarrollo del vocabulario se ha asociado con la lectura temprana. Una vez más, esta hipótesis es sosteniblemente descriptivamente, pero no hace predicciones acerca de la naturaleza de la relación.

Finalmente, Torrance y Olson presentaron la que consideran mejor hipótesis explicativa para dar cuenta de la relación entre el uso de los verbos cognitivos y la buena lectura. En esta hipótesis sostuvieron que los verbos cognitivos se consideran parte de un sistema conceptual para descontextualizar el lenguaje y el pensamiento. La comprensión de la llamada distinción decir/significar es un prerequisite para la lectura, porque en la medida en que los niños llegan a apreciar que existen formas de decir cosas que son quizás mejores representaciones del significado que otras, pueden elegir el compromiso psicológico apropiado para expresar lo que fue dicho. Estos compromisos psicológicos se expresan a través de verbos cognitivos como «creer», «saber», «pensar» y «dudar».

Hacer una distinción entre verbos mentales o cognitivos y verbos comportamentales no solamente requiere que el niño comprenda la distinción entre lo que se quiere decir y lo que se dice, sino también que su conocimiento pueda ser representado en el plano mental y en el plano manifiesto, comportamental. Los investigadores debaten acerca de cuándo aparece exactamente en el desarrollo la distinción entre conocimiento de estado mental y conocimiento manifiesto, entre lo que se quiere decir y lo que se dice y cuáles son sus manifestaciones (ver ASTINGTON, HARRIS y OLSON, 1986). Parece ser que la distinción manifiesta tal y como es marcada por el uso apropiado de los verbos cognitivos se da bastante tarde, algunas veces durante los primeros años de escolaridad.

Debido a que estas estructuras lingüísticas no emergen hasta que el niño tiene alrededor de cinco años, existe una obvia e importante relación entre su adquisición y el aprendizaje de la lectura. Se podría afirmar que es precisamente el inicio de la sintaxis y de la semántica de estos verbos mentalistas o cognitivos o que permite separar el lenguaje tal y como es hablado del lengua-

je en cuanto a su significado. Esa separación es por tanto crucial para el desarrollo de la lectura. No obstante, en la medida en que la evidencia ha sido retrospectiva, Olson y sus compañeros intentaron descubrir las capacidades especiales de los buenos lectores. Un estudio prospectivo posibilitaría una valoración más próxima de la emergencia de los verbos cognitivos y el principio de la lectura, tomando en consideración la influencia de la escolaridad en caso de que fuese necesario.

No solamente los avances estructurales en el desarrollo del lenguaje son necesarios para el desarrollo de la lectura, pues puede que también sean esenciales las capacidades comunicativas. Torrance y Olson afirmaron que los aspectos de discurso, conversacionales, del uso del lenguaje, no estaban relacionados con la habilidad lectora. Se argumentó que los usos sociales, interactivos, del lenguaje no eran necesarios para el ulterior éxito en la lectura. En el capítulo siguiente intentamos mostrar que este rechazo puede resultar prematuro. Puede que sea preciso un componente semántico y sintáctico más uno pragmático, antes de que se alcance la alfabetización.

sabe qué es lo que se quiere que el niño debe desarrollar. Lo que el niño debe desarrollar son las estructuras y las estrategias que aún no ha terminado de adquirir.

De modo que para poder redefinir y organizar la tarea pedagógica es necesario contar con respuesta adecuada a las preguntas siguientes:

- 1) ¿Cuáles son las estructuras lingüísticas que el niño no suele haber desarrollado en la edad preescolar?
- 2) ¿Cuál debe ser la preparación lingüística de quienes elaboran los programas y los materiales didáctico-lingüísticos?
- 3) ¿Cuál debe ser la preparación lingüística del maestro?

El presente trabajo pretende dar respuesta a la pregunta (1), aunque, como es de esperar, sólo lo hace de un modo parcial; ya que un estudio exhaustivo está lejos de ser posible en el estado actual de la ciencia. La respuesta parcial es, sin embargo, importante, ya que, como hemos dicho, se trata de uno de los estudios más amplios que existen sobre la gramática infantil, en español y en muchas otras lenguas.

En otro trabajo (IIAL, Capítulos V y VII) hemos ofrecido respuesta a las preguntas (2) y (3). Lo que allí se plantea es que las tres preguntas están íntimamente relacionadas y tienen respuestas definidas, que sintetizamos a continuación:

- 1) Las estructuras lingüísticas que el niño no ha desarrollado en la edad preescolar deben determinarse a partir de un estudio lingüístico regional.
- 2) La preparación lingüística de quienes elaboran los programas y materiales didáctico-lingüísticos debe incluir, mínimamente, la preparación lingüística suficiente para interpretar los resultados de (1); debe incluir,

INTRODUCCIÓN PARA EDUCADORES

NECESIDADES, OBJETIVOS Y ALCANCE SOCIAL

1. NECESIDADES

En TIAL hemos insistido en que la tarea lingüística de la escuela no debe limitarse a corregir, sino que requiere una redefinición en términos de desarrollo; esta redefinición puede plantearse en términos muy simples: la tarea lingüística de la escuela consiste en ayudar al niño a desarrollar su expresión oral y escrita. Si se intenta llevar a cabo este programa, es necesario tener una idea de cuáles son las estructuras y las estrategias que el niño suele manejar cuando entra a la escuela y cuáles son las que aún no ha adquirido.

Para los no lingüistas (incluidos los especialistas en literatura infantil) las estructuras que habría que confirmar se suelen identificar naturalmente con las estructuras del lenguaje escrito; es decir, con las de un subproducto bastante codificado del lenguaje que, como hemos dicho en otra parte, no es una versión más o menos refinada del habla, sino que constituye una expresión con restricciones accesorias y convenciones propias (vease por ejemplo TIAL, Capítulos VI, VII).

Las estructuras que hemos estudiado en este trabajo pertenecen al habla. Sólo a partir de este tipo de estudio creemos que se puede ir más allá de la constante (aunque vacía) recomendación a los educadores de que "el maestro debe corregir el habla vulgar de los niños y ayudarles a comunicarse". Mal puede dar un sentido a esta recomendación, o a cualquier otra relacionada con el desarrollo del lenguaje, si no

2. OBJETIVO: LA TRANSFERENCIA PEDAGÓGICA

además, la preparación lingüística suficiente para decidir sobre los problemas didácticos que inciden en el control y la ayuda verbal apropiada; fundamentalmente, debe incluir un cierto entrenamiento para poder diagnosticar qué estructuras se deben introducir, con qué materiales y en qué momento.

3) Técnicamente, el maestro no necesita ninguna preparación científico-lingüística.

Estas respuestas se enmarcan en ^{la} problemática general de la educación y surgen del estudio del desarrollo lingüístico del niño, así como de las posibilidades didácticas y sociales de América Latina. Es probable que otras respuestas sean posibles en marcos sociales diferentes. Por ejemplo, en un medio conversacional óptimo: es decir con hogares en que la madre o el padre del niño mantuvieran una intensa actividad verbal con los hijos y los alentarán a expresarse en una variedad de situaciones, la escuela tendría una influencia casi insignificante en el desarrollo lingüístico de los niños. En este tipo de situaciones, bastaría que la escuela fuera controlando la actitud sociolingüística de los niños entre ellos; ya que la familia se encargaría de proveer el estímulo verbal necesario para desarrollar las estructuras y las estrategias verbales de los hijos en su trato con los adultos.

No obstante, salvo en ciertos núcleos urbanos de clase media, la mayoría de los niños latinoamericanos no goza de una situación conversacional óptima en sus hogares, y la tarea de la escuela se vuelve muy importante. Que sepan, no existen estudios que permitan determinar las causas de este hecho, pero sospechamos que esta situación no es exclusiva de los sectores de escasos recursos, ya que también en escuelas de clase media las educadoras suelen tener problemas relativamente serios con niños que tienen dificultades de expresión.

Muchos trabajos psicolingüísticos, sociolingüísticos e incluso didácticos quedan en proyecto y no aportan resultados tangibles debido a las dificultades de la transferencia a la práctica pedagógica. En general, se trata de estudios científicos que no han sido pensados en función de sus consecuencias pedagógicas, sino más bien con el propósito de verificar, en lo pedagógico, una teoría determinada.

Por el contrario, este trabajo se ha hecho con la intención de que cada hipótesis, pueda servir para elaborar uno o varios ejercicios didáctico-lingüísticos; de allí que en cada capítulo se incluya por lo general alguna reflexión sobre las consecuencias pedagógicas de la hipótesis emitida. En la mayoría de los casos, la consecuencia es obvia: si una estructura es tardía, se sugiere que quienes se ocupan de elaborar materiales (sobre todo materiales para contribuir al desarrollo de la expresión oral), propongan juegos o ejercicios que estimulen dicha estructura. Pero a veces las consecuencias pueden ser más complejas. Por ejemplo, en el Capítulo VIII se afirma que la gramaticalidad de los niños en el habla y en la expresión escrita no es la misma: los niños parecen tener más restricciones en la gramaticalidad oral que en la gramaticalidad escrita. En lo escrito, cuando se les pregunta si una frase agramatical que han compuesto con tarjetas "suena bien" presentan más respuestas positivas que cuando oyen una frase agramatical. La constatación es interesante, pero las consecuencias pedagógicas pueden ser múltiples, como indicamos en la sección siguiente.

En un terreno en que se conoce tan poco, el haber podido determinar consecuencias pedagógicas que no sean obvias, aumenta el interés práctico del proyecto e invita a repensar el valor de las relaciones entre la lingüística teórica y la práctica de la escuela.

En otro trabajo (Hurtado 1981b) hemos propuesto materiales lingüísticos destinados al desarrollo de la expresión oral en la edad escolar. Estos materiales están basados en otras estructuras tardías (ciertas comparativas y ciertas condicionales) y se utilizan en escuelas rurales de Guatemala.

- 1) ¿Es útil aprender a leer una estructura antes de interpretarla, repetirla y producirla espontáneamente en el habla?
- 2) ¿Es útil escribir una estructura antes de interpretarla, repetirla y producirla espontáneamente en el habla?

La respuesta no es obvia y ello es lo que permite pensar que el estudio lingüístico abre caminos interesantes para la investigación educativa. Pero si no se sabe cuáles son las estructuras tardías del español tales preguntas ni siquiera pueden plantearse con seriedad.

Resulta claro, pues, que quienes escriben los materiales "de lectura" deben desarrollar el criterio necesario para elegir, no sólo las palabras, sino también las estructuras sintácticas y las estrategias pragmáticas que los niños usan. Si el autor introduce, en cierto nivel, una estructura que el niño no ha desarrollado aún, lo mínimo que se le puede pedir es que sea consciente de que lo está haciendo. Por otra parte, si el autor de los materiales "de lectura" decide enseñar a leer sin introducir nuevas estructuras hasta cierto nivel, también necesita saber cuáles son las estructuras tardías y cuáles no.

En suma, el lector inquieto podrá encontrar en este trabajo muchos casos claros de interacción entre los distintos aspectos de la actividad verbal el habla, la lectura, la escritura, la coherencia argumental, etc. Nuestra insistencia en los materiales sobre la expresión oral sólo trata de reavivar el interés en un aspecto que parece haber estado bastante descuidado en la escuela latinoamericana, en la línea sugerida en TIAL, Capítulo VII.

3. ALCANJE SOCIAL: EL HABLA MIEDOSA

Por el momento, si se excluyen los factores de desnutrición física (estudiados experimentalmente, entre otros, por Walthier y Ramackers,

Español poder reproducir esa experiencia en mayor escala, ya que contamos ahora con un número importante de estructuras que justifican la elaboración de juegos y ejercicios especiales.

Pero el hecho de que hayamos partido del habla no significa que el estudio de estas estructuras y estrategias tardías sea irrelevante con respecto a las tareas tradicionales de la escuela: la lectura y la escritura. Por el contrario, el estudio lingüístico y la reflexión sobre sus consecuencias pedagógicas permite conceptualizar problemas que hasta ahora no hay estado bien planteados.

2.1. ESTRUCTURAS TARDÍAS, LECTURA Y ESCRITURA

Retomemos el ejemplo ofrecido más arriba sobre la gramaticalidad. Nuestros resultados sugieren que la gramaticalidad del niño no es la misma en lo oral que en lo escrito (en textos dichos o escritos por el mismo niño). Se espera, pues, que el ejercicio de determinar la gramaticalidad de las estructuras escritas sea más difícil para el niño que la determinación de la gramaticalidad de las estructuras en el habla, y que la dificultad aumenta con estructuras tardías.

En el Capítulo VII hemos propuesto la hipótesis de las relativas tardías. Según esta hipótesis, oraciones como:

La señora con quien estabas hablando es mi mamá
El papalote por el que nos peleamos es mío

contienen estructuras tardías. Si es cierto que las estructuras tardías en el habla lo son más en la expresión escrita, estas oraciones surían aun más difíciles de evaluar en la lectura que en la conversación. La consecuencia parece clara: si se introduce una estructura tardía en un texto de lectura, las dificultades del proceso de interpretación podrían aumentar. Es decir que, gracias a la determinación de las estructuras tardías podemos plantearnos las siguientes preguntas:

1982), no hay evidencia de que las diferencias lingüístico-sociales se deban a otra cosa que al grado y a la calidad de la estimulación a que está sometido el niño normal. Pero en los casos en que el niño deja de arriesgarse a producir nuevas estructuras y nuevas estrategias debido al miedo de hablar, es casi inevitable encontrar efectos posteriores. Aunque la desnutrición no sea física, se trata de una verdadera desnutrición lingüística producida por inhibiciones pragmáticas y sociales. Un caso que hemos estudiado con especial atención es el caso de las exclamativas, ya que muchos niños de edad escolar explorada (contrariamente a los niños de la literatura) tienen dificultades particulares con las exclamaciones.

No es sorprendente que haya en esto diferencias sociales; lo que sugiere que la influencia de la escuela en las clases más pobres es potencialmente más importante que en las clases acomodadas.

J. J. CORRELLER O ALEMÁN

La influencia lingüística de la escuela suele ser de dos tipos: "correctora" o "alentadora".

La escuela que se limita a corregir apunta al nivel de clase media alta: al niño que ha tenido una estimulación apropiada en el hogar a través de sus padres, familiares y criadas "bien hablados", o un jardín de infantes restringido. La función de la escuela "correctora" es semejante a la labor de un "editor" que intenta pulir el estilo hablado o escrito de los niños y — en el sentido vulgar — "educarlos", es decir, hacerles adquirir cortesía y elegancia en el lenguaje. Aunque en la escuela primaria este tipo de influencia suele ser beneficioso para los niños locuaces, resulta — en el mejor de los casos — indiferente para los niños que no lo son. En la escuela secundaria es simplemente el método terapéutico de "corregir composiciones" tratando de corregir el estilo, aun cuando los problemas puedan ser de manejo elemental de las estructuras tardías. Esta actitud "correctora" y terapéutica,

que se limita a señalar "errores" normativos o estéticos, tiene su objetivo bien delimitado y claro: la defensa del idioma español.

Un humorista podría preguntarse contra qué hay que defender al idioma español, y escribir sátiras sobre cómo los niños "atacan" el idioma. Pero lo cierto es que esa idea de que "escribir es arriesgarse a atentar en contra de su propia lengua", debe de desanimar a más de un alumno; debe de contribuir, precisamente, a sembrar la escritura miedosa. El sentimiento de que "hablamos mal" crece también de estas actitudes inhibitorias de la escuela "correctora", donde, en general, la conversación está excluida.

La ventaja de este tipo de influencia está reflejada en su eficacia: cuando funciona, funciona muy bien. Francia y Alemania, vale decir los países que han proporcionado la mayoría de los modelos escolares Latinoamericanos han construido en el siglo pasado modelos "correctores" que en su momento sirvieron su cometido. Cuando la corrección no inhibe el desarrollo lingüístico, el someterse a ella no es más que un mero pasatiempo literario para los sujetos que se sienten seguros de la expresión que ya han adquirido fuera de la escuela. Esa seguridad inicial, ese sentimiento de que el modo de hablar y el modo de escribir no está atentando en contra de ningún idioma, es precisamente lo que permite que la corrección sea fructífera, si lo es.

Ahora bien, nada indica que la mayoría de los niños hispanohablantes estén en esas condiciones. Por el contrario, es muy probable que la mayoría haya desarrollado en mayor o menor grado el habla o la escritura miedosa, a partir de la idea de que el español es un idioma que no le pertenece, por el mero hecho de que nunca faltan autoridades sociolingüísticas que "custodien la cultura".

En este sentido, de nada vale introducir materiales de literatura infantil que canten la libertad y la fantasía, si ello no va acompañado del fomento de una actitud menos correctiva y más alentadora. Puesto que los materiales literarios pueden ser utilizados tanto para defender el idioma español como para desarrollar el habla y la expresión del niño, su influencia es neutra con respecto al problema central y no contribuye directamente a ofrecer alternativas a la escuela "correctora".

La actitud intermedia, es decir, la que considera que todo es posible y que no existe contradicción entre el objetivo de defender el idioma español y el de desarrollar el habla y la expresión del niño, es elegante; pero pese a su elegancia, esta actitud intermedia es difícil de sostener ya que, en general, no se traducen en acciones concretas que los educadores puedan aplicar. Como sólo puede corregir lo que ya se ha desarrollado, sería muy difícil equilibrar ambos objetivos en la práctica sin priorizar el desarrollo.

La actitud alternativa es, claro está, la actitud "alentadora". La tarea de la escuela, desde este punto de vista, es la de desarrollar que los niños llamen en TLA "los monitores de la expresión". El trabajo esencial es, pues, tratar de hacer que los niños se expresen y verificar si éstos dicen y escriben lo que realmente están diciendo de claridad y escribir. El objetivo de este trabajo es otorgarle al niño la confianza necesaria para que se arriesgue a utilizar estructuras y estrategias que aún no utiliza y a solidificar las que maneja.

Esta actitud, creemos, favorece a los niños locuaces y también a los de habla mixta, ya que todos deben seguir desarrollando el lenguaje desde distintos puntos. La diferencia entre niños más y menos desarrollados lingüísticamente no se corresponde estrictamente con diferencias sociales o económicas (con excepción de los casos de desnutrición mencionados al principio). En la clase media alta pueden darse casos de escaso desarrollo lingüístico en niños obsesionados con la televisión o las computadoras, o simplemente por falta de atención verbal. Por otra parte, en clases marginadas, muchos niños que salen a trabajar desde los cinco o seis años encuentran en la calle un estímulo prematuro que les hace perder el miedo a hablar.

De modo que no se trata de proponer materiales didácticos meramente "correctivos" para las clases medias altas y materiales "alentadores" para las clases menos favorecidas. En principio, la actitud alentadora

debe traducirse en materiales y objetivos concretos que el maestro pueda aplicar con niños de cualquier nivel normal de desarrollo lingüístico; e insistimos en que la actitud alentadora debe estar complementada por materiales didáctico-lingüísticos que permitan al maestro evaluar y alentar en la práctica el desarrollo lingüístico del niño, en clases numerosas. Estos materiales requieren investigación lingüística e imaginación pedagógica: el presente estudio cubre en parte la investigación lingüística e invita a los pedagogos a concretar el trabajo de una escuela lingüísticamente más sana.

Para terminar esta introducción, conviene insistir en que el alcance social a que puede aspirar una reformulación de los objetivos lingüísticos de la escuela es, por supuesto, limitado. La contribución del lingüista interesado en la adquisición, como la de cualquier científico, no es espectacular. Simplemente nos pone en condiciones de ir un poco más allá de las meras generalidades especulativas que se suelen repetir cuando se habla de "lenguaje". Sin esta contribución, por limitada que sea, el examen del habla mixta y de las dificultades de la expresión escrita de los niños y de los adolescentes sería bastante difícil de caracterizar.

Las causas del habla mixta y del limitado desarrollo lingüístico son sociales y psicológicas y ningún estudio puede alegar ingenuidad con respecto al papel de represor sociolingüístico ejercido por la escuela en América Latina. Tanto aquí como en otros lugares, es muy probable que sea la escuela el terreno donde se adquiere el habla mixta. No obstante, si ése fuera el único papel posible, si por algún fatalismo no fuera posible redefinir el objetivo lingüístico de la escuela, deberíamos preoconizar, lisa y llanamente, su eliminación, como lo han hecho, desesperados, varios pedagogos neo-románticos.

Nuestra actitud es menos fatalista y más práctica; se basa en aceptar la paradoja siguiente: en la escuela los niños contraen el habla mixta; sin la escuela los mismos niños carecerían de un lugar donde se les favoreciera el desarrollo lingüístico.

El desafío es, pues, tratar de inspirar una actitud alentadora, para que todos los niños puedan alcanzar la confianza y el aplomo suficientes que les permitan expresarse sin desventaja.

Como veremos, esto requiere algo más que buenos consejos y sentido común.

UNIDAD IV: DESARROLLO DE LA LENGUA ESCRITA EN EL PREESCOLAR.

PRESENTACIÓN

Para el logro del propósito general de esta unidad, se seleccionaron los siguientes textos: Para el primer tema se incluyó el trabajo de Ferreiro E. "La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización" con el cual se pueden revisar algunos conceptos básicos sobre la lengua escrita y su relación con procesos cognitivos generales. Por otra parte, para la revisión del segundo tema se incluye un paquete de lecturas integrado por 4 artículos: 1) el texto de Cambourne "Lenguaje, aprendizaje y la capacidad para leer y escribir"; 2) otro texto de Goodman Y. "El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños"; "La enseñanza de la lengua escrita en el nivel preescolar", de la Dirección General de Educación Preescolar y el trabajo de McHugh N. "Enseñando las funciones de la escritura". Con ellos se aborda lo relativo al tema del aprendizaje de la lengua escrita en el nivel preescolar. Con la revisión de estas lecturas se busca favorecer en el profesor en el profesor estudiante de la licenciatura la integración de los elementos teóricos para caracterizar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua escrita y las características específicas que adquiere este proceso el nivel preescolar. Por último, se presenta el texto "La escuela y la apropiación de la lengua escrita" de Kalman y De la Garza. Con este texto se aborda lo referente al tema 3, en donde a través de este reporte de investigación, se recupera una experiencia de asesoría e intervención pedagógica en el nivel de preescolar.

La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización*

Recientemente se ha comenzado a cobrar conciencia de la importancia de la alfabetización inicial como la única solución de fondo al problema de la alfabetización remedial (de adolescentes y adultos).

Tradicionalmente, la alfabetización inicial se ha planteado en función de la relación entre el método utilizado y el estado de "madurez" o de "prontitud" del niño. Los dos polos del proceso de aprendizaje (el que enseña y el que aprende) han sido caracterizados con ignorancia del tercer elemento de la relación: la naturaleza del objeto de conocimiento involucrado en este aprendizaje. Trataré de demostrar de qué manera este objeto de conocimiento interviene en el proceso, no como una entidad única sino como una tríada: tenemos por un lado, el sistema de representación alfabética del lenguaje, con sus características específicas¹; por otro lado, las conceptualizaciones que tienen de este objeto tanto quienes aprenden (los niños) como quienes enseñan (los maestros).

1. La escritura como sistema de representación

La escritura puede ser conceptualizada de dos maneras muy diferentes y, según sea el modo en que se la considere, las consecuencias pedagógicas difieren drásticamente. La escritura puede ser considerada como una *representación* del lenguaje o como un *código* de transcripción gráfico de las unidades sonoras. Tratemos de precisar en qué consisten las diferencias.

La construcción de cualquier sistema de representación involucra un proceso de diferenciación de los elementos y relaciones reconocidos en el objeto a ser representado y una selección de aquellos elementos y relaciones que serán retenidos en la representación. Una

* Publicado en el número especial sobre Alfabetización de *Cadernos de Pesquisa*, San Pablo, Fundação Carlos Chagas, n.º 52, febrero de 1985, págs. 7-17.
¹ Aquí nos ocuparemos exclusivamente de este sistema alfabético de escritura.

cias de puntos y rayas, pero a cada letra del primer sistema corresponde una configuración diferente de puntos y rayas, en correspondencia bi-unívoca. No aparecen "letras nuevas" ni se omiten distinciones anteriores. En cambio, la construcción de una primera forma de representación adecuada suele ser un largo proceso histórico, hasta lograr una forma final de uso colectivo.

La invención de la escritura fue un proceso histórico de construcción de un sistema de representación, y no un proceso de codificación. Podría pensarse que, una vez construido, el sistema de representación es aprendido por los nuevos usuarios como un sistema de codificación. Sin embargo, esto no es así. En el caso de los dos sistemas involucrados en el inicio de la escolarización (el sistema de representación de los números y el sistema de representación del lenguaje) las dificultades que enfrentan los niños son dificultades conceptuales similares a las de la construcción del sistema y por eso puede decirse, en ambos casos, que el niño re-inventa esos sistemas. Entiéndase bien: no se trata de que los niños vayan a reinventar las letras ni los números sino que, para poder utilizar estos elementos como elementos de un sistema, deben comprender su proceso de construcción y sus reglas de producción, lo cual plantea el problema epistemológico fundamental: ¿cuál es la naturaleza de la relación entre lo real y su representación?

En el caso particular del lenguaje escrito, la naturaleza compleja del signo lingüístico hace difícil la elección de los parámetros privilegiados en la representación. A partir de los trabajos definitivos de Ferdinand de Saussure estamos habituados a concebir al signo lingüístico como la unión indisoluble de un significante con un significado, pero no hemos apreciado suficientemente lo que esto supone: para la construcción de la escritura en tanto sistema de representación es el carácter bifásico del signo lingüístico, la naturaleza compleja del mismo y de la relación de referencia lo que está en juego. Porque, ¿qué es lo que la escritura realmente representa? ¿Acaso representa diferencias en los significados? ¿O bien diferencias en los significados en relación con propiedades de los referentes? ¿Representa acaso diferencias entre los significantes? ¿O bien diferencias entre los significantes en relación con los significados?

Las escrituras de tipo alfabético (tanto como las escrituras silábicas) parecerían poder caracterizarse como sistemas de representación cuya intención primera —o primordial— es representar las diferencias entre los significantes. En cambio, las escrituras de tipo ideográfico parecerían poder caracterizarse como sistemas de representación cuya intención primera —o primordial— es representarse en las diferencias en los significados. Sin embargo, puede también afirmarse que ningún sistema de escritura ha logrado representar de manera equilibrada la naturaleza bifásica del signo lingüístico. A pesar de que algunos de ellos (como el sistema alfabético) privilegian la representación de diferencias entre los significantes, y que otros (como los ideográficos) privilegian la representación de diferencias en los significantes, ninguno de ellos es "puro": los sistemas alfabéticos incluyen —a través de la utilización de recursos ortográficos— con-

representación X no es idéntica a la realidad R que representa (si lo fuera, no sería una representación sino otra instancia de R). Por lo tanto, si un sistema X es una representación adecuada de cierta realidad R, reúne dos condiciones aparentemente contradictorias:

- a) X posee algunas de las propiedades y relaciones propias a R;
- b) X excluye algunas de las propiedades y relaciones propias a R.

El vínculo entre X y R puede ser de tipo analógico o totalmente arbitrario. Por ejemplo, si los elementos de R son formas, distancias y colores, X puede conservar esas propiedades y representar formas por formas, distancias por distancias y colores por colores. Es lo que ocurre en el caso de los mapas modernos: la costa no es una línea pero la línea del mapa conserva las relaciones de proximidad entre dos puntos cualesquiera de la costa; las diferencias de altura del relieve no se expresan necesariamente por diferencias de coloración en R, pero pueden expresarse por diferencias de colores en X; etc. Aunque un mapa es básicamente un sistema de representación analógico, contiene también elementos arbitrarios: las fronteras políticas pueden indicarse por una serie de puntos, por una línea continua o por cualquier otro recurso; las ciudades no son formas circulares ni cuadradas y, sin embargo, son éstas dos formas geométricas las que habitualmente representan —a la escala del mapa de un país— las ciudades?; etc.

La construcción de un sistema de representación X adecuado a R es un problema completamente diferente de la construcción de sistemas de representación alternativos (X₁, X₂, X₃,...) constituidos a partir de un X original. Reservamos la expresión *codificar* para la construcción de dichos sistemas alternativos. La transcripción de las letras del alfabeto en código telegráfico, la transcripción de los dígitos en código binario computacional, la producción de códigos secretos para uso militar, etc., son todos ejemplos de construcción de códigos de transcripción alternativa que se basan en una representación ya constituida (el sistema alfabético para el lenguaje o el sistema ideográfico para los números).

La diferencia esencial es la siguiente: en el caso de la codificación ya están pre-determinados tanto los elementos como las relaciones; el nuevo código no hace más que encontrar una representación diferente para los mismos elementos y las mismas relaciones. Por el contrario, en el caso de la creación de una representación ni los elementos ni las relaciones están pre-determinados. Por ejemplo, en la transcripción de la escritura en código Morse todas las configuraciones gráficas que caracterizan a las letras se convierten en secuen-

Las diferencias en número de habitantes de las poblaciones, o en la importancia política de las mismas, puede expresarse por diferencias de forma tales como cuadrados vs. círculos, o bien por variaciones de tamaño dentro de la misma forma. En este último caso se restablece lo analógico en el interior de lo arbitrario.

ponentes ideográficos³, tanto como los sistemas ideográficos (o ideográficos) incluyen componentes fonéticos.⁴

La distinción que hemos establecido entre sistema de codificación y sistema de representación no es meramente terminológica. Sus consecuencias para la acción alfabetizadora marcan una línea divisoria neta. Si se concibe a la escritura como un código de transcripción que convierte las unidades sonoras en unidades gráficas, se pone en primer plano la discriminación perceptiva en las modalidades involucradas (visual y auditiva). Los programas de preparación para la lectura y la escritura que derivan de esta concepción se centran, pues, en la ejercitación de la discriminación, sin cuestionarse jamás sobre la naturaleza de las unidades utilizadas. El lenguaje, como tal, es puesto en cierta manera "entre paréntesis"; o, más bien, reducido a una serie de sonidos (contrastes sonoros al nivel del significante). El problema es que, al disociar al significante, sonoro del significado, destruimos el signo lingüístico. El supuesto detrás de estas prácticas es casi transparente: si no hay dificultad; para discriminar entre dos formas visuales próximas, ni entre dos formas auditivas próximas, ni tampoco para dibujarlas, no debería haber dificultad para aprender a leer, ya que se trata de una simple transcripción de lo sonoro a un código visual.

Pero si se concibe el aprendizaje de la lengua escrita como la comprensión del modo de construcción de un sistema de representación el problema se plantea en términos completamente diferentes. Aunque se sepa hablar adecuadamente, aunque se hagan todas las discriminaciones perceptivas aparentemente necesarias, eso no resuelve el problema central: comprender la naturaleza de ese sistema de representación. Esto significa, por ejemplo, comprender por qué algunos elementos esenciales del lenguaje oral (la entonación, entre otros) no son retenidos en la representación; por qué todas las palabras son tratadas como equivalentes en la representación, a pesar de pertenecer a "clases" diferentes; por qué se ignoran las semejanzas en el significado y se privilegian las semejanzas sonoras; por qué se introducen diferencias en la representación a expensas de las similitudes conceptuales; etcétera.

La consecuencia última de esta dicotomía se expresa en términos aún más dramáticos: si la escritura se concibe como un código de transcripción, su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica; si la escritura se concibe como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual.

³Cf. Claire Blanche-Benveniste y A. Chervel. *L'orthographe*. Paris. Maspéro. 1974.

⁴Cf. Marcel Cohen. *La grande invention de l'écriture et son évolution*. Paris. Klincksieck. 1958. Ignace Gelb. *Historia de la escritura*. Madrid. Alianza Editorial. 1976.

2. Las conceptualizaciones de los niños acerca del sistema de escritura

Los indicadores más claros de las exploraciones que realizan los niños para comprender la naturaleza de la escritura son sus producciones espontáneas, entendiendo por tales las que no son el resultado de una copia (inmediata o diferida). Cuando un niño escribe tal como él cree que podría o debería escribirse cierto conjunto de palabras nos está ofreciendo un valiosísimo documento que necesita ser interpretado para poder ser valorado. Esas escrituras infantiles han sido consideradas, displicentemente, como garabatos. "Puro juego", el resultado de hacer "como si" supiera escribir. Aprender a leerlas —es decir, a interpretarlas— es un largo aprendizaje que requiere una definida actitud teórica. Si pensamos que el niño solo quiere una definición sometida a una enseñanza sistemática, y que su ignorancia está garantizada hasta que recibe tal tipo de enseñanza, nada podremos ver. Si, en cambio, pensamos que los niños son seres que ignoran que deben pedir permiso para empezar a aprender, quizás empecemos a aceptar que pueden saber aunque no se les haya otorgado la autorización institucional para ello. Saber algo acerca de cierto objeto no quiere decir, necesariamente, saber algo socialmente aceptado como "conocimiento". "Saber" quiere decir haber construido alguna conceptualización que da cuenta de cierto conjunto de fenómenos o de objetos de la realidad. Que ese "saber" coincida con el "saber" socialmente convalidado es otro problema (aunque sea ese, precisamente, el problema del "saber" escolarmente convalidado). Un niño puede conocer el nombre (o el valor sonoro convencional) de las letras, y no comprender demasiado acerca del sistema de escritura. Inversamente, otros niños hacen avances sustanciales en lo que respecta a la comprensión del sistema, sin haber recibido información sobre la denominación de letras particulares. Hagamos aquí una breve mención de algunos aspectos claves de esta evolución psicogenética, que ha sido presentada y discutida con mayor detalle en otras publicaciones.⁵

⁵Mencionaremos aquí solamente los procesos de producción de textos (lectura). Por razones de limitación de espacio no nos ocuparemos de los procesos de interpretación de textos (lectura) aunque ambos se encuentran estrechamente relacionados (lo cual no significa paralelismo completo). Es importante subrayar el conjunto de palabras. Una escritura aislada es generalmente imposible de interpretar. Es preciso tener un conjunto de expresiones escritas para poder valorar los contrastes que se forman en cuenta con la construcción de la representación.

⁷Cf. E. Ferreiro y A. Teberosky. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. op. cit. y "La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. *Lectura y Vida* 2 1 1981.

Cf. Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacios (comps.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México. Siglo XXI 1983. E. Ferreiro y "Los procesos constructivos de apropiación de la escritura" en E. Ferreiro y M. Gómez Palacios (comps.) op. cit. E. Ferreiro, M. Gómez Palacios y colab. *And*

Las primeras escrituras infantiles aparecen, desde el punto de vista figurar, como líneas onduladas o quebradas (zig-zag), continuas o fragmentadas, o bien como una serie de elementos discretos repetidos (series de líneas verticales, o de bolitas). La apariencia figurar no es garantía de escritura, a menos de conocer las condiciones de producción. El modo tradicional de considerar las escrituras infantiles consiste en atender solamente a los aspectos figurales de dichas producciones, ignorando los aspectos constructivos. Los aspectos figurales tienen que ver con la calidad del trazado, la distribución espacial de las formas, la orientación predominante (de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo), la orientación de los caracteres individuales (inversiones, rotaciones, etc.). Los aspectos constructivos tienen que ver con lo que se quiso representar y los medios utilizados para crear diferenciaciones entre las representaciones.

Desde el punto de vista constructivo, las escrituras infantiles siguen una sorprendentemente regular línea de evolución, a través de diversos medios culturales, de diversas situaciones educativas y de diversas lenguas. Tres son los grandes períodos que pueden distinguirse, al interior de los cuales caben múltiples sub-divisiones:

- distinción entre el modo de representación icónico y el no-icónico;
- la construcción de formas de diferenciación (control progresivo de las variaciones sobre los ejes cualitativo y cuantitativo);
- la fonetización de la escritura (que se inicia con un período silábico y culmina en el período alfabético).

En el primer período se logran las dos distinciones básicas que sustentarán las construcciones subsiguientes: la diferenciación entre las marcas gráficas figurativas y las no-figurativas, por una parte, y la constitución de la escritura en calidad de objeto sustituto, por la otra. La distinción entre "dibujar" y "escribir" es de fundamental importancia (cualesquiera sean los vocablos con los que se designen específicamente ambas acciones). Al dibujar se está en el dominio de lo icónico: las formas de los grafismos importan porque reproducen la forma de los objetos. Al escribir se está fuera de lo icónico: las formas de los grafismos no reproducen la forma de los objetos, ni su ordenamiento espacial reproduce el contorno de los mismos. Por eso tanto la arbitrariedad de las formas utilizadas como el ordenamiento lineal de las mismas son las primeras características manifiestas de la escritura pre-escolar. Arbitrariedad no significa necesariamente convencionalidad. Ello no obstante, también las formas convencionales suelen hacer su aparición muy precozmente. Los niños no dedican

listas de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura. México, Dirección General de Educación Especial, 1982 (5 fascículos). E. Ferreiro, "Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar", *Lectura y Vida*, 4, 2, 1983 y "The interplay between information and assimilation in beginning literacy", en W. Teale y E. Sulzby (comps.), *Emergent literacy*, Norwood, N.J., Ablex (en prensa).

Para comprender el pasaje de las letras como objetos en sí a las letras como objetos sustitutos, véase E. Ferreiro, "Los procesos constructivos de apropiación de la escritura", op. cit.

sus esfuerzos intelectuales a inventar letras nuevas, la forma de las letras las reciben de la sociedad y las adoptan tal cual.

Los niños dedican, en cambio, un gran esfuerzo intelectual a construir formas de diferenciación entre las escrituras, y es eso lo que caracteriza al período siguiente. Esos criterios de diferenciación son, primeramente, *intra-figurales*, y consisten en el establecimiento de las propiedades que un texto escrito debe poseer para poder ser interpretable (o sea, para que sea posible atribuirle una significación). Esos criterios intra-figurales se expresan, sobre el eje cuantitativo, como la cantidad mínima de letras —generalmente tres— que una escritura debe tener para "que diga algo"; sobre el eje cualitativo se expresan como la necesaria variación interna para que una serie de grafías puedan ser interpretadas (si lo escrito tiene "todo el tiempo la misma" letra no se puede leer, o sea, no es interpretable).

El siguiente paso se caracteriza por la búsqueda de diferencias objetivas entre las escrituras producidas, precisamente, para "decir cosas diferentes". Comienza entonces una difícil y muy elaborada búsqueda de modos de diferenciación, que resultan ser *inter-figurales*: las condiciones de legibilidad intra-figurales se mantienen, pero se trata ahora de crear modos sistemáticos de diferenciación entre una escritura y la siguiente, precisamente para garantizar la diferencia de interpretación que será atribuida. Los niños exploran entonces criterios que les permiten, a veces, variaciones sobre el eje cuantitativo (variar la cantidad de letras de una escritura a otra, para obtener escrituras diferentes), y a veces sobre el eje cualitativo (variar el repertorio de letras que se utiliza de una escritura a otra; variar la posición de las mismas letras sin modificar la cantidad). La coordinación de ambos modos de diferenciación (cuantitativos y cualitativos) es difícil aquí como en cualquier otro dominio de la actividad cognitiva.

En estos dos primeros períodos lo escrito no está regulado por diferencias o semejanzas entre los significantes sonoros. Es la atención a las propiedades sonoras del significante lo que marca el inicio del tercer gran período de esta evolución. El niño comienza por descubrir que las partes de la escritura (sus letras) pueden corresponder a otras tantas partes de la palabra escrita (sus sílabas). Sobre el eje cuantitativo, esto se expresa en el descubrimiento de que la cantidad de letras con la que se va a escribir una palabra puede ponerse en correspondencia con la cantidad de partes que se reconocen en la emisión oral. Esas "partes" de la palabra son inicialmente sus sílabas. Así se inicia el período silábico, que evoluciona hasta llegar a una exigencia muy clara: una sílaba por letra, sin omitir sílabas y sin repetir letras. Esta hipótesis silábica es de la mayor importancia, por dos razones: primero, te tener un criterio general para regular las variaciones en la cantidad de letras que deben escribirse, y centra la atención del niño sobre las variaciones sonoras entre las palabras. Sin embargo, la hipótesis silábica crea sus propias condiciones de contradicción: contradicción entre el control silábico y la cantidad mínima de letras que una escritura debe poseer para ser "interpretable" (así, el monosílabo debería escribirse con una sola letra, pero si se pone una sola letra lo escrito "no se puede leer", o sea, no es interpretable), pero, además,

contradicción entre la interpretación silábica y las escrituras producidas por los adultos (que siempre tendrán más letras de las que la hipótesis silábica permite anticipar).

En el mismo período —aunque no necesariamente al mismo tiempo— las letras pueden comenzar a adquirir valores sonoros (silábicos) relativamente estables, lo cual conduce a establecer correspondencias sobre el eje cualitativo: las partes sonoras similares entre las palabras comienzan a expresarse por letras similares. Y esto también genera sus formas particulares de conflicto.

Los conflictos antes mencionados (a los que se agrega a veces la acción educativa, según la edad que tenga el niño en ese momento), van desestabilizando progresivamente la hipótesis silábica, hasta que el niño tiene el valor suficiente para comprometerse en un nuevo proceso de construcción. El período silábico-alfabético marca la transición entre los esquemas previos en vías de ser abandonados y los esquemas futuros en vías de ser construidos. Cuando el niño descubre que la sílaba no puede ser considerada como la unidad sino que ella es, a su vez, reanalizable en elementos menores ingresa en el último paso de la comprensión del sistema socialmente establecido. Y, a partir de allí, descubre nuevos problemas: por el lado cuantitativo, que si bien no basta con una letra por sílaba, tampoco puede establecerse ninguna regularidad duplicando la cantidad de letras por sílaba (ya que hay sílabas que se escriben con una, dos, tres o más letras); por el lado cualitativo, enfrentará los problemas ortográficos (la identidad de sonido no garantiza identidad de letras, ni la identidad de letras la de sonidos).

3. Las conceptualizaciones sobre la lengua escrita que subyacen a la práctica docente

Tradicionalmente, las discusiones sobre la práctica alfabetizadora se han centrado en la polémica sobre los métodos utilizados: métodos analíticos vs. métodos sintéticos; fonético vs. global; etc. Ninguna de esas discusiones ha tomado en cuenta lo que ahora conocemos: las conceptualizaciones de los niños acerca del sistema de escritura. De allí la necesidad imperiosa de replantear la discusión sobre bases nuevas. Si aceptamos que el niño no es una tabla rasa sobre la cual van a inscribirse las letras o las palabras en el orden en que el método determine; si aceptamos que lo "fácil" y lo "difícil" no pueden definirse desde la perspectiva del adulto sino desde la perspectiva de quien aprende; si aceptamos que cualquier información debe ser asimilada (y por lo tanto transformada) para ser operante, entonces debemos también aceptar que los métodos (como secuencia de pasos ordenados para acceder a un fin) no ofrecen más que sugerencias.

⁹ Utilizamos aquí el modelo piagetiano de la equilibración. Cf. Jean Piaget, *L'équilibration des structures cognitives*. Paris, Presses Universitaires de France (PUF), 1975.

rencias, incitaciones, cuando no prácticas rituales o conjunto de prohibiciones. El método no puede crear conocimiento.

Nuestra comprensión de los problemas tal como los niños se los plantean, y de la secuencia de soluciones que ellos encuentran aceptables (y que dan origen a nuevos problemas) es, sin lugar a dudas, esencial para poder siquiera imaginar un tipo de intervenciones adecuadas a la naturaleza del proceso real de aprendizaje. Pero reducir estas intervenciones a lo que tradicionalmente se denomina "el método empleado" es restringir demasiado nuestra indagación.

Es útil preguntarse a través de qué tipo de prácticas es introducido el niño a la lengua escrita, y como se presenta este objeto en el contexto escolar¹⁰. Hay prácticas que llevan al niño a la convicción de que el conocimiento es algo que otros poseen y que sólo se puede obtener de la boca de esos otros, sin ser nunca participante en la construcción del conocimiento. Hay prácticas que llevan a pensar que "lo que hay que conocer" está dado de una vez por todas, como un conjunto cerrado, sagrado e inmutable de cosas transmisibles, pero no modificables. Hay prácticas que llevan a que el sujeto (el niño en este caso) quede "fuera" del conocimiento, como espectador pasivo o receptor mecánico, sin encontrar nunca respuestas a los "por qué" y a los "para qué" que ya ni siquiera se atreve a formular en voz alta.

Ninguna práctica pedagógica es neutra. Todas están apoyadas en cierto modo de concebir el proceso de aprendizaje y el objeto de ese aprendizaje. Son probablemente esas prácticas (más que los métodos en sí) las que tienen efectos más perdurables a largo plazo, en el dominio de la lengua escrita como en todos los otros. Según como se plantee la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento, y según como se caracterice a ambos, ciertas prácticas aparecerán como "normales" o como "aberrantes". Es aquí donde la reflexión psicopedagógica necesita apoyarse sobre una reflexión epistemológica.

En distintas experiencias que hemos tenido con profesionales de la enseñanza¹¹ han aparecido tres dificultades principales que necesitan ser planteadas en primer lugar: una, la visión que del sistema de escritura tiene un adulto ya alfabetizado; otra, la confusión entre escribir y dibujar letras; finalmente, la reducción del conocimiento de las letras y su valor sonoro convencional.

Mencionaremos brevemente las dos primeras, y nos detendremos más en la tercera.

No hay manera de recuperar por introspección la visión del sistema de escritura que tuvimos cuando éramos analfabetos (porque todos hemos sido analfabetos en algún momento). Solamente el conoci-

¹⁰ Un estudio de una de estas prácticas — el dictado — se encuentra en E. Ferreiro, *La práctica del dictado en el primer año escolar*. México, Cuadernos de Investigación DIE, n.º 15, 1984.

¹¹ Varias acciones de capacitación a maestros de primer año de primaria y de pre-escolar en México (Secretaría de Educación Pública) Experiencias concurdantes han sido realizadas por Ana Teberosky en Barcelona por Della Lerner en Caracas, por Liliana Tolchinsky en Tel Aviv, por la autora de este artículo (con logopedistas) en Suiza, así como por varias personas que trabajan en estos temas en Buenos Aires y México.

nimiento de la evolución psicogenética puede obligarnos a abandonar una visión aduloentría del proceso.

Por otra parte, la confusión entre escribir y dibujar letras es relativamente difícil de esclarecer, porque se sustenta en una visión del proceso de aprendizaje según la cual la copia y la repetición de los modelos presentados son los procedimientos principales para obtener buenos resultados. El análisis detallado de algunos de los muchos niños que son perfectos "copistas" pero que no comprenden el modo de construcción de lo que copian es el mejor recurso para problematizar el origen de esta confusión entre escribir y dibujar letras.

Los adultos ya alfabetizados tienden a reducir el conocimiento del lector al conocimiento de las letras y de su valor sonoro convencional. Para problematizar tal reducción hemos utilizado reiteradas veces una situación que favorece una toma de conciencia casi inmediata: formamos pequeños grupos (alrededor de 5 personas en cada uno) y les repartimos materiales impresos en escrituras desconocidas para ellas (árabe, hebreo, chino, etc.) con la consigna de que traten de leerlos. La primera reacción —obviamente— es de rechazo: ¿cómo van a leer sin no conocer esas letras? Insistimos en que traten de leer. Cuando finalmente deciden indagar los materiales impresos comienzan de inmediato los intercambios entre grupos. Primero respecto de la categorización del objeto que tienen entre manos: esto es un libro (¿de qué tipo?), un diario, una revista, un folleto, etc. De acuerdo con la categorización acordada se presenta de inmediato la participación sobre la organización de su contenido: si es un diario debe tener secciones (política, deportes, etc.); si es un libro al comienzo debe tener el título, el nombre del autor y el de la editorial, el índice en las primeras páginas o al final, etc. En todos los casos se supone que las páginas están numeradas, lo que permite encontrar la diferencia gráfica entre números y letras. En algunos casos, la orientación de la escritura no es clara (se lee de izquierda a derecha o de derecha a izquierda?) y se buscan indicios para poder decidir (por ejemplo, ver dónde acaba un párrafo y comienza el siguiente). Se supone que hay letras mayúsculas y minúsculas, y signos de puntuación. Se supone que en el diario aparece la fecha completa (día, mes y año), mientras que en un libro sólo se busca el año de edición. Si hay fotografías o dibujos se prevé que el texto más próximo tiene que ver con lo dibujado o lo fotografiado y, tratándose de un personaje público (político, actor, deportista, etc.) se presupone que su nombre debe figurar escrito. Si el mismo personaje aparece en dos fotografías, de inmediato se busca en los textos que suponemos tienen que ser los epígrafes de las fotografías una parte en común; en el caso de que se encuentre se supone que allí está escrito el nombre del personaje en cuestión. Y así se prosigue. Luego de cierto tiempo de exploración (una hora aproximadamente) los grupos confrontan sus conclusiones. Todos consiguieron llegar a conclusiones del tipo "aquí debe decir..."; "pensamos

12 Cf. E. Ferrero y A. Teberosky, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, op. cit., cap. VIII.

que aquí dice... porque...". Los que más avanzaron en sus intentos de interpretación son los que encontraron fotos, dibujos o diagramas sobre los cuales apoyaron la interpretación de los textos. A ellos se les explicó que los niños pequeños hacen lo mismo. Todos se sintieron muy desorientados al explorar esos caracteres desconocidos, y, en particular, descubrieron lo difícil que puede ser encontrar los caracteres iguales cuando no se sabe cuáles son las variaciones irrelevantes y cuáles las variaciones importantes. Entonces les explicamos que los niños se sienten exactamente igual al comienzo del aprendizaje. Ahora bien, todos ellos pudieron anticipar acerca del significado porque saben qué es un libro, cómo está organizado y qué tipo de cosas pueden figurar escritas en él (lo mismo vale para los diarios, revistas, etc.). Mientras que, por lo general, el niño no posee ese tipo de conocimiento. Descubrieron que construir anticipaciones sobre el significado y tratar después de encontrar indicios que permitan justificar o rechazar la anticipación es una actividad intelectual compleja; muy diferente de la pura adivinación o de la imaginación no controlada. Así descubren que el conocimiento de la lengua escrita que ellos poseen, por ser lectores, no se reduce al conocimiento de las letras.

Una vez esclarecidas estas dificultades conceptuales iniciales, es posible analizar la práctica docente en términos diferentes de los metodológicos. A título de ejemplo, haremos en lo que sigue el análisis de las conceptualizaciones sobre la lengua escrita que subyacen a algunas de esas prácticas.

A) Existe una polémica tradicional acerca del orden en que deben introducirse las actividades de lectura y las de escritura. En la tradición pedagógica norteamericana la lectura precede regularmente a la escritura. En América Latina la tradición se inclina hacia una introducción conjunta en ambas actividades (y por eso se ha cuajado la expresión "lecto-escritura"). Ello no obstante, se espera habitualmente que el niño pueda leer antes de saber escribir por sí mismo (sin copiar). La inquietud de los maestros subsiste: una de las preguntas reiteradas que formulan gira alrededor de esto (¿deben los niños leer antes de escribir?). Si se piensa que la enseñanza de la lengua escrita tiene por objetivo el aprendizaje de un código de transcripción, es posible disociar la enseñanza de la lectura y de la escritura en tanto aprendizaje de dos técnicas diferentes, aunque complementarias. Pero esta distinción carece totalmente de sentido cuando sabemos que, para el niño, de lo que se trata es de comprender nuestro sistema, tema de escritura y que, para tratar de comprender nuestro sistema, efectúa tanto actividades de interpretación como de producción. La idea misma de la posibilidad de disociar ambas actividades es inherente a la visión de la enseñanza de la escritura como la enseñanza de una técnica de transcripción.

B) En las decisiones metodológicas ocupa un lugar importante la manera de presentar las letras individuales (¿hay que dar el nombre o el sonido?) y el orden de presentación tanto de letras como de palabras, lo que implica una secuencia de lo "fácil" a lo "difícil". No vamos a entrar a considerar aquí el problema de la definición de "fácil" o "difícil".

cil" que se está utilizando, aunque es un problema fundamental, fuente de los primeros fracasos en la comunicación entre el que enseña y el que aprende. Me permito reproducir aquí una ilustración que sintetiza maravillosamente esta ruptura típica de la comunicación¹⁴ (tradúzcase la diferencia entre los animales como diferencia en los "sistemas" disponibles para ambos, y la relación de dominación que esta diferencia encierra).



¹³ En varias publicaciones anteriores he enfatizado que nada puede dársele en sí como fácil o difícil. Que algo es fácil cuando corresponde a los esquemas asimiladores disponibles, y difícil cuando obliga a modificar dichos esquemas. Por eso, hay cosas que son fáciles en un momento y difíciles pocos meses después. Por ejemplo, el reconocimiento de cierta letra como la inicial del nombre propio es fácil cuando se la interpreta como "la mia" o "la de Ramón". Pero en el momento en que se construye la hipótesis silábica y se comienza a dar a esa letra inicial el valor de la primera sílaba del nombre, aparecen problemas nuevos: Ramón, por ejemplo, interpretará la primera letra de su nombre (R) como "la ra", y no comprende entonces por qué su compañera Rosa usa la misma letra inicial, ya que ella debería usar "la ro".
¹⁴ Se trata de una publicidad que circuló hace varios años en Europa, como parte de una promoción de cursos de lenguas extranjeras.

Vamos a considerar únicamente las suposiciones que esto encierra con respecto a la información disponible. La lengua escrita es un objeto de uso social, con una existencia social (y no meramente escolar). Cuando los niños habitan un ambiente urbano, encuentran escrituras por todas partes (letreros de la calle, envases comerciales, propagandas, carteles en la T.V., etc.). En el mundo circundante están todas las letras, no en un orden preestablecido sino con la frecuencia que cada una de ellas tiene en la escritura de la lengua. Todas las letras en una gran cantidad de estilos y tipografías. Nadie puede ir a pedirle al niño que las vea y que se ocupe de ellas. Como tampoco nadie puede honestamente pedirle al niño que solamente pida información a su maestra, sin pedir jamás información a otras personas a la vez, bebezadas que puede haber en su entorno (hermanos, amigos, tíos).

Cuando en el ámbito escolar se toma alguna decisión sobre el modo de presentación de las letras suele intentarse — simultáneamente — controlar el comportamiento de los padres al respecto (los clásicos pedidos de colaboración de los padres en términos de prohibiciones, con autorización expresa de hacer solamente lo mismo que se hace en la escuela para no introducir conflictos en el aprendizaje). Se puede quizá controlar a los padres, pero es ilusorio pretender controlar la conducta de todos los informantes potenciales (hermanos, amigos, tíos, abuelos...), y es totalmente imposible controlar la presencia del material escrito en el ambiente urbano.

Muchas veces se ha enfatizado la necesidad de abrir la escuela a la comunidad circundante. Curiosamente, en el caso en donde es más fácil abrirla es donde la cerramos. El niño ve más letras fuera que dentro de la escuela; el niño puede tratar de interpretar los textos que ve fuera y dentro de la escuela; el niño puede tratar de producir textos fuera de la escuela cuando en la escuela sólo se le autoriza la copia pero jamás la producción propia. El niño recibe información dentro pero también fuera de la escuela, y esa información extra-escolar se parece a la información lingüística general que utilizó cuando aprendió a hablar. Es información variada, aparentemente desordenada, a veces contradictoria, pero es información sobre la lengua escrita en contextos sociales de uso, en tanto que la información escolar es muy a menudo información descontextuada.

Detrás de las discusiones sobre el orden de presentación de las letras y de las secuencias de letras reaparece la concepción de la escritura como técnica de transcripción de sonidos, pero también algo más serio y cargado de consecuencias: la transformación de la escritura en un objeto escolar y, por ende, la conversión del maestro en el único informante autorizado.

Podríamos continuar de esta manera con el análisis de otras prácticas, que son reveladoras de la concepción que tienen quienes enseñan acerca del objeto y del proceso de aprendizaje. Es la transformación de esas prácticas lo que es realmente difícil, ya que obliga a redefinir el rol del maestro y la dinámica de las relaciones sociales dentro y fuera del salón de clase. Es importante indicar que de ninguna manera se desprende de lo anterior que el maestro debería limitarse a ser mero espectador de un proceso espontáneo. Fue Ana Teberosky, en Barcelona, la primera que se atrevió a hacer una experiencia

pedagógica sobre la base de lo que, a mi juicio, son tres ideas simples pero fundamentales: (a) dejar entrar y salir a buscar la información extra-escolar disponible, con todas las consecuencias que ello entraña; (b) el maestro no es más el único que sabe leer y escribir en el salón de clase; todos pueden leer y escribir, cada quien a su nivel¹⁵; (c) los niños que aun no están alfabetizados pueden contribuir provechosamente a la propia alfabetización y a la de sus compañeros, cuando la discusión a propósito de la representación escrita del lenguaje se convierte en una práctica escolar.¹⁶

4. Conclusiones

De todo lo que antecede queda claro que, desde nuestro punto de vista, los cambios necesarios para enfrentar sobre bases nuevas la alfabetización inicial no se resuelven con un nuevo método de enseñanza, ni con nuevos tests de madurez o de pre-detección; ni con nuevos materiales didácticos (particularmente nuevos libros de lectura).

Es preciso cambiar los puntos por donde hacemos pasar el eje central de nuestras discusiones. Tenemos una imagen empobrecida de la lengua escrita: es preciso reintroducir en la consideración de la alfabetización la escritura como sistema de representación del lenguaje. Tenemos una imagen empobrecida del niño que aprende: lo reducimos a un par de ojos, un par de oídos, una mano que toma un instrumento para marcar y un aparato fonatorio que emite sonidos.¹⁷ Detrás de eso hay un sujeto cognoscente, alguien que piensa, que construye interpretaciones, que actúa sobre lo real para hacerlo suyo.

Un nuevo método no resuelve los problemas. Hay que reanalizar las prácticas de introducción a la lengua escrita, tratando de ver los supuestos que subyacen a ellas, y hasta qué punto funcionan como filtros de transformación selectiva y deformante de cualquier propuesta innovadora. Los tests de madurez o de pre-detección tampoco son neutros. El análisis de sus presuposiciones merecería un estudio particular, que escapa a los límites de este trabajo. Baste con señalar

¹⁵ Esto es profundamente diferente de lo que ocurre en algunas propuestas donde el maestro llega a ser "el escriba de la clase", pero sigue siendo el único que puede escribir.

¹⁶ Cf., sobre este último punto, A. Teberosky, "Construcción de escrituras a través de la interacción grupal", en E. Ferrero y M. Gómez Palacio, *op. cit.*

¹⁷ Hablando de la lectura, los Goodman han dicho esto con particular énfasis: "Si comprendemos que el cerebro es el órgano humano de procesamiento de información, que el cerebro no es prisionero de los sentidos sino que controla los órganos sensoriales y usa selectivamente el *input* que recibe de ellos, entonces no nos sorprenderá que lo que la boca dice en la lectura en voz alta no es lo que el ojo ha visto sino lo que el cerebro ha producido para que la boca lo diga." (Kenneth Goodman y Yetta Goodman, "Learning about psycholinguistic processes by analyzing oral reading", *Harvard Educational Review*, 47, 3, 1977, págs. 317-333.)

aquí que la "madurez" que dicen evaluar tales tests es una noción tan poco científica como la "inteligencia" que otros pretenden medir.¹⁸

En algunos momentos de la historia hace falta una revolución conceptual. Creemos que ha llegado el momento de llevarla a cabo en el área de la alfabetización.

¹⁸ En una discusión sobre este tema, Hermine Sinclair ha empleado la expresión más feliz para ponernos en guardia contra los peligros que entraña la noción de "madurez para la lectura" ("reading readiness en inglés). Una de las cosas que hemos tratado de decir en esta conferencia es que no estamos (científicamente) preparados para hablar acerca de la madurez para la lectura, y hasta que lo estemos sería mejor suponer que todos los niños que tenemos en la clase están maduros para la lectura, en lugar de suponer que debemos clasificar a aquellos que no tienen lo que suponemos que sabremos que deben tener" (En E. Ferrero y M. Gómez Palacio (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, *op. cit.*, pág. 349.)

▼

Lenguaje, aprendizaje y la capacidad
para leer y escribir
Brian Cambourne

*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 respuesta 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

■ ◀

CAMBOURNE, B. "El lenguaje, aprendizaje y la capacidad para leer y escribir" en:
Butler, A. y Turbill, J. ***Towards a Reading-Writing Classroom***. USA. Heinemann
Educational Books, pp. 5-9.

despierto, son usuarios hábiles del lenguaje-cultura 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 silla 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 na-

cidos una cuestión que siempre me 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 a hablar y ellos lo harán, aun sin 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 período 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 del lenguaje "sepa-como" alrededor de los 5 y medio y 6 y medio años. 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 comprender/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 la mesa y dice: "taza papi". Ningún padre responde:

- 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.

¿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.

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 enseñar 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:

- *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 exasperándose: "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, no es precisamente la misma.

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



Cambourne propone siete interrogantes a lo largo de su texto.

A partir de su experiencia y del trabajo realizado hasta ahora en esta sesión conteste las preguntas de este autor. Compare sus respuestas con las de por lo menos dos compañeros e identifique coincidencias y diferencias así como los argumentos respectivos.

Se dice que para que el aprendizaje del lenguaje se facilite debe satisfacer los intereses de los alumnos. A continuación anote cinco razones que haya identificado entre sus alumnos por las que ellos quieren leer, escribir y hablar y compárelas con las de sus compañeros.

4. A partir de su experiencia y del trabajo realizado en esta sesión, anote su explicación acerca de cómo los niños aprenden a escribir.

EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA EN NIÑOS MUY PEQUEÑOS

YETTA GOODMAN

Los invito a que se unan a mí en una aventura: una aventura semejante al descubrimiento de un artefacto cultural, cuya existencia presentían los científicos pero no lo habían descubierto porque no sabían dónde buscarlo. Se trata del descubrimiento de cómo el niño desarrolla un sistema de escritura alfabético antes de ser instruido en la escuela. Este evento cultural, el descubrimiento de cómo se desarrolla el lenguaje escrito en los niños preescolares, había estado siempre cerca de nosotros. Pero siendo adultos y aun maestros de niños pequeños o investigadores de procesos infantiles, hemos tomado casi como una cosa hecha el desarrollo del lenguaje escrito. Asumimos que el aprendizaje de la lectura y de la escritura son actividades que tienen lugar en la escuela y que son enseñadas por los maestros. Hemos ocultado lo que los niños hacen antes de aprender a escribir en la escuela, en el mejor de los casos ignorándolo o, lo que es peor, despreciándolo. Se han destruido los comienzos del descubrimiento del sistema de escritura en los niños muy pequeños cuando hemos tirado a la basura hojas llenas de garabatos, exploraciones sobre la forma de las letras y las funciones de la escritura. Hemos destruido, al lavar paredes, mesas y pisos, muchos de los intentos iniciales de escritura.

Quiénes creemos en una teoría del aprendizaje cuyo núcleo central es que los niños están activamente involucrados en su propio aprendizaje, niños cuyo juego preescolar es significativo para su desarrollo conceptual y lingüístico, niños que se preocupan y tratan de resolver los enigmas de su vida diaria, seguramente hemos visto a los niños participar en muchas experiencias de escritura. Esto debió ayudarnos a percatarnos que los niños aprenden a escribir de la misma manera en que aprenden a hablar, aprenden la correspondencia uno-a-uno o aprenden a reconocer a su madre entre todas las mujeres del mundo.

Recuerden cuando alguna vez un pequeñín de 3 años les llevó una hoja de papel en la que había hecho garabatos redon-

dos o alargados, dispersos en toda la hoja y les pidió: "Dime lo que dice aquí." O recuerden cuando un niño de 4 años se sentó largo rato y produjo cantidad de caracteres, muchos de ellos semejantes a las letras del alfabeto y vino a decirles: "Éste dice yo y esto dice mamá." Ustedes acariaron su carecita y le dijeron "¿Por qué no escribes también papá y abuelita?" En cada uno de estos momentos, en esos "eventos de lecto-escritura" como yo los llamo, el niño está descubriendo, explorando, jugando con el desarrollo del sistema de escritura del inglés, del español o del francés, dependiendo del lenguaje hablado y escrito (o de los lenguajes) que el niño tenga a su alrededor.

Así pues, acompañeme en esta aventura, en la que quiero compartir con ustedes muestras de escritura infantil que he coleccionado y organizado para poder asomarnos a los principios que los niños descubren y aprenden a controlar a medida que desarrollan un sistema de escritura.

Estos principios se desarrollan en relación tanto con la lectura como con la escritura, pero en este artículo me centraré solamente en la escritura. Estudiando cómo los niños aprenden a leer y a escribir, he llegado a la conclusión de que estos principios son significativos para el desarrollo de los niños. He utilizado también las investigaciones y las presentaciones elaboradas por un grupo internacional de especialistas que han centrado sus trabajos en los procesos de adquisición de la lectura y la escritura. Una vez más quisiera rendir homenaje a quienes han influido positivamente mi comprensión teórica pero por falta de tiempo sólo daré sus nombres y ustedes podrán consultar sus trabajos. Muchos de ellos forman parte de esta monografía. Así, por ejemplo, están Jerome Harste y sus colegas de la Universidad de Indiana, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky y su grupo internacional de investigación. Incluyo a especialistas contemporáneos de los Estados Unidos como Vera Milz (1980) y Glenda Bissex (1980); Maire Clay (1972-1979) de Nueva Zelanda y Gordon Wells (1981) de la Gran Bretaña. Alois Legrún (1932) en Alemania y Gertrude Hildreth (1936) en los Estados Unidos estudiaron el desarrollo de la escritura durante el movimiento de los años treinta sobre el estudio del niño. L. Vygotsky (1962, 1978), M.A.K. Halliday (1975) y S.B. Heath (1981) me han ayudado a comprender que el desarrollo de la escritura en los niños pequeños ocurre en un contexto sociocultural y esto debemos tenerlo en cuenta cuando investigamos cómo el niño contribuye personalmente al aprendizaje.

He categorizado los principios que rigen el desarrollo de la escritura en tres rubros. Voy a enunciar primero estos tres principios y luego los desarrollaré a través de ejemplos apropiados de escritura de niños.

1. Los principios funcionales se desarrollan a medida que el niño resuelve el problema de cómo escribir y para qué escribir. La significación que tenga la escritura en su vida diaria tendrá consecuencias en el desarrollo de los principios funcionales. Las funciones específicas dependerán de la necesidad que sienta el niño de un lenguaje escrito.
2. Los principios lingüísticos se desarrollan a medida que el niño resuelve el problema de la forma en que el lenguaje escrito está organizado para compartir significados en la cultura. Estas formas incluyen las reglas ortográficas, grafónicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas del lenguaje escrito.
3. Los principios relacionales se desarrollan a medida que el niño resuelve el problema de cómo el lenguaje escrito llega a ser significativo. Los niños llegan a comprender cómo el lenguaje escrito representa las ideas y los conceptos que tiene la gente, los objetos en el mundo real y el lenguaje oral (o los lenguajes) en la cultura.

PRINCIPIOS FUNCIONALES

Los principios funcionales crecen y se desarrollan a medida que el niño usa la escritura y ve la escritura que otros usan en la vida diaria y observa el significado de los "eventos de lecto-escritura" en los que participa. Un "evento de lecto-escritura" es cualquier experiencia de lectura o escritura en que los niños participan (Teale y Anderson, 1981). Los niños pueden participar como espectadores cuando ven escribir a sus padres, hermanos o maestros. Un "evento de lecto-escritura" puede involucrar únicamente al niño cuando éste usa cualquier instrumento de escritura en una hoja de papel; o el niño puede participar en alguna conversación cualquiera sobre la escritura.

Éstos son algunos ejemplos específicos: llega una carta del abuelo y el niño oye al padre leerla con excitación en voz alta y guardarla luego como un tesoro. Un hermano mayor está haciendo su tarea y cuando el preescolar pasa por el cuarto el niño mayor dice: "Escribir es estúpido y difícil. Me cho-

ca." Uno de los padres está haciendo una lista de compras y dice al niño: "¿Qué más necesitamos?"; el niño dice "Coca, compra coca" y el padre escribe algo en un papel.

Cada evento de lecto-escritura proporciona al niño no sólo información sobre la función utilitaria de la escritura en la sociedad sino además sobre cuál es la actitud de los miembros de la comunidad hacia la escritura. ¿Es la escritura algo realmente accesible para el niño? ¿Hay lápices, marcadores, plumas, papel de varias clases, a la mano? ¿O el niño ve la escritura como una actividad que sólo realizan los adultos o los niños en respuesta a experiencias escolares? Shirley Brice Heath, una antropóloga de la Universidad de Stanford en California, reporta que los trabajadores sociales, en agencias como el seguro social y hospitales, asumen que sus clientes no saben escribir y ellos mismos llenan todas las formas para sus clientes (1981). Un niño que está mirando un evento de lecto-escritura como éste construye una noción sobre la función de la escritura y sobre quién se supone que deba saber y escribir en tal contexto social. Es posible hacer una lista de diversas funciones de la escritura que el niño usa, basadas en una colección de muestras de escritura infantil hechas sobre todo en el hogar.

1. Para controlar la conducta de los otros

El niño sabe que puede producir signos que tengan un impacto sobre la conducta de otros. El niño puede escribir un letrero y ponerlo en la puerta de su cuarto diciendo MNSRS DNJROS y ponerlo en la puerta de su cuarto diciendo MONSTERS DANGEROUS KEEP OUT, Monsters peligrosos, quedarse afuera). Jill, de 4 años, era capaz de usar ese letrero para echar a sus hermanos mayores que nunca la dejaban jugar con ellos cuando tenían amiguitos. Los niños pueden poner letreros apropiados de STOP en sus dibujos y esperar que los adultos entiendan su propósito. Una niña de 5 años dibujó un camión y en un lado del camión puso las letras A.P. Cuando la maestra le preguntó, señalando las letras, "¿Qué es esto?", ella respondió: "Eso dice que no te debes acercar al camión porque hay un monstruo allí y te va a matar" (figura 1).

2. Interpersonal

A muy temprana edad (algunos niños a los 2 años y muchos a los 3 años) usan sus nombres para identificar sus dibujos y

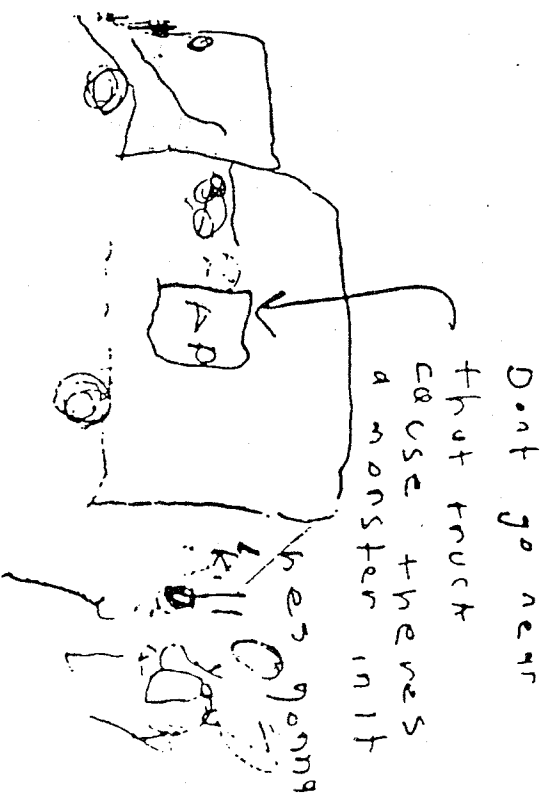


FIGURA 1

sus posesiones. Lori tenía 2 1/2 años, cuando su madre le pidió que pusiera su nombre en un dibujo que acababa de hacer. La madre sabía que la niña podía deletrear en voz alta su nombre, pero nunca había visto que lo escribiera. Lori inmediatamente tomó el lápiz con el que había dibujado e hizo cuatro líneas verticales arriba de la página, sobre su dibujo, diciendo una letra para cada palito: L-O-R-I (figura 2). Desde entonces y por un periodo de 3 o 4 meses hasta que comenzó a hacer caracteres que se parecían más a las letras de su nombre, Lori escribía sobre todas sus pinturas esas cuatro líneas verticales y le decía a la mamá: "¿Ves? Aquí dice yo."

En los hogares en que a los niños se les estimula o se les permite escribir cartas o notas, ellos desarrollan la idea de que el lenguaje escrito puede usarse para decir gracias o te quiero, o algo de su vida cotidiana a miembros de la familia o a amigos que viven lejos. Los niños descubren que el lenguaje escrito es usado cuando la comunicación cara a cara no es posible. La carta de Bobby a su abuela es un buen ejemplo de esta función y además nos permite profundizar en el desarrollo de la formación de las letras y de la ortografía. A los 4 años Bobby escribió a su abuela con ayuda de su madre a la que dictaba cada letra, así su carta tuvo una ortografía y puntuación convencionales.

A los cuatro años, en noviembre:
 DEAR GRANDMOTHER, I LOVE YOU
 BOBBY.
 A los 5 años, en agosto:
 DER GADMTR I LUV
 YU BOBBY

A los 5 años Bobby era capaz de generar su propia ortografía, tenía confianza para hacerlo y vivía en un ambiente en el que sus exploraciones eran admiradas y aceptadas.

3. Presuntas representaciones reales o imaginarias

Hacia los 4 años, algunos niños comienzan a representar su imaginación en lenguaje escrito. Pueden ser historias de experiencias reales o imaginarias, o historias que les han sido lei-

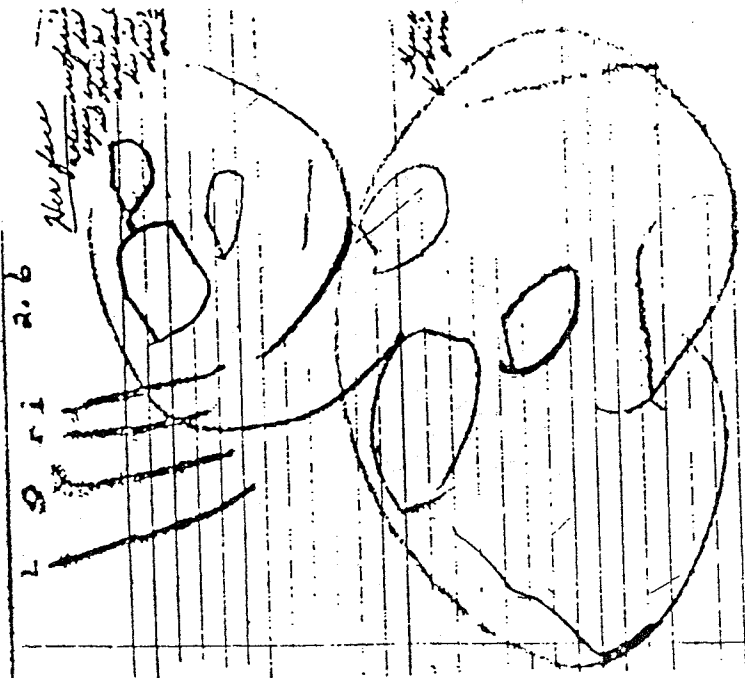


FIGURA 2

das o contadas. Con frecuencia esas historias se acompañan de dibujos. Muy pronto en el desarrollo de esta función, el lenguaje escrito puede quedar cubierto por los dibujos. El niño puede haber comenzado a escribir algo, pasar luego a dibujar y olvidar su escritura inicial, interesándose más por el proceso de la creación de un producto que en el producto mismo. O bien el lenguaje escrito puede haber tomado la forma de garabatos o de series de letras que no son aún comunicativas para el adulto. Sin embargo, cuando los niños son observados o interrogados durante su proceso de dibujar y escribir, sus estrategias resultan claras. Los niños dibujan, escriben y hablan yendo y viniendo entre una variedad de sistemas de símbolos. Harste (en prensa) habla sobre este tipo de trabajos y sugiere que los niños negocian entre un sistema de símbolos y otro, dependiendo del repertorio de lenguaje escrito y oral y de la información artística que el niño tenga disponible y de lo que necesite en un momento particular de creación.

4. Lenguaje heurístico explicativo

Los niños comienzan antes de la escuela a marcar sus propios dibujos con el fin de explicarlos o de representar de alguna manera en lenguaje escrito lo que han representado en sus dibujos. Durante cierto período de tiempo, cualquier cosa que dibujen puede estar marcada de alguna manera. El trabajo de Holly muestra este tipo de representaciones. A medida que seguimos su discusión con Andrea, que estaba sentada cerca de ella en su clase de kindergarden, comprendemos algo sobre la capacidad del niño para hablar acerca del lenguaje al mismo tiempo que participa en actos de escritura y dibujo. Holly escribió la palabra ZOO sobre su papel y en la línea siguiente escribió la letra L. Entonces dijo en voz alta, sin dirigirse a nadie en particular: "¿Cómo se escribe /ay/?" (hizo el sonido de la letra i como se pronuncia en inglés en la palabra "lion", león). Andrea replicó "Apple... A." (nombrando la letra A). Holly entonces respondió "Andrea... A." (también nombrando la letra A) y escribió una N cerca de la L para representar LION (león), que había sido dibujado en una jaula del zoológico (figura 3). Otras escrituras heurísticas se desarrollan a medida que el niño adquiere información específica sobre la escritura y para explicar a los otros. Informes de eventos pueden ser escritos en registros o en diarios que llevan los niños o ser parte de una carta enviada a otros para contar lo que pasó y por qué.

La niña dijo a la madre: "Ya sabes que algunas veces me amarro el zapato muy apretado y algunas veces muy flojo. Hoy lo amarré bien, entonces me escribí una nota para acordarme de poner la cosita plateada en el cuarto agujero de mi sandalia."

Muchos otros estudios sobre el desarrollo del lenguaje escrito de los niños en la casa, en el kinder, jugando o en vacaciones con miembros de la familia, han sido hechos longitudinalmente y con la profundidad necesaria para revelar la variedad de funciones de la escritura que desarrollan los niños pequeños. Yo creo que cada función se desarrolla separadamente con poca transferencia de una función a la otra. Los niños deben comprender cómo se usa la escritura en un contexto particular y aprender a seguir desarrollando la función como participantes de los "eventos de lectura y escritura" en esos contextos.

PRINCIPIOS LINGÜÍSTICOS

El segundo grupo de principios es de naturaleza lingüística. Los niños llegan a darse cuenta que el lenguaje escrito se organiza de una manera convencional. Aprenden que el lenguaje escrito toma ciertas formas, va en una dirección particular y, si es alfabético, tiene convenciones ortográficas y de puntuación. No hay sistema ortográfico en el lenguaje oral, de modo que este aspecto del lenguaje escrito es un sistema totalmente nuevo que el niño comienza a entender. Llega también a darse cuenta que el lenguaje escrito tiene reglas sintácticas semánticas y pragmáticas que en algunos casos pueden ser similares al lenguaje oral pero en otros casos son diferentes. Vamos a ver separadamente cada uno de ellos.

1. Principios ortográficos

La ortografía se refiere generalmente a las letras con que se escribe una palabra. Pero al pensar cómo el niño llega a comprender cada aspecto de la escritura, resulta evidente que otros aspectos del lenguaje escrito son parte de lo que yo llamo principios ortográficos. Estos incluyen todas las formas de la presentación visual del sistema de escritura como totalidad, tales como la cursiva y la manuscrita y las formas de los caracte-

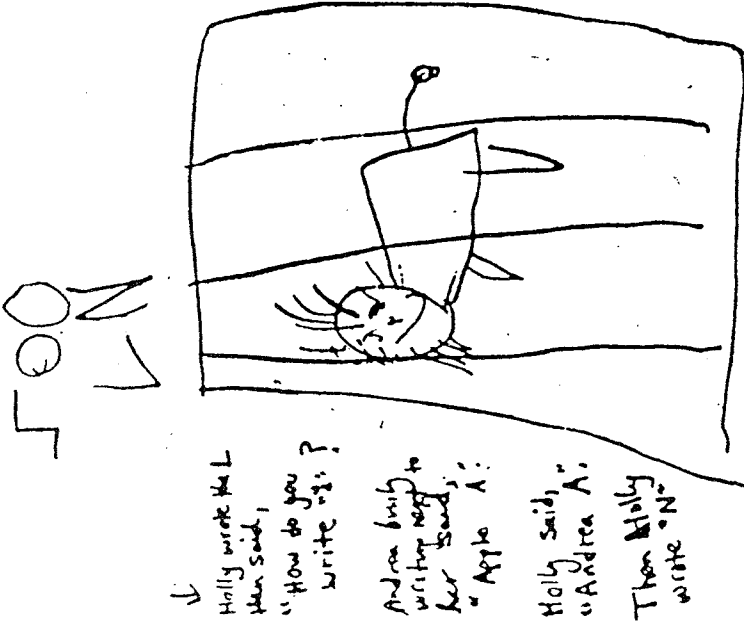


FIGURA 3

5. Extensión de la memoria

Los niños aprenden que el lenguaje escrito puede ser utilizado para no olvidar algo. Puede que hagan la lista de sus posesiones o de las cosas que quieren comprar, o descubren que le pueden dejar una nota a sus papás cuando van a salir o escribir para ellos mismos algo importante que deben recordar. En otra ocasión me he referido a lo que mencionaré ahora; es un ejemplo real producido por una niña de 4 años que ilustra bien este punto (Goodman, 1980). Una niña estaba sentada en el asiento de atrás del automóvil y preguntó a su mamá: "¿Cómo se escribe fourth (cuarto)?" La madre le contestó: "Puedes escribirlo poniendo un 4 y las letras T y H después" (4th en inglés). Cuando terminaron el paseo la niña mostró a la madre la nota que había escrito:

tiempo puedan escribir de derecha a izquierda o hagan su primera línea de izquierda a derecha y luego vuelvan en la dirección opuesta. La evidencia preliminar acerca del desarrollo de la direccionalidad sugiere que las explicaciones sobre las inversiones de dirección en la escritura de los niños, pueden ser entendidas explorando los principios estéticos y lingüísticos y pueden no deberse a ningún problema de disfunción cerebral como algunos han supuesto.

El desarrollo de la ortografía en los niños pequeños está bien documentado por Read (1975), Chomsky (1975), Bissex (1980), Henderson (1980) y otros. No me referiré aquí a sus investigaciones excepto para resumir la conclusión más importante: los niños desarrollan reglas sobre la ortografía sin necesidad de instrucción específica. Volveré sobre esto más adelante.

La puntuación es otra convención que los niños empiezan a desarrollar conforme van escribiendo. Glenda Bissex (1980), nos hace saber que su hijo usó el signo de exclamación antes que ningún otro signo de puntuación. Otros niños descubren el uso del punto algunas veces sobregeneralizando su empleo como una marca del límite de la palabra, antes de poder controlar el uso del espacio para separar las palabras. Cuanto más usan los niños el lenguaje escrito con puntuación y para fines que tienen sentido para ellos tanto más aumenta su control sobre la puntuación. Jennifer usó el diálogo en sus escritos del primer año escolar cuando tenía 6 años, pero solamente a los 7 la puntuación relacionada con el diálogo apareció en sus cuentos escritos.

Enero, primer año:
 ...THE MASTR YALD AT HEM YOU ONLE HAVE
 TWO GALNS OF HONE HE TOT TO THE FLOR
 HE SED TRI TO GEV ME SOM MOR NATR
 ... I AM SOO COLD SAD THE BEE...
 (El patrón le gritó, "solamente tienes dos galones de miel", hablándole a la flor. Le dijo "trata de darme algo más de néctar..." "Tengo mucho frío" dijo la abeja).

Marzo, segundo año:
 ..."SO HE SAID I WILL GO TO THE CAMPING
 STOR. AND I WILL ASK WAHT I NEED TO GO ON MY TRIP"
 ...SO HE "SAID IM GOING CAMPING"...
 (... "Entonces dijo iré a la tienda de camping, y preguntaré qué necesito para ir en mi viaje"... Entonces él "dijo me voy a acampar"...)

Antes de continuar es necesario hacer una declaración general sobre la ortografía. Muchos de los rasgos ortográficos

terres individuales como las mayúsculas y las minúsculas de la misma letra. Además, incluyo en mi análisis del desarrollo de la ortografía la direccionalidad, la puntuación y las letras convencionales de una palabra.

Habitualmente pensamos que el lenguaje escrito es discutido altamente convencional y estilizado que está en los libros. Sin embargo, si miramos alrededor nuestro en cualquier área urbana vemos que el lenguaje escrito aparece tanto en mayúsculas como en minúsculas; en cursiva y en formas manuscritas; en vertical tanto como en horizontal. La mayoría de los escritos en los supermercados, en las calles, en la televisión, en los juguetes, en los alimentos, están escritos con mayúsculas. La mayor parte de las escrituras que el niño ve que producen los adultos, están en forma horizontal y en cursiva. Por eso no debe extrañarnos que los primeros intentos de escribir que hace el niño se parezcan a las formas cursivas del adulto; que el uso temprano de las letras o cuasi letras se parezca a las mayúsculas y que su control sobre la dirección horizontal sea casi universal. Al menos esto parece ser cierto en el desarrollo de la escritura en los Estados Unidos.

También tenemos pruebas de que los niños que crecen en otras formas de sistemas de escritura garabatean de manera diferente, sus cuasi letras se parecen mucho más al sistema de escritura de su cultura, y escriben en la dirección convencional de esa cultura. Lo que es importante de comprender es que los garabatos y las primeras series de letras son los primeros estadios del desarrollo de la formación ortográfica.

Legrün (1932) y Hildreth (1936) han sugerido la existencia de etapas en el desarrollo del garabateo. Clay (1972) lo ha hecho respecto al uso temprano de palabras y signos alfabéticos. Pero aún hoy día tenemos necesidad de relacionar ambos desarrollos. Necesitamos nuevamente contar con estudios longitudinales de los mismos niños, desde los dos años hasta los cinco años de edad, para poder observar cuidadosamente el desarrollo de estas formas tempranas de escritura. Sin embargo, es importante que los docentes y los investigadores valoren estas formas como parte del desarrollo de la escritura. Reconocemos los balbuceos y el habla holofrástica como los comienzos del lenguaje oral del niño; es tiempo de reconocer también a los garabatos, las series de letras y la ortografía inventada como los comienzos de la escritura.

La direccionalidad es otro principio ortográfico que los niños exploran y desarrollan. A los cuatro o cinco años de edad producen una escritura horizontal, aunque por algún

no tienen una contraparte directa en el lenguaje oral, pero entran en el sistema visible del lenguaje escrito. Quisiera sugerir que los niños pueden desarrollar principios ortográficos tanto a través de la lectura como de la escritura. Los signos de admiración en los programas de caricaturas de la televisión que muestran CRASH!, BOOM!, etc., pueden explicar el uso del signo de admiración a temprana edad. Los puntos son los signos de este tipo más frecuentemente usados en inglés y por lo tanto pueden ser sobregeneralizados a una variedad de situaciones. Frank Smith (1981) piensa que los escritores que aprenden a controlar la ortografía y los aspectos del sistema sintáctico lo logran fundamentalmente a través de sus lecturas. Glenda Bissex (1980) también ofrece una conclusión semejante al referirse al desarrollo de la puntuación en su hijo: "La mayor parte de los conocimientos de Paul sobre la puntuación vinieron de la lectura, como el uso de los dos puntos y de los puntos suspensivos [...] su instrucción formal [...] no había incluido tales usos." (p. 181.)

2. Principios sintácticos

El aprendizaje de los principios sintácticos dependerá, una vez más, de las funciones de la escritura en la que participan los niños. En inglés, muchos de los rasgos sintácticos del lenguaje escrito no aparecen en el lenguaje oral. Por ejemplo, en el inglés oral es muy poco probable que un hablante cuente un diálogo entre personas usando "él dice" o "ella dijo". Para contar un diálogo en lenguaje oral se emplea habitualmente la forma de citación indirecta como en: "Mamá dijo que puedes salir." Aun si la expresión "mamá dijo" puede aparecer en el habla de alguien, en inglés raramente podía uno encontrarla como "dijo mamá" o "dijo Pinocho". Sin embargo, en el cuento de Jennifer a cuyas partes me refería antes, ella ciertamente usó la forma directa del diálogo "dijo la abeja", sin emplear las comillas.

En los primeros escritos de los niños aparece el control paulatino sobre el principio de que algunas terminaciones morfémicas se mantienen iguales independientemente de su composición fonológica. Por ejemplo, a los 5 y 6 años los niños pueden deletrear palabras como: camino, saltó, besó ("walked, jumped, kissed") terminando con la letra T. Solamente más tarde se dan cuenta de que "ED" tiende a ser la representación gráfica más común para el tiempo pasado en inglés. Dos niños del primer año escolar mostraron una sobre-

generalización de ese principio morfémico en sus escritos espontáneos. Carolyn, al escribir una carta a sus abuelos, escribió los números ordinales "firST, fourST, sixST" (primero, cuarto, sexto) para decirles el grado escolar al que asistirían ella y sus hermanas (Milz, en preparación). Al momento de leer la carta a la maestra, la niña produjo oralmente las formas inglesas correctas. Michael, también de primer año, escribió a un amigo sobre sus "stidren" y "bidren" (hermanas y hermanos). ¿Podrían dichas terminaciones morfémicas haber sido sobregeneralizaciones de la palabra "children" (niños)? También aquí, al leer en voz alta lo que escribió, leyó adecuadamente "sister" y "brother".

3. Principios semánticos y pragmáticos

Así como los niños aprenden la forma en que el lenguaje escrito se parece o difiere sintácticamente del lenguaje oral, también aprenden si el significado está representado en el lenguaje escrito de la misma manera en que lo está en el lenguaje oral. Los niños que escriben "Érase una vez" al principio de un cuento, indican tener conciencia de la estructura de un cuento. En los cientos de cartas de niños que he coleccionado, nunca he visto una con la frase introductoria "Érase una vez". La mayoría de las cartas empiezan con algo como "Querido fulano de tal", "¿Cómo estás?"

Cada uno de los principios que he presentado hasta este momento, tienen su propia pauta evolutiva. Cada uno depende del uso y de la significación del evento de lecto-escritura para el niño. Cada uno necesita ser explorado más profundamente de lo que yo he hecho aquí. Y cada uno merece mayor atención por parte de los investigadores. Sin embargo, lo más importante es que para cada una de las funciones del lenguaje escrito, el escritor principiante llega a conocer no sólo la función del evento y su significado sino también los sistemas ortográficos, sintácticos, semánticos y pragmáticos necesarios para producir una tal escritura.

Pero toda esta complejidad es sólo una parte de lo que el escritor principiante desarrolla y aprende a controlar antes de tomar contacto con la instrucción en la escuela.

PRINCIPIOS RELACIONALES

El lenguaje es un sistema de símbolos. Ello es verdad tanto

para el lenguaje oral como para el escrito. En el lenguaje oral el hablante debe relacionar el símbolo oral (ya sea una palabra, una frase, una metáfora o una oración) con un significado o idea, tanto como con la realidad que cada uno representa. Esto también es cierto en el lenguaje escrito y conforme los niños escriben, van desarrollando estos principios relacionales. Los niños deben relacionar su escritura con las ideas, conceptos o significados sobre los que están escribiendo. Si se trata de niños que crecen en un sistema de escritura alfabético, también aprenden que hay aspectos del habla y de la escritura que se relacionan entre sí. Tales relaciones no son simplemente correspondencias entre letras y sonidos; son mucho más complicadas. Por lo tanto, en los principios relacionales el escritor principiante debe llegar a conocer que la escritura puede relacionarse con el objeto y el significado del objeto que está siendo representado, con el lenguaje oral, con la percepción visual de la ortografía y con la interrelación de todas estas relaciones.

1. *Relacionar la escritura con el objeto y con su significado*

Cuando se les pregunta a los niños pequeños por qué un perro se llama perro, puede ser que contesten "porque tiene cuatro patas". Son las propiedades del objeto mismo las que proporcionan la manera de nombrarlo. Los niños usan el mismo concepto al empezar a descubrir que el lenguaje escrito puede estar directamente relacionado con el objeto o con el significado de la cosa que se escribe. Emilia Ferreiro (1979) estudia una cantidad de dichos fenómenos cuando presenta niños que piensan que cuanto más grande o de más edad es algo o alguien, también debe ser más grande el nombre de la persona o la manera de nombrar la cosa.

Cuando se le pidió a Ali, un niño de dos años, que escribiera su nombre, produjo solamente la letra inicial. Después se dedicó a usar esa letra para representarse a sí mismo en los dibujos que hizo. Puso la A en el centro de la página y dibujó a su alrededor; al mostrar el dibujo a su madre le dijo: "Ese es Ali en su bicicleta" o "Ese es Ali en el avión" (figura 4). La escritura pictográfica inicial y la escritura logográfica posterior fueron intentos similares de representar en lenguaje escrito el objeto o el significado o la conceptualización del objeto. Por cuanto se refiere a la evolución de la escritura temprana de los niños, se pueden hacer paralelos con el desarrollo de los sistemas de escritura de la humanidad.



Ali, riding his bike. FIGURA 4

2. *Relacionar la escritura con la percepción visual de la ortografía*

Los niños empiezan a dar pruebas tempranas de tener idea de que ciertos rasgos ortográficos representan el significado en ciertos modos organizados, aunque algunos rasgos llegan a ser más notorios que otros. Las consonantes iniciales y finales en el idioma inglés parecen ser controladas tempranamente por muchos niños pequeños. A los niños de kinder y del primer año escolar que se les pidió que escribieran McDonald's (una marca comercial muy popular) presentaron con frecuencia un número de letras más grande que otras en la misma palabra aun cuando todas estuvieran escritas con mayúsculas (figura 5). Tenemos datos que sugieren que los niños aprenden cuántas letras debe tener una palabra particular y si olvidan las letras precisas no dejan de indicar que saben que algo está faltando. Un niño de cinco años y medio escribió OPN en lugar de OPEN mientras escribía en su diario. Miró a su madre y le dijo: "Esa necesita una más, necesita la E al final." Sin embargo, no se preocupó por corregir lo escrito.

3. *Relacionar la escritura con el lenguaje oral*

Como se dijo más arriba, la relación entre la ortografía y el

Kinder garten

Mtc Doos

Mc O DOALLS

1st grade

MAK DAVILMOZ

Mc DANNOS

Mat DAVLOS

Ms DONTTE

FIGURA 5

sistema fonológico en los niños en edad preescolar ha sido bien documentada. Read (1975) piensa que el niño primero conoce el nombre de la letra y lo relaciona con el sonido. El y otros investigadores que han trabajado en este campo presentan la hipótesis de una secuencia evolutiva de la estrategia de nombrar las letras, para dominar ciertos tipos de vocales hacia la ortografía convencional. Existen pruebas de que la instrucción tiene poca influencia en esta secuencia. Hender-son (1980) extiende estas conclusiones a otros sistemas de escritura: "Con base en nuestro trabajo exploratorio en distintas lenguas (finlandés, alemán, francés, español y chino), me inclino a creer que estas progresiones participan de una marcada similitud aunque estén expresadas en diferentes sistemas de escritura" (p. 11). Muchos especialistas dedicados

al estudio de este fenómeno se han centrado en este aspecto del desarrollo ortográfico. Una gran parte de mi información coincide con los resultados que ellos han obtenido. Solamente deseo hacer notar que el desarrollo de la relación entre el lenguaje oral y el escrito es más complejo que el desarrollo de la relación entre la ortografía y los sonidos. Según he dicho en la sección anterior, los niños también desarrollan relaciones entre la percepción visual de la ortografía y lo que están escribiendo. Aunque muchos niños en el primer año escolar escriben "telephone" y "elephant" (teléfono y elefante) con la letra F para representar la consonante media, también hay otros que usan adecuadamente la PH. Quisiera emitir la hipótesis de que el desarrollo de la percepción visual de la ortografía puede tener lugar antes de que aparezca la relación entre el lenguaje oral y el escrito, aunque muy pronto se interrelacionan siendo entonces difícil separarlos para someterlos a la investigación y al análisis. Los niños también desarrollan el principio de que los límites en el lenguaje oral y en el lenguaje escrito raramente son isomórficos. Estos principios pueden ser examinados en la prosa espontánea de los niños.

Bissex (1980) proporciona ejemplos de lo anteriormente dicho en los escritos de su hijo a la edad de cinco años:

EFU WAUTH KLOZ I WEL GEVUA WAUTHEN MATHEN
(if you wash clothes I will give you a washing machine;
si lavas la ropa te daré una máquina lavadora).

Un niño pápago (perteneciente a una de las tribus americanas nativas de Arizona) escribió en el primer año escolar:

ISON A BUFFULOY AND A FAST LISR
IT LIVDINA KAV (I Saw a buffalo and a fast lizard
It lived in a cave;
Yo vi un búfalo y una lagartija. Yo vivo en una cueva).

Refiriéndose a la lectura, Marie Clay (1979) ha llamado a este tipo de fenómeno señalamiento de voz, indicando la manera que tiene el niño de relacionar la extensión del lenguaje escrito espacialmente distribuido en la página con la duración temporal de la emisión oral. Los ejemplos tomados de mis propias investigaciones sobre la lectura incluyen el caso de un niño que mira un envase comercial de pasas y salvado y expresa: "Eso dice cereal." Cuando le preguntamos: "¿Puedes mostrarme dónde dice cereal?", el niño señala cada una de

las líneas de la caja y hace durar la emisión de la palabra "ce-real" hasta que ha terminado de señalar.

4. *Relacionar la escritura con la interrelación de los sistemas gráfico y fonológico*

Mientras los niños desarrollan sus principios sobre la lengua escrita, también deben desarrollar la noción de que en algunos contextos algunos principios son más significativos que otros. El uso del sistema fonológico en la ortografía del inglés tiene que ir hacia la toma en consideración de las pautas de rasgos ortográficos más que en confiar en la fonología o en la percepción visual, por separado. Por ejemplo, en la ortografía de los niños pequeños se hace obvio que ellos reconocen que en inglés hay marcadores finales como la E y la Y. Frecuentemente los niños escriben palabras tales como "make" con una Y al final (MAKY) y palabras como "play" con una E (PLAE). El desarrollo de las terminaciones morfémicas del tiempo pasado y de los números ordinales que mencioné anteriormente están relacionados con esto.

CONCLUSIONES

En este trabajo he presentado algunos principios que, en mi opinión, los niños empiezan a desarrollar antes de ingresar en la escuela. Probablemente cada uno de estos principios tiene su propio desarrollo limitado con relación al desarrollo de los otros principios. Es necesario que hagamos un mayor esfuerzo de investigación a fin de entender el desarrollo de cada uno, el grado de universalidad de cada uno y la naturaleza idiosincrática de cada uno. Mis propósitos principales durante esta aventura en el desarrollo del lenguaje escrito de los niños han sido tres. Primero, ayudarnos a estar conscientes del increíble desarrollo de la escritura que muchos niños han empezado a tener aún antes de entrar a la escuela. Segundo, sugerir la complejidad involucrada cuando los niños van desarrollando su sistema de escritura. Creo que los niños enfrentan más complejidades superiores en el inicio del desarrollo de la escritura que posteriormente. Los niños deben tratar con los muchos principios y sistemas que he enumerado cuando aprenden a escribir. Ninguno de éstos se presenta por sí mismo y separadamente del niño. Aparecen en un ambiente sociocultural complejo y en un orden complejo de formas para pro-

pósitos complejos. Es desde tal perspectiva de complejidades que el escritor principiante tiene que hallar los propósitos funcionales para la escritura, la organización o la forma del sistema escrito, y las maneras en que todos éstos se unen y relacionan con el significado y con el lenguaje oral. Cuando los niños van descubriendo esto, deben someter a prueba muchas hipótesis y descartar algunas conclusiones al decidir que otras son más apropiadas. Tienen que aprender cuáles principios son más significativos y cuáles no lo son y cómo y cuándo se da el cambio de significación.

Antes de terminar, deseo decir algo relativo a la aplicación. Todo lo que he presentado aquí sugiere que los niños están participando en muchas actividades de escritura fuera de la escuela. He venido reuniendo relatos provenientes de los padres sobre niños que verdaderamente están usando la escritura para una variedad de funciones antes de su ingreso a la escuela, pero que suspendieron sus escritos porque el proceso de instrucción les hizo creer que sus exploraciones eran inadecuadas. Hay una función "instructiva" del lenguaje escrito que con frecuencia los niños desarrollan como parte de su experiencia escolar. Desafortunadamente para algunos niños, empiezan a creer que la única función de la escritura es para propósitos de instrucción, con el profesor como única audiencia.

Si los profesores pueden aprender a entender y respetar los aspectos del desarrollo de la escritura en los niños pequeños, entonces la instrucción podrá construirse sobre los principios de la escritura que el niño ya ha desarrollado. Mi aventura ha llegado a su término, pero permítaseme compartir con ustedes un ejemplo más: la escritura producida por Josh, quien cumplirá tres años dentro de dos meses. Josh hizo dos letras J rojas en la parte superior de una hoja de papel; señaló la primera J, más grande que la segunda, y dijo: "Esto es un papá." (El nombre del papá de Josh es Joe.) Después señaló la segunda J más chica y dijo: "Esto es un niño." Luego dibujó una J muy grande y sobre ella escribió una O diciendo: "Y éstos son Josh y papá juntos porque ellos tienen dos de éstas."

Organización de las actividades.

Dentro de una situación de aprendizaje las actividades son el punto central, "son el medio para poner en relación a los niños con los objetos de conocimientos". Cualquiera que sea la naturaleza de éstos, a través de ellas la educadora promueve alienta y fortalece el aprendizaje de su grupo.

Las actividades de lecto-escritura que aquí se proponen no son más que su gerencias para que la educadora a partir de ellas, use su creatividad y descubra situaciones nuevas para sacar el máximo partido, sin perder de vista que a través de las actividades se debe:

- Promover el desarrollo integral y la autonomía.
- Responder al interés y ritmo de desarrollo de cada niño, es decir, deben ser útiles, significativas y representar su realidad.
- Promover en el niño la experimentación, el descubrimiento y la solución de problemas.
- Adecuarse al trabajo en el aula, pero también fortalecer el nexo hogar-escuela-comunidad.
- BRINDAR AL NIÑO LA OPORTUNIDAD DE INTERACTUAR DENTRO DE UN AMBIENTE ALFABETIZADO PARA QUE POR SI MISMO SE INTERESE POR DESCUBRIR QUE ES Y PARA QUE SIRVE LA LECTO-- ESCRITURA.

El desarrollo de las actividades dentro de una secuencia didáctica, permite determinar la intención educativa y el despliegue de posibilidades educativas que surgirán en el niño.

La intención educativa se refiere al énfasis que la educadora debe hacer - en función de su interés por promover o puntualizar algún aspecto del desarrollo de su grupo en general o de algún niño en particular.

La intención educativa se planea para prever materiales que permitan esta

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PREESCOLAR.

"La enseñanza de la lengua escrita en el nivel preescolar". México.

SEP, 1988, p.p. 41-49. 80-92 v. 119. 122

blecer las relaciones deseadas, plantear problemas o presentar nuevas posibilidades para actuar con los materiales, situaciones o actividades.

Las posibilidades educativas se dan en función de la acción del niño sobre diversos objetos de conocimiento y representan los descubrimientos que pueden surgir en el niño, a través de las relaciones que establece cuando realiza las actividades mientras más dinámicas, constructivas y significativas sean éstas propiciarán una multiplicidad de relaciones y por lo tanto de descubrimientos.

Que el niño logre los descubrimientos lleva tiempo, por lo que éstos no representan finalidades por lograr en un tiempo determinado y es el propio niño, de acuerdo a su ritmo de desarrollo y a lo significativa que haya resultado la experiencia, quién lo determina.

Las posibilidades educativas de lecto-escritura. Las actividades y experiencias de lecto-escritura se han organizado en torno a los descubrimientos que el niño preescolar está en posibilidades de realizar y que le permiten avanzar en su nivel de conceptualización de la lengua escrita; es así que cualquier experiencia de lecto-escritura en el nivel preescolar, deberá estar encaminada a que el niño entre en contacto con el mundo alfabetizado, y se les facilite la acción sobre diversos materiales escritos para que:

- Descubra la utilidad de la lecto-escritura: El niño debe sentir la necesidad de utilizar la lecto-escritura para marcar sus pertenencias, recordar algo, comunicarse a distancia, obtener información y disfrutar con la lectura.-
- Descubrir la diferencia entre dibujo y escritura así como entre imagen y texto. Para esto es necesario que el niño observe que se lee en los textos, viva las limitaciones del dibujo como instrumento de comunicación colectiva y recorra a la escritura como instrumento más eficaz.
- Descubrir la diferencia entre escribir y leer, leer y hablar, leer y con-

tar, leer y mirar. Para que el niño establezca estas diferencias debe tener experiencias en donde vivencie la distinción que hay cuando se usan letras y cuando se utilizan números; observe que el lenguaje escrito tiene diversas formas de construir los mensajes (un cuento, una carta, un recibo, etc.) y estas formas son diferentes a las del lenguaje oral; que se puede leer en voz alta y en silencio, esta última acción es diferente de mirar, pues al leer la mirada debe seguir la dirección de los textos; que se lee lo que otros escriben y que se escribe para que otros lean.

Descubrir que los textos dicen algo. El niño debe tener experiencias en donde vea que la lengua escrita representa a los objetos, a las relaciones - a las acciones, las situaciones etc.

Descubrir que lo que se habla se puede escribir y después se puede leer. = Para esto el niño necesita ver que sus propias palabras pueden escribirse y después se pueden leer y así llegue a entender que la escritura representa a las palabras.

Descubrir algunas de las convencionalidades de la escritura. La lengua escrita es un sistema convencional por lo tanto hay aspectos que deben ser transmitidos directamente por el adulto, tales como la direccionalidad de la escritura, el nombre de las letras. La habilidad de la educadora está en proporcionar esta información cuando el niño lo requiera o cuando él mismo lo solicite.

Descubrir el nombre propio como primer modelo convencional. El nombre propio del niño funciona como un primer alfabeto personal a partir del cual, puede tomar índices e ir encontrando la estabilidad de la escritura. Para ello es necesario que viva experiencias en donde lo identifique, lo interprete, haga anticipaciones a partir de él y lo escriba siempre que sea necesario.

Descubrir la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla.==

Tres ejemplos de actividades integradoras de lectura y escritura

I.- Lectura de Cuentos .

El cuento es un valioso medio para que los niños entren en contacto con - distintos aspectos de la lectura y la escritura.

Las formas de trabajar con el cuento son múltiples. Una de ellas es la -- lectura de cuentos a los niños. A través de ella el niño tiene la oportuni- dad de escuchar un lenguaje rico en descripciones que estimulan su ima -- ginación; ampliar su vocabulario al descubrir significados de palabras nuevas por el contexto en el que aparecen; descubrir una de las formas que toma el lenguaje escrito, observar diferentes conductas de los adultos alfabetiza- dos tales como: la forma de sostener el cuento, la dirección de la mirada al ir leyendo, el orden al cambiar hojas y todas aquellas acciones que se - ejercen sobre los portadores de textos cuya observación permite a los ni--- ños ampliar sus experiencias sobre la lectura y, lo más importante, descu-- brir ésta como una actividad agradable y entretenida que pueden disfrutar.

Es aconsejable decir a los niños que se leerá un cuento y pedirles anticipen el título a partir de la imagen, para confrontar inmediatamente su anticipa ción con la lectura del mismo realizada por la educadora. Se les solicita localicen en dónde se leyó ese título. Se muestra a los niños las imágenes para que a través de ellas anticipen la trama y posteriormente la educado- ra lee el cuento señalando con el dedo los renglones. Puede interrumpir - la lectura para dirigir a los niños preguntas como: "ya leí hasta aquí -se- ñala con el dedo- ¿dónde debo continuar? o ¿dónde tengo que comenzar a leer?, etc.

Esta forma de trabajar el cuento implica una organización del grupo en -- equipos, de manera que los niños puedan observar directamente todas las - acciones relacionadas a la lectura y descubrir la diferencia entre mirar y leer, la direccionalidad de la lecto-escritura, así como aprender a escuchar

etc. La educadora tratará de leer por lo menos una vez a la semana un cuento, es decir que mientras ella lee a un equipo, el resto del grupo realiza otras actividades por ejemplo: conocer los materiales, colocar, pegar, armar, etc.

Durante la lectura, el niño podrá preguntar el significado de las palabras que desconoce, la educadora volverá a leer el párrafo que contextualiza la palabra únicamente si los demás niños del equipo no pueden explicar a su compañero el significado, y preguntará por ejemplo: ¿qué será? ...Si aquí dice arbusto ¿podrá ser un animal?. Si después de una serie de preguntas los niños no descubren el significado se recurre al diccionario.

La educadora, propicia, en ocasiones, que los niños completen frases en las que haga falta un sustantivo, un verbo, un sujeto, un predicado. Por ejemplo: y el oso se cayó del... árbol.

Cuando la educadora lee cuentos a los niños es importante que haga una lectura natural sin dramatizar y tomando el libro de manera normal, de frente a ella, tal como se lee, evitando mostrar el texto a los niños, pues se pretende que éstos observen actos de lectura tal como se realizan.

Otra manera de trabajar con los cuentos es proponer a los niños que ellos los inventen en forma colectiva. Esto se puede realizar con la participación oral la atención, la disposición del niño a escuchar e interpretar lo que oye, así como lo obliga a seguir secuencias y a reconstruir el tipo de lenguaje que se usa en un cuento: Se puede iniciar a partir de enunciados como: "Había una vez...", "En cierto lugar había...", "Hace muchos años..."

La educadora va escribiendo en el pizarrón el cuento y luego propone a los niños hacerlo para incluirlo en la biblioteca. Cada niño puede escoger la parte del cuento que quiera ilustrar con dibujos y abajo de ellos poner un texto alusivo que puede copiar de lo escrito en el pizarrón o "escribirlo" él. Cuando los niños ya están familiarizados con la elaboración de cuentos,

ellos mismos propondrán hacerlos cada vez que un tema o una situación les sea significativa, con lo que la biblioteca del salón resulta enriquecida. Se puede dividir ésta en dos secciones, una que diga cuentos escritos por nosotros para que otros los lean y otra, cuentos escritos por otros.

Tanto en la lectura de cuentos por parte de la educadora, como en la invención por parte de los niños, se puede proponer su escenificación, procurando que todos los niños participen al seleccionar el personaje que representarán en la realización de la escenografía, en el diseño y elaboración del vestuario, así como en los diálogos.

Cuando un tema o situación sea lo suficientemente significativa para los niños, la educadora puede propiciar que cada uno invente un cuento, lo ilustre, lo "escriba" y lo "lea" al resto del grupo y posteriormente lo deje en la biblioteca en el lugar donde aparezcan los cuentos escritos por ellos es, otra variante en la actividad empezar la lectura del cuento y en un momento determinado por la educadora dejar de leer y continuar contando, aclarando a los niños que ella ya sabe de que se trata y se los puede contar. De esta manera se propicia que los niños establezcan la diferencia entre contar cuentos y leerlos. En ocasiones posteriores la educadora los podrá pedir que elijan si quieren que les cuente un cuento o se los lea.

2.- Trabajo con el nombre propio.

El nombre propio puede usarse como primer modelo estable con significación para el niño, a partir del cual irá desarrollando hipótesis que le permitan descubrir, en un principio, que existe una relación entre el lenguaje oral y escrito sin llegar a establecer cuál es, poco a poco y de acuerdo a la frecuencia con que recurra a él, descubrirá la relación uno a uno entre sonido y grafía.

El trabajo con el nombre propio puede iniciarse desde el primer grado cuando la educadora lo escribe en sus gafetes de identificación, en sus álbumes

de trabajo, en sus cuadernos, trabajos, etc. con el fin de que vayan tomando contacto con él, el niño poco a poco lo irá reconociendo después tratará de copiarlo hasta finalmente escribirlo y leerlo por sí mismo. A partir de este momento podrá reconocer otros nombres de compañeros u objetos haciendo uso de índices para identificar los nombres que se parezcan al -- suyo, porque empiezan con la misma letra o. Poco a poco se irá introduciendo en frases y oraciones cortas para que a partir de él, puedan descubrir el orden y la función de las "palabras".

3.- El dictado.

El inicio de este proceso se da cuando el niño en forma espontánea empieza a dibujar letras o seudoletas. A partir de ese momento la maestra pide al niño que dicte algo para escribir en su dibujo, para elaborar el plan, el título de una representación o en un cuento que está elaborando con dibujos. Lo escribe tal como lo dicto el niño y luego se lo lee .

Esto permite al niño observar que sus palabras pueden escribirse con los -- mismos signos que ha visto en envases, etiquetas, periódicos, etc., y después se pueden leer.

La educadora debe ampliar con preguntas abiertas la expresión oral del niño para que sus mensajes sean cada vez más completos y mejor contruidos . A medida que avanza en el proceso se pedira al niño que reproduzca sus mensajes; en forma parcial usando garabatos o seudoletas, de acuerdo a la hipótesis que esté desarrollando. Es posible y perfectamente natural -- que el niño produzca inversiones de letras, sustituciones, omisiones, etc. Este momento se prolonga hasta que el niño demuestra interés por escribir -- él su mensaje. Cuando los niños "leen" mensajes dichos en sus propias palabras están haciendo uso de modelos altamente significativos, a partir de los cuales va a poder tomar índices y hacer anticipaciones, estrategias necesarias para la lectura. Por esto es importante que los dictados se coleccionen o se reproduzcan en forma de libros personales del niño y en momentos posteriores puedan "leerlos" en alguna actividad de biblioteca.

En un principio el niño sentirá que lee aunque sólo esté recordando lo que dictó, poco a poco empezará a tomar índices de las palabras que acostumbra repetir en su lenguaje y las irá reconociendo primero en sus dictados, después en los mensajes escritos en el salón de clases y posteriormente -- las descubrirá en textos impresos escritos por otros.

Este proceso puede llevarse a cabo, en los planes individuales del niño, en la elaboración de cuentos o historias personales, en la elaboración de un diccionario personal en la representación de aquello que hizo durante la mañana de trabajo, o cualquier otro tipo de mensaje que el niño realice en forma sistemática.

De estos tres ejemplos de actividades integradoras, es conveniente destacar los siguientes elementos básicos.

- Lo importante no es enseñar a leer y a escribir sino ampliar su capacidad de comunicación.
- Para que la lecto-escritura se dé en forma natural se deberá tener la necesidad de esta actividad.
- Para que se inicie el proceso de la lecto-escritura, lo importante es que el niño tenga interés por "escribir" o "leer". Y lo demuestre empezando a producir en forma espontánea, garabatos diferentes al dibujo. o se se interesen por saber lo que dice algún letrado
- La lecto-escritura tanto el lenguaje oral deberá representar para el niño una forma de comunicación útil y significativa.
- El aprendizaje de la lecto-escritura es un proceso lento y complejo que da en diferentes niveles de conceptualización y el desarrollo de cada niño.
- Los niños necesitan modelos estables significativos para describir la función y los aspectos formales de la escritura, así como su relación con el lenguaje oral.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS GENERALES

Papel de los participantes en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura.

Si se valora la lectura y la escritura no sólo dentro del ámbito escolar, sino que se reconoce y acepta la importancia de las experiencias que los niños tienen fuera de la escuela y al mismo tiempo se desarrolla su práctica dentro de la institución escolar de manera tal que permite crear un puente entre el hogar, la escuela y la comunidad, debe contemplar estrategias pedagógicas, las formas de interacción de educandos, educadores, padres de familia y entorno, así como las actitudes que han de asumirse para que los niños se apropien de la lecto-escritura y la valoren como una forma de comunicación útil y significativa.

De acuerdo a esto se considera:

- Al niño como sujeto activo de su aprendizaje que necesita estar interesado en interpretar y/o producir mensajes escritos, construir por sí mismo este conocimiento, para hacerlo formula sus propias hipótesis y comete "errores" constructivos como requisitos indispensables para acceder a él.
- Al docente como aquel profesional que reconoce el momento en que el niño empieza a interesarse por la lecto-escritura, de acuerdo a la función particular que se da en la casa o en la comunidad y que, a partir de esto, amplía sus posibilidades de acción brindando medios significativos para que el niño en forma natural y espontánea entre en contacto con todo tipo de material escrito.

Lo anterior marca la importancia de que la educadora comprenda, reconozca y respete los procesos del desarrollo infantil, como base para proporcionar

experiencias de aprendizaje que permitan poner en juego la reflexión de sus alumnos, como medio para llevarles a comprender el sistema de lecto-escritura; que gradúe las actividades siguiendo la lógica de acción de los niños que las organice dentro de de la mañana_de trabajo; que evalúe los avances de cada niño tomando como punto de referencia a él mismo y coordine la forma en que los padres de familia apoyan la labor de la escuela.

- A los padres de familia como sujetos responsables que sustentan los aprendizajes de sus hijos en el hogar, con experiencias de lectura y escritura y apoyan a la educadora con acciones y materiales necesarios para que el niño continúe sus progresos dentro del aula. Y aquellos que no pueden colaborar ampliamente con la escuela, sensibilizarlos para que brinden ayuda de acuerdo a sus posibilidades.
- Al entorno, como la familia, vecindario, escuela y comunidad, el medio en donde el niño aprende las primeras formas de organización social que le dan significado a sus representaciones, ideas, formas de comunicación, reglas, hábitos, etc. El entorno es fuente inagotable de actividades de lecto-escritura y los diferentes tipos de textos que en él se encuentran, reflejan las prácticas sociales de determinada comunidad.

El entorno así considerado es el marco de referencia del niño y su conocimiento nos permite saber el modo particular que cada niño tiene de entender su medio y explicárselo.

De acuerdo a estos planteamientos, a continuación se enuncia el papel específico de los integrantes del proceso en términos de acciones.

Papel del niño. El niño como sujeto activo en su proceso para abordar la lectura y la escritura necesita:

1. Interactuar dentro de un ambiente alfabetizador con todo aquello que le interese y tenga significado para él.
2. Atreverse a "leer" y a "escribir" siempre que le interese y decidir sobre lo que sea escribir.
3. Construir hipótesis, experimentar, confrontar sus supuestos, descubrir por sí mismo diferentes formas de expresión oral y escrita.
4. "Leer" o "escribir" dentro de situaciones significativas para él.
5. Usar la escritura con el fin de comunicar ideas, sentimientos, problemas, soluciones, planes, logros, necesidades, etcétera.
6. Participar en la realización de periódicos escolares mensuales o semanales, revistas, boletines, etc., y en la organización de la biblioteca escolar.
7. Expresarse en una variedad de estilos: jugar al telégrafo; "Escribir" cartas a los santos reyes, tarjetas de felicitación el día de la madre, en Navidad, etc., avisos o recados; mensajes para compañeros enfermos; hacer recetas, menús, volantes, listas; elaborar periódicos murales, carteles, etcétera.
8. Discutir sus hallazgos con sus compañeros y adultos para confrontar sus hipótesis de producción y anticipación.

Papel de la educadora.- Para propiciar la lecto-escritura, la educadora básicamente necesita:

1. Tener siempre presente que su función no es enseñar a leer y escribir a los niños, sino favorecer su acercamiento a este objeto de conocimiento aprovechando las actividades del Jardín de Niños que sean ideas propicias y significativas para lograrlo, partiendo de su interés y respetando, su nivel.
2. Conocer a cada niño y respetar sus características, su forma de comunicarse y su ritmo de desarrollo, escuchándolos.
3. Conocer las experiencias previas de los niños con tareas en su hogar o en su comunidad, proponiendo alternativas de solución y aplicarlas dentro de la escuela.
4. Reconocer la importancia que tiene el lenguaje oral como base de las otras formas de comunicación lingüística, para propiciar que los niños hablen de sus experiencias, ideas, sentimientos, mientras trabajan; que jugar con el lenguaje como medio que les permita descubrir y comprender cómo es y para qué sirve o simplemente para divertirse con él.
5. Escribir y leer con frecuencia, para que los niños presencien estos actos.
6. Aprovechar todos los momentos de contacto con material escrito (por ejemplo en las visitas a la comunidad, los juegos de dramatización, etc.)
7. Hacer reflexionar al niño para que busque respuestas a sus preguntas por sí mismo, en vez de darle contestaciones anticipadas.
8. Entender los "errores" constructivos de los niños como parte del proceso de aprendizaje.

9. Comprender que si hay búsqueda de significado puede haber predicción, comprensión y aprendizaje, y evitar hasta donde sea posible las técnicas de descifrado y copia sin sentido.
10. Comprender y reconocer el proceso que sigue el niño en la adquisición de la lecto-escritura, para entender lo que éste trata de representar, satisfacer su demanda de información y retroalimentarlo en la forma y el momento adecuados.
11. Reconocer la competencia lingüística -los conceptos, vocabulario e información que maneja el niño- para ofrecerle materiales de lecto-escritura significativos e interesantes de acuerdo a su repertorio.
12. Conocer y comprender la naturaleza de la lengua escrita y sus principios para desarrollar técnicas que permitan, al niño centrar su atención en la obtención de significados, descubrir la utilidad y función de la lecto-escritura dentro y fuera de la escuela, desarrollar estrategias que le permitan avanzar en sus niveles de conceptualización.
13. Respetar las producciones de los niños, ya sean estas pseudo letras o garabatos, etc. Entender por respeto la comprensión y el conocimiento, no dejar al niño "en el abandono".
14. Evaluar las producciones de los niños, comparándolas con las del niño mismo, estimulándolo para que actúe a su mejor nivel.
15. Observar los avances que tienen los niños y proponer actividades de acuerdo a su nivel de conceptualización.

16. Informar de manera sencilla a los padres de familia sobre el manejo de la lecto-escritura en su casa y darles a conocer en forma general, como se trabaja este aspecto en la escuela.
17. Enseñar a los padres de familia algún trabajo de sus hijos sobre las actividades de lecto-escritura y explicar, en forma sencilla, lo que los padres podrían considerar como "errores".
18. Contestar las preguntas, aclarar las dudas e inquietudes que manifiesten los padres de familia.
19. Solicitar la participación de los padres de familia en actividades o necesidades de la escuela.
20. Motivar a los padres para que continúen colaborando con ella y sus hijos, respetando las posibilidades y limitaciones que en relación a la lecto-escritura presenta la familia.

En lo concerniente a la lecto-escritura el ambiente familiar presenta una gama de posibilidades, por un lado, los padres de familia que presionan a la educadora durante todo el año escolar, para que ésta enseñe las letras a los niños o ellos inician a sus hijos en el dibujo y copiado de las letras como formas y prácticas poco pedagógicas; y en el otro extremo, los ambientes familiares no alfabetizados en los que el niño tiene como único contacto con el lenguaje escrito lo que observa en la calle. Al educador le toca nivelar estas dos situaciones, proporcionando a los padres de familia la información adecuada sobre el papel de la escuela en lo relativo a la lecto-escritura y sobre la necesidad de una coordinación con ellos.

Papel de los padres de familia. La escuela requiere de la colaboración continua de los padres de familia. El niño pasa una mínima parte de su tiempo en ellas y es el hogar donde obtiene los patrones educativos que tendrán significado a lo largo

1. Informar de manera sencilla a los padres de familia sobre el manejo de la lecto-escritura en su casa y darles a conocer en forma general, como se trabaja este aspecto en la escuela.
2. Enseñar a los padres de familia algún trabajo de sus hijos sobre las actividades de lecto-escritura y explicar, en forma sencilla, lo que los padres podrían considerar como "errores".
3. Contestar las preguntas, aclarar las dudas e inquietudes que manifiesten los padres de familia.
4. Solicitar la participación de los padres de familia en actividades o necesidades de la escuela.
5. Motivar a los padres para que continúen colaborando con ella y sus hijos, respetando las posibilidades y limitaciones que en relación a la lecto-escritura presenta la familia.

En lo concerniente a la lecto-escritura el ambiente familiar presenta una gama de posibilidades, por un lado, los padres de familia que presionan a la educadora durante todo el año escolar, para que ésta enseñe las letras a los niños o ellos inician a sus hijos en el dibujo y copiado de las letras como formas y prácticas poco pedagógicas; y en el otro extremo, los ambientes familiares no alfabetizados en los que el niño tiene como único contacto con el lenguaje escrito lo que observa en la calle. Al educador le toca nivelar estas dos situaciones, proporcionando a los padres de familia la información adecuada sobre el papel de la escuela en lo relativo a la lecto-escritura y sobre la necesidad de una coordinación con ellos.

Papel de los padres de familia. La escuela requiere de la colaboración continua de los padres de familia. El niño pasa una mínima parte de su tiempo en ellas y es el hogar donde obtiene los patrones educativos que tendrán significado a lo largo

de su vida. Debemos sin embargo, tomar en cuenta que los padres de familia de algunos niños no son alfabetizados, trabajan la mayor parte del día o no están preparados para colaborar con el Jardín de Niños. Por razón de esto, los padres de familia deben ser sensibilizados para:

1. Observar y compartir con la educadora el conocimiento que tienen de su niño, y los materiales que han servido de instrumento de lecto-escritura en el hogar, si los hay y en la comunidad.
2. Aprender la forma de apoyar la labor de la escuela en el hogar.
3. Acudir a la escuela cuando se les solicite, siempre que les sea posible, en las fechas señaladas considerando sus ocupaciones y la organización escolar.
4. Informarse periódicamente sobre los avances y dificultades de sus hijos.
5. Responsabilizarse del aspecto educativo de sus hijos, dentro de sus posibilidades, con seguridad y creatividad, para revalorar su papel en esta función.
6. Conocer, a través de conversaciones o juntas de padres de familia, las actividades de lecto-escritura que la educadora realiza y la forma de llevarlas a cabo.
7. Conocer de manera general la organización del aula así como la distribución del tiempo de trabajo, lo que les permitirá tomar ideas para proporcionarle al niño textos y materiales cuando éste los solicite.
8. Responder sencillamente, dentro de sus posibilidades, a las preguntas que los niños les hagan sobre los textos escritos.

9. Enviar el material escrito que se les requiera, por ejemplo envases, etiquetas, recortes de periódicos o revistas, etcétera.
10. Colaborar con sus hijos leyéndoles, siempre que puedan, diversos materiales escritos como: cuentos, revistas, noticias del periódico, en las zonas rurales pueden utilizarse etiquetas, anuncios, carteles, etcétera.
11. Proporcionar hojas de papel y lápices, crayolas, plumones, etc., con los que los niños puedan trabajar libremente en sus casas.

Papel del entorno. Actualmente se reconoce, cada vez con mayor certeza, que la acción de la escuela no debe limitarse de puertas hacia adentro. La labor educativa circunscrita a ella es sumamente pobre y a veces contrapuesta a la del hogar.

Por esto se propone una escuela abierta hacia la comunidad con planes y programas de estudio en los que puedan insertar la cultura, las costumbres y los conocimientos comunitarios, de manera que no se desarraigue al niño de su medio ambiente y así se aprovechen todas las experiencias sociales que éste posee por transmisión familiar. La relación escuela-comunidad debe ser estrecha, ya que ambas se influyen y se transforman para beneficio del niño.

El entorno:

- Es el marco de referencia del niño a través del cual entiende el mundo y lo explica.
- Proporciona material didáctico rico e inagotable, objetos físicos y sociales con los que el niño puede interactuar.

En la comunidad existe una gama infinita de materiales que puedan aprovecharse en actividades propias de la Educación Preescolar -como son los paseos y las visitas- para que, partiendo del interés de los niños, se observen y "lean" carteles, anuncios, letreros, nombres de calles, señalamientos viales, etc., que presentan diversos tipos de escritura y distintos mensajes y pueden ser interpretados en forma natural por tener significación para los niños.

ESPECIALIZACION EN LA ENSEÑANZA
DEL ESPAÑOL

LA ESCUELA Y LA APROPIACION DE LA LENGUA ESCRITA

INFORME FINAL DE INVESTIGACION

M. EN C. JUDITH KALMAN
LIC. YOLANDA DE LA GARZA

S.E.P.

I N T R O D U C C I O N .

1.1 Antecedentes.

Este proyecto nace de la iniciativa de un grupo de maestras educadoras del Estado de Morelos quienes deseaban profundizar en la propuesta didáctica para la lecto-escritura delimitada en el programa de Educación Preescolar vigente (1981). En virtud de que esta propuesta se fundamenta en una posición teórica que apenas se empezaba a difundir en nuestro medio, las maestras solicitaron asesoría a la Especialización en la Enseñanza del Español de la Universidad Pedagógica Nacional.

En julio de 1985 se conformó el equipo de trabajo constituido por un grupo de 15 educadoras y las 2 asesoras de la Universidad Pedagógica Nacional: nos proponíamos generar a lo largo de un año escolar propuestas didácticas susceptibles de ser llevadas a la práctica, ser evaluadas, reformuladas y difundidas.

Este documento tiene como finalidad presentar el desarrollo de las propuestas didácticas y nuestros descubrimientos simultáneos acerca del trabajo en el aula, de la enseñanza de la lecto-escritura y el significado del quehacer docente en esta tarea. En este sentido nos parece que el presente trabajo puede ser de interés tanto para el formador de docentes como para el maestro de grupo.

1.2 Fundamentación.

00183

El programa de Educación Preescolar se distingue de otras innovaciones curriculares por replantear de manera esencial tanto la conceptualización del aprendizaje de la lecto-escritura como las acciones educativas a realizar para promover la adquisición de este conocimiento.

Los fundamentos y la base metodológica de esta propuesta curricular se sustentan en los aportes de las investigaciones realizadas por E. Ferreiro y A. Teberosky (1979). Dichas investigaciones han tomado como marco de referencia la teoría de Jean Piaget y los avances de la psicolingüística contemporánea; en ellas se ha mostrado que el aprender a leer y escribir -más que una destreza mecánicamente adquirida- es un proceso de construcción conceptual del principio alfabético que rige nuestro sistema de escritura, del repertorio gráfico correspondiente y de las características del uso de este sistema de representación.

La propuesta de Piaget sitúa al sujeto cognoscente en primer plano y demuestra que éste, a través de su interacción con el objeto de conocimiento elabora explicaciones -o hipótesis- acerca de su naturaleza y funcionamiento. El sujeto piagetiano, activo y participante en todo momento de su desarrollo intelectual, organiza la información proveniente de su experiencia de acuerdo con su propia capacidad explicativa y se ve obligado a formular y ratificar sus propias hipótesis en la medida en que éstas resulten insatisfactorias para comprender algún aspecto de su realidad.

La escritura también es para el niño un fenómeno que le llama la atención y desafía su capacidad intelectual. Basta con -

caminar por las calles de cualquier ciudad para constatar que la escritura, lejos de ser un contenido estrictamente escolar, constituye un objeto cultural que goza de una amplia difusión y uso: letreros, avisos, anuncios e indicaciones son parte del paisaje urbano contemporáneo.

Aunque el principio que gobierna nuestro sistema de escritura parece obvio para cualquier persona que utilice este medio de comunicación con soltura, para el niño preescolar no lo es. La comprensión del funcionamiento del sistema de escritura, implica comprender que existe una estrecha relación entre éste y el habla, implica dar sentido a un sinfín de convenciones sociales que intervienen en su uso (equivalencia sonora de mayúsculas y minúsculas, direccionalidad, orientación espacial, entre otras) e implica comprender sus características distintivas. En pocas palabras, significa la integración de un conocimiento que la reproducción gráfica de las letras no agota.

La integración de dicho conocimiento se da en el niño a través de sucesivos intentos de interpretar y producir escrituras. Las investigaciones citadas han delimitado una secuencia evolutiva que permite comprender los distintos pasajes conceptuales que caracterizan el proceso de aprendizaje que se da en el niño. Aunque existe dentro de esta evolución cierto grado de heterogeneidad, se encuentran momentos pilares que son generalizables.

Desde que se realizan las primeras investigaciones y formulaciones teóricas alrededor de este enfoque se han llevado a cabo múltiples réplicas tendientes por una parte, a corroborar los hallazgos iniciales y por la otra, a ampliar el conocimiento sobre el proceso de adquisición de la lengua escrita: investigaciones con adultos analfabetas, con niños de diferentes eda-

des, países y lenguas, niveles socioeconómicos, etc.

A pesar de la diversidad de situaciones y condiciones de experimentación que han caracterizado este trabajo, las conclusiones generales señalan que:

- existe un sujeto que aprende a través de un complejo proceso, bastante autónomo, a encontrarle sentido a los múltiples ejemplos de lengua escrita que se le presentan.
- el desarrollo cognoscitivo del sujeto determina ciertas constantes en la apropiación de la lengua escrita.
- en términos del proceso existen patrones evolutivos -- generalizables, pero también se presentan diferencias entre los sujetos estudiados, originados fundamentalmente por su grado de contacto con la lengua escrita, como por ejemplo, mayores tiempos de permanencia en un nivel, dificultades recurrentes, rápidos avances de uno a otro nivel, entre otros*.

El reconocimiento de un proceso de aprendizaje desde la perspectiva del sujeto tiene importantes implicaciones pedagógicas, exige una serie de reconsideraciones acerca de las dificultades a las cuales el niño se enfrenta en la apropiación de la lengua escrita y las estrategias de enseñanza a seguir respecto a ellas. Al mismo tiempo exige un replanteamiento a fondo del papel que el maestro desempeña frente al niño en proceso de alfabetizarse.

* Este proceso de construcción ha sido ampliamente descrito en Ferreiro y Teberosky; El sistema de escritura y el desarrollo del niño.

Para que un cambio como éste pueda ser asumido por los responsables de llevarlo a la práctica, es necesaria tanto la compe-
netración con aquellos aspectos teóricos que le subyacen como la transformación de los aportes teórico-metodológicos en -- situaciones de aprendizaje y prácticas de enseñanza. En este sentido nuestro proyecto partió de un intento de cruzar los límites entre los aportes del enfoque teórico, sus hipótesis, principios y postulados para lograr su concretización en diseños metodológicos, guías de intervención pedagógica y prácticas educativas que tuvieran como escenario de prueba y validación el salón de clase.

En el momento inicial del trabajo, el propósito fundamental fue:

El diseño, aplicación y evaluación de estrategias didácticas tendientes a favorecer el aprendizaje de la lengua escrita, tomando como punto de partida los niveles de conceptualización de los niños.

Algunas de las preguntas orientadoras de esta investigación fueron:

- Dentro de los patrones evolutivos ¿En dónde se sitúan los niños con los cuales se trabajará en este proyecto?
- ¿Qué tipo de estrategias didácticas resultan adecuadas para favorecer el aprendizaje de la lengua escrita en -- este contexto particular?
- ¿A través de qué prácticas puede la escuela propiciar -- este aprendizaje?

1.3 El escenario: Las maestras, los niños y las escuelas.

Las participantes en este proyecto, maestras de grupo y directoras de plantel, laboran en escuelas preescolares estatales y federales en las zonas urbana y circundantes de Cuernavaca. La mayoría de ellas son egresadas de la Escuela Normal de Educadoras dependiente de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos*.

Los alumnos que integraban los grupos escolares vivían en zonas cercanas a la escuela; sus edades fluctuaban entre 4 y 6 años; aproximadamente la mitad de ellos ingresaban a la escuela por primera vez. La ocupación de sus padres variaba: comerciantes, empleados, albañiles, amas de casa y la escolaridad promedio de los padres fue de 6 años (primaria terminada) aunque habían casos de padres prácticamente sin escolaridad o con estudios de nivel superior.

Las condiciones físicas de las escuelas y los salones variaban considerablemente: algunas maestras trabajaban con apenas lo mínimo indispensable, mientras otras contaban con una gran cantidad de materiales, espacio y recursos.

Ni los niños ni las escuelas ni las maestras fueron seleccionados para participar en este proyecto: las maestras nos invitaron a nosotras. En este sentido consideramos que el trabajo se realizó en condiciones reales y por lo mismo los resultados, avances y dificultades son auténticos y representativos para el contexto educativo nacional.

* Cerrada en junio de 1987.

1.4 Organización del trabajo.

Al inicio, se realizaron dos reuniones preliminares para fijar las fechas y lugares de reunión, conformar expedientes de los niños y planear las situaciones de diagnóstico. Se programó una serie de reuniones a efectuarse la última semana de cada mes con el objeto de planear las actividades del mes siguiente, analizar las dificultades y avances del trabajo realizado y revisar, en los casos que fuera necesario, los expedientes de los niños. Así mismo se planearon algunas visitas de nuestra parte a los salones de clase con el objeto de realizar observaciones del desarrollo de las actividades planeadas.

En las reuniones mensuales se realizaron actividades de distinta índole, dependiendo de los acuerdos del periodo anterior y de la planeación a realizar para el mes siguiente.

En este momento inicial, el punto de partida fue una aproximación a la literatura teórica para encontrar su posible concreción en la praxis cotidiana. De acuerdo con este planteamiento nos abocamos al análisis teórico de los aspectos esenciales de la propuesta, a través de la revisión de textos* y materiales audiovisuales**. Se propuso asimismo que se recopilaran escrituras de los niños por medio de entrevistas individuales

* Kaufman y Lerner, Contenidos de aprendizaje Anexo II lectura y escritura, México, UPN, 1983, Ferreiro y Gómez Palacio, Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, México, DGEE.

** El niño y la escritura, Serie filmado en video dirigido por E. F. /CINVESTAV/DIE.

A partir de este momento y a lo largo del año, las discusiones giraron alrededor de lo didáctico concretándose en la presentación de actividades realizadas, el análisis de registros, la planeación colectiva de situaciones de aprendizaje y su evaluación.

LA BUSQUEDA DIDACTICA

Las maestras participantes en este proyecto se encontraban en una situación educativa particular; no se trataba de la sustitución de un método de enseñanza por otro donde las acciones pedagógicas se presentaban de manera definida, sino de una visión de la enseñanza y del aprendizaje que cuestionaba a fondo algunos de los conceptos y procedimientos existentes. En este caso las maestras se veían obligadas a apropiarse de conocimientos nuevos -es decir, el proceso de aprendizaje del niño ante el objeto escrito- para elaborar simultáneamente estrategias didácticas a partir del proceso mismo.

Partiendo de lo anterior, considerábamos que la realización de entrevistas individuales con los niños podía constituir para las maestras un contacto de primera mano con el análisis y clasificación de escrituras. Así mismo nos permitía conocer en términos específicos el grado de avance conceptual de los niños, el cual sería importante posteriormente para el diseño de actividades didácticas.

El reconocimiento del punto de partida de los alumnos también permite establecer algunos parámetros para la observación y evaluación de aprendizaje. Ana Teberosky señala lo siguiente al respecto: "¿Para qué le sirve al maestro observar e interpretar las respuestas de los niños? Si una de sus tareas es hacer juicios sobre el rendimiento escolar de sus alumnos, si para hacerlos necesita haber establecido unos objetivos y planificado sus actividades, el punto de vista de la psicogénesis de la escritura le ofrece un marco de interpretación que permite al maestro conocer a los alumnos en función de lo que ellos saben, tener un punto de referencia para ubicar al niño en el

dominio específico que se quiere enseñar. Si bien éste es un aporte importante la psicogénesis puede realizar una contribución. También en el campo de la tercera cuestión: como intervenir en el aprendizaje. Para elaborar estrategias de intervención pedagógica es necesario considerar los niveles conceptuales de los niños, pero, no es suficiente. También hay que tomar en cuenta las dificultades de las tareas escolares en cada oportunidad en como intervenir en el aprendizaje. Para elaborar estrategias de intervención pedagógica es necesario considerar los niveles conceptuales de los niños... También hay que tomar en cuenta las dificultades de las tareas escolares..."*

En aquel momento inicial del proyecto también pensábamos que la evaluación de los niños de acuerdo a su nivel de conceptualización constituía una tarea indispensable para el trabajo en el aula ya que pretendíamos llegar al diseño de actividades específicas para atender las necesidades particulares de los alumnos de acuerdo a su grado de avance en el proceso de apropiación. Para lograr este fin pretendíamos por un lado acercar a las maestras a sus propios alumnos desde el enfoque teórico y conceptualizar el objeto escrito enfatizando su carácter lingüístico y comunicativo. Estos dos objetivos iniciales se cumplieron

* Teberosky, Ana "La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita" Lectura y vida. Buenos Aires, IRA 1985.

a través de las actividades ya señaladas (discusión teórica y recopilación y análisis de escritura) y la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de la lengua escrita.

2.1 Lineamientos generales para la elaboración de situaciones de aprendizaje.

Todo método de enseñanza se basa en alguna aproximación teórica sobre el aprendizaje y la naturaleza del objeto de conocimiento, aún cuando esta fundamentación no se explicita. En el caso de la lecto-escritura los métodos y las prácticas pedagógicas más ampliamente difundidas se sostienen sobre dos premisas principales:

- 1) La escritura se considera como una transcripción directa del lenguaje oral donde cada letra representa un sonido;
- 2) Su enseñanza y su aprendizaje consiste en un entrenamiento mecánico en el dibujo de las letras y la asignación de un sonido a cada uno de ellos*.

A partir de lo anterior, se ha empleado un repertorio de prácticas y planteamientos didácticos comunes a las distintas propuestas metodológicas. Para la escritura por ejemplo se ha dado prioridad a la reproducción de modelos convencio-

* A este planteamiento se puede añadir, según el método en cuestión, el reconocimiento y reproducción de configuraciones gráficas más completas como son las sílabas, palabras e inclusive enunciados.

nales independientemente de si el modelo a reproducir tiene o no significado. Así, los ejercicios preparatorios tienen su justificación didáctica en la medida que obedecen a una conceptualización del aprendizaje de la escritura como un entrenamiento para el buen trazo de las formas gráficas. En la lectura se prioriza la sonorización del texto gráfico sobre la construcción del significado a través de actividades como la repetición y el descifrado. Este énfasis lleva por un lado, a identificar la lectura con la habilidad para pronunciar y entonar un texto. Por el otro lado se tiende a concebir la comprensión del texto como la recuperación de información específica: ¿Quién fué? ¿Qué hizo? ¿Cuándo paso? Sin embargo, la comprensión de lectura implica tanto la aportación de información al procesamiento del texto de parte del lector como el uso de ésta en la construcción del significado. Es decir, lo que el lector entiende en un momento dado se erige sobre la base de conocimientos que lleva al texto, conocimientos tan diversos como sus ideas acerca del funcionamiento del sistema de escritura de su lengua, del tema en cuestión, del portador del texto, etc*.

Los postulados teóricos que guiaron el trabajo realizado en este proyecto nos obligaron a reconsiderar los actos de leer y escribir. El hecho de que las grafías o conjuntos de grafías representan los sonidos de una lengua en un primer momento no significa que la producción de un texto se limita a graficar palabras o que su comprensión se logra a través de su sonorización. Un texto escrito es más que un listado lexical, generalmente los materiales que se leen o se escriben están lingüísticamente organizados y dotados de significado, lo cual implica que la escritura también representa otros

* Cf. Frank Smith: Comprensión de lectura, México, Trillas, 1982.

aspectos del lenguaje que contribuyen directamente a la conformación del significado.* En este sentido nos apartamos de una visión mecánica de la lectura y la escritura, adoptando las tres premisas de la investigación psicogénetica en este campo:

- a) no identificar lectura con descifrado
- b) no identificar escritura con copia de un modelo externo
- c) no identificar progreso en la lecto-escritura con avances en el descifrado y en la exactitud de la copia gráfica, **

Para los fines de este proyecto concebimos al escribir como un proceso que implica la construcción de significado mediante el uso de un sistema gráfico, que, para el caso del niño preescolar, puede variar de acuerdo a su avance conceptual. De la misma manera, comprendimos que leer es interpretar un texto producido por otro; su comprensión además del procesamiento de la información grafo-fonética depende de una conceptualización del objeto escrito, de conocimientos lingüísticos y temáticos, y del reconocimiento del uso y función del texto.***

* Kalman, Judith, Cf. "La producción del texto escrito como proceso: — implicaciones para su enseñanza en Cuadernos de Pedagogía, CIE, Universidad Veracruzana, Junio 1987. (En imprenta),

** Ferreiro, E. y Teberosky, A. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, México, Siglo XXI, 1979. 1ª. Edición. Sobre estos tres puntos las autoras hacen una explicación en torno a las características del objeto escrito, los procesos psicolingüísticos que caracterizan su producción e interpretación y su relación con el sujeto de aprendizaje. Véase, sobre todo Capítulo 8 Conclusiones.

*** Cf. Smith Frank, Comprensión de lectura, México, Trillas, 1984.

En la elaboración de actividades didácticas predominaron dos propósitos fundamentales:

- Por una parte se intentaba resignificar algunas de las prácticas ya existentes, (lectura de cuento, visitas, escritura, de la fecha y del nombre propio, etc), aprovechando las tradiciones didácticas construidas colectivamente, así como las formas de organización y recursos desarrollados por cada una de las maestras. Se pretendía asignar a estas prácticas un nuevo valor dentro del contexto de este proyecto.
- Por otra parte, se buscaba la creación de nuevas actividades inscritas en el marco teórico planteado, (exploración de textos, creación colectiva de cuentos, escritura espontánea, etc) tendientes a enriquecer, complementar y en algunos casos sustituir las acciones pedagógicas existentes.

2.2 El trabajo en el aula

Las actividades que se realizaron en el aula fueron diseñadas con el objetivo general de propiciar el contacto de los niños con la escritura. Se buscó crear situaciones de aprendizaje que permitieran a los alumnos pensar acerca de los diferentes aspectos del objeto escrito: es decir, diferenciar la escritura del dibujo; conocer y analizar sus diferentes usos y formas; reflexionar acerca de la lengua oral y proponer formas de representarla, producir escrituras y compararlas con escrituras producidas por otros; anticipar el significado posible de un texto; deducir la correspondencia entre el enunciado oral y el texto escrito*. Cada uno de estos objetivos

* Cf. Delia Lerner. Contenidos de aprendizaje. (Anexo II) Lectura y Escritura, México, Sep. 1983.

exigía que el alumno se acercara al lenguaje escrito en una de sus formas o usos reales (cuento, carta, cartel, aviso, etc) o que intentara producir uno de ellos. Aunque el trabajo aulico enfatizaba uno u otro de los objetivos mencionados, se empleaban materiales escritos o muestras de escritura completas, no fragmentadas y, en la medida que fuera posible, directamente relacionadas con un uso y función comunicativa. En este sentido es común encontrar en una misma actividad momentos de interpretación y/o análisis de lo escrito y producción de escrituras a la vez.

A continuación se presenta una muestra de algunas actividades que fueron realizadas a lo largo del proyecto*. Para fines de presentación éstas se han dividido en distintos rubros sin la intención de negar la estrecha relación que existe entre leer y escribir, interpretar y producir. Algunos de las actividades fueron realizadas como parte de la rutina escolar (escritura de fecha, lectura de la lista de asistencia, etc), otras fueron recurrentes (juego de la tiendita, la casita, biblioteca) y otras conformaron parte de una secuencia de trabajo sobre algún tema de interés (el cartero, el doctor).

La organización también fue variada. A veces los niños trabajaban individualmente, a veces en equipo y a veces el grupo completo interactuaba alrededor de una tarea colectiva.

* Las actividades fueron tomadas de los escritos realizados por las maestras, reportes de actividades, registros de clase, y de las sesiones de trabajo. En el caso de los escritos, se respeta en la medida de lo posible, la expresión de las maestras; en cuanto a los registros se hace una reconstrucción de las actividades utilizando la primera persona con fines de uniformidad.

El empleo de las distintas modalidades buscaba propiciar -- momentos de reflexión individual, de discusión e intercambio y de convivencia en torno del objeto escrito.

A. Aproximación al objeto escrito: usos comunicativos y -- función social.

El sistema de escritura constituye un objeto netamente social, por lo que el niño requiere de información constante y confiable acerca de él para poder alimentar y confrontar sus hipótesis acerca de su funcionamiento. La carencia de esta información y de experiencia con el objeto constituye una desventaja específica para un niño en el proceso de alfabetizarse.

No todos los niños llegan a la escuela en igualdad de circunstancias en cuanto a su experiencia previa con la escritura, lo cual se traduce en importantes diferencias conceptuales.* Una de las tareas educativas prioritarias a realizar en este renglón es compensar estas diferencias, creando situaciones en las cuales todos los niños pueden tener un contacto constante con la lengua escrita y con lectores, -- pero sobre todo aquéllos que no lo tengan en otros ámbitos.

En términos de acciones educativas específicas, lo anterior se traduciría, entre otras estrategias de enseñanza, en la creación de un ambiente propicio para la apropiación de la lengua escrita. Por ambiente propicio entendemos por un -- lado, la existencia de abundantes materiales impresos en el salón de clase. Por otro, la creación de situaciones en

* Cf. Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana. Sistema de escritura en el desarrollo del niño. Véase Introducción.

las cuales los niños puedan acercarse, comentar, analizar y discutir el uso, contenido, forma, etc. del objeto impreso.

La creación de un ambiente escrito constituye, más que una actividad aislada, una serie de cambios y ajustes en cuanto a la conceptualización del objeto escrito y al papel fundamental que su presencia juega en el salón de clase. Se plantea que el niño se acerque y aborde el objeto escrito en su totalidad, es decir, como se encuentra en los contextos de uso real en lugar de presentárselo de manera fragmentada y dosificada. Para muchos niños, el tiempo dedicado a la libre exploración de la escritura en la escuela es una actividad novedosa y una situación de aprendizaje importante.

Creación del ambiente

Cuando en conjunto organizamos el salón de clase, surgió la necesidad de dar un lugar para cada cosa. Eso propició que los niños sugirieran símbolos para indicar el contenido de los botes cerrados en los que se guardaba el material de trabajo (palitos, fichas, plastilina, etc). Los símbolos que proponían fueron bastante claros para ellos pues pidieron que en donde estaban los palos se dibujara un palo por la parte del frente del bote; con la plastilina un niño ofreció dibujar bolitas (que eran supuestamente de plastilina) y el grupo siempre identificó muy bien el bote. Después les expliqué que yo también escribiría el nombre del material junto al símbolo que ellos habían determinado.

En una pared del salón coloqué recados a los padres de familia y carteles de diferentes temas

que tenían textos impresos. Las letras eran grandes y los niños conocían la finalidad de cada uno de ellos. También había un espacio para colocar felicitaciones por escrito a -- quien hubiera tenido una actitud especial -- con el grupo. Muchos niños pedían a sus -- mamás que se las leyeran pues sabían por mí ya de su contenido.

Cambiaba muy seguido los mensajes o recados a los padres de familia, así como las felicitaciones que casi a diario les escribía -- al grupo y después pedían a sus papás que les leyeran los recados.

Casi dos meses después de que se iniciaron las clases se vió la necesidad de redactar textos en conjunto para establecer determinadas normas en el uso y manejo de los diferentes materiales. Escribí los mensajes tal y como los alumnos me lo sugirieron y los colocamos en las distintas partes del aula. Algunos de estos recados fueron:

- Cuando termines de jugar, guarda cada cosa en su lugar.
- El compañero que utilice este material debe guardarlo después en su lugar.
- Para que los libros no se maltraten hójalos con cuidado no los pongas en el suelo, y guárdalos en su lugar. Y además tómalos con las manos limpias.

Los niños sabían el significado de cada uno de estos recados y frecuentemente se reunían alre

dedon de ellos para leerlos y discutirlos colectivamente.

Varias maestras del equipo de trabajo formaron una pequeña biblioteca en su salón con la finalidad de poner materiales impresos al alcance de los niños y propiciar su exploración.

La biblioteca

En un rincón del salón organicé la biblioteca. Mientras un grupo de niños jugaba en la casita y otros con material de construcción, había un grupo de niños en el área de biblioteca. En esta área se encuentran revistas, periódicos, letras de plástico, historietas, directorio telefónico, y sobre todo libros. Procuraba cambiar este material lo más seguido que podía y utilizarlo a diario.

Cuando los niños se reunían aquí, jugaban de distintas maneras. Había niños que preferían hojear los libros o revistas solos; otros se juntaban para verlos. A veces discutían cómo colocar y hojear un libro, dónde comenzaba, o lo que decía el cuento. A veces volvían a contar algún libro que habíamos leído en clase.

Acercar al niño a la lengua escrita a través de textos y usos diferenciados tiene varias finalidades; aquí mencionaremos únicamente las siguientes:

- a) en primer lugar permite al alumno utilizar su conocimiento previo acerca de su lengua y la competencia comunicativa

tiva que ha desarrollado como hablante en la anticipación de posibles significados. En este sentido se pretende que el alumno busque conformar y predecir contenidos y estructuras lingüísticas significativas ante el texto escrito - que corresponden tanto al contexto general de la interacción como al contexto específico del mensaje escrito.

- b) en segundo lugar, propone crear situaciones en las cuales el niño comience a apropiarse de las diversas funciones comunicativas de la lengua escrita; de los usos del lenguaje característicos de estas funciones y distingue tanto el uso particular que se le da al lenguaje como la forma en que se presenta.

Las maestras crearon distintas estrategias de enseñanza para destacar el aspecto funcional del lenguaje escrito. A continuación se presentan tres ejemplos de ellas:

La entrevista

Durante la campaña de vacunación contra la poliomelitis, programé la visita de una enfermera para que nos informara acerca de esta enfermedad y la vacuna. Como preparación para la visita, discutimos entre todos cuáles serían las preguntas que le haríamos a la enfermera. Todos los niños - - - (son 35) quisieron aportar una o dos preguntas. Yo planteé el problema de que no nos podíamos recordar tantas preguntas, que eran demasiadas y se nos iban a olvidar. Nuestra solución fue que escogieramos las mejores y que las escribiéramos - -

para tenerlas listas. Los niños me dictaron preguntas y yo las apunté en el pizarrón mientras ellos las escribían en una hoja como ellos quisieron.

Cuando llegó la enfermera los niños preguntaron espontáneamente. Noté que algunos niños consultaban lo que habían escrito aunque otros no lo llevaban o lo hacían bolita. A diferencia de otras veces vi que más niños incluyeron letras convencionales en sus escrituras.

La carta

Uno de los temas que trabajamos fue El correo. Hablamos del correo; las cartas que nos llegan las formas de transportar el correo; cómo se manda una carta y cómo se escriben las cartas y los sobres.

Como parte de este tema, conseguí una visita a la oficina de correo que queda cerca de la escuela. Ahí nos mostraron como llegan las cartas; cómo las surten y cómo las reparten.

El jueves de esta semana; al día siguiente de nuestra visita; planeé una actividad para que los niños pudieran escribir cartas a los compañeros de otros salones del jardín. El viernes jugaríamos al cartero y las llevaríamos a repartir.

Para iniciar este trabajo primero les leí una carta que el grupo había recibido de otra escuela. Revisamos las partes que una carta suele

tener: la fecha, el saludo, un mensaje a un amigo y la firma de quien la manda. Los niños -- escribieron las cartas a algún compañero del - jardín y me las leyeron cuando pasé a sus mesas. Algunos hicieron también un dibujo. También - repartí sobres para que las llenaran y les pegarían estampitas.

Escribir para recordar

En la clase de educación física, los niños decidieron hacer abdominales y ver quién ganaba o - hacía más.

Les pregunté cómo íbamos a saber quién participó y cuántas había hecho.

Dijeron que escribiendo los nombres de los participantes; los escribieron y los puse al frente. Luego, uno por uno hicieron las abdominales que pudieron y al final les dije que si se acordaban cuántas habían hecho. Cada quien dijo alguna - cantidad que en la mayoría de los casos no era cierta creándose una discusión general sobre -- quién había ganado: "no es cierto, tú no hiciste 15" "yo hice más que tú", fueron los comentarios. Les hice ver que no había sido suficiente el poner los nombres y entonces me reclamaron "tampoco tú pusiste lo que hicimos".

Al preguntarles que cómo lo podría poner me propusieron, después de discutirlo, que con rayitas. Repetimos la competencia y yo anotaba, bajo la - supervisión de todos rayitas por cada abdominal en el nombre de cada niño; al final, les pedí que

que las contaran y las hice ver que había otra manera de saber la cantidad de abdominales sin necesidad de contar cada vez. Al preguntarme -- ¿cómo? les dije que escribiendo números y les -- puse el número y deje las hojas pegadas. A la siguiente sesión repetimos la competencia y me -- dijeron cómo lo debía hacer y compararon los -- resultados de esta vez con los obtenidos anteriormente.

B. Producción de escrituras.

Tradicionalmente se ha considerado que la enseñanza de la -- escritura abarca una serie de actividades ordenadas que -- comienza con ejercicios de trazo, planas de letras, reproducción de sílabas y la copia de palabras, frases y oraciones. En algunos casos se ha intentado modernizar este procedimiento para partir de la copia de oraciones y palabras para llegar al análisis fonético. Independientemente de lo que este cambio de procedimientos puedan significar per se, el hecho es que los dos enfoques presuponen que el aprendizaje de la escritura se da fundamentalmente a través de la copia y la reproducción fiel de modelos escritos.

Las investigaciones psicológicas que sostienen este trabajo demuestran que lo anterior es falso; el aprendizaje de la -- lengua escrita se da a través de un largo camino de aproximaciones conceptuales al principio alfabético y la construcción simultánea de un repertorio grafo-fonético. Desde -- esta perspectiva planteamos en el proyecto la necesidad de crear situaciones en las cuáles los niños pudieran producir escrituras (a diferencia de reproducirlas). Para este tra-

bajo no se excluyó el uso de modelos ya que es indispensable que el niño tenga contacto con la escritura convencional e información acerca de ella para que aprenda a leer y escribir; sin embargo, el empleo de modelos varió con respecto a su uso acostumbrado.

En primer lugar, entendemos como modelo cualquiera de los -- diversos tipos de escritura presentes en el salón y no solamente letreros o carteles elaborados para una actividad específica (aunque de éstos también hubo), en segundo lugar, la utilización que se dio a ellos fue presentados como un punto de referencia gráfica para los niños, sin exigir su reproducción exacta.

A continuación se presentan tres actividades de escritura. En una de ellas había un modelo elaborado específicamente para el trabajo; en la segunda se describe una práctica de escritura recurrente a lo largo del año y en la tercera se describe la elaboración de cuentos.

Escritura a partir de un modelo

Antes de sembrar las verduras en la parcela escolar, hicimos letreros para distinguir las áreas de sembrado. Dividí al grupo en 4 grupos de 11, y mientras 3 grupos se repartían en los demás -- rincones, yo trabajaba con el otro restante. -- Cada equipo llevaba el nombre de la verdura que había elegido para sembrar: rábano, zanahoria, cebolla, jitomate. Cuando un equipo pasaba al área de trabajo, les colocaba 2 modelos de letreros de su verdura en el centro de la mesa. El letrero tenía un dibujo y el nombre correspondien

te. En una primera sesión de trabajo los niños dibujaron, cortaron y pegaron la verdura para hacer su letrero. También les di palitos de madera y los pegaron para poder parar los letreros en la tierra. Al terminar esta parte del trabajo pusieron su nombre atrás. La siguiente vez que se reunieron conmigo fue para escribir el nombre de la verdura abajo del dibujo. Pasé los modelos de nuevo y cada niño identificó su trabajo del día anterior por que ellos mismos habían escrito su nombre. Al escribir el nombre de la verdura algunos niños intentaron copiar del modelo, otros lo vieron y luego escribieron como quisieron, otros lo consultaron varias veces. Cuando terminamos colocamos todos los letreros en el jardín en el lugar indicado.

Fecha

Teníamos un calendario en el que se veían los doce meses (de tamaño de una cartulina) y otro en donde se veía el mes, este último era del tamaño de media cartulina y en él tachábamos el día que había concluido. El calendario tenía las letras de aproximadamente tres centímetros y los números eran gruesos y del mismo tamaño (3 cms). De él yo copiaba la fecha diariamente al comenzar la mañana de trabajo, la escribía en el pizarrón frente a los niños. Esta quedaba de modelo y los niños podían ponerlo en sus trabajos junto con su nombre si así lo deseaban. Los calendarios eran de los que regalan algunas compañías comerciales a su

clientela; su ubicación era adecuada a la estatura de los niños y algunas veces fueron motivo de interacciones espontáneas entre los niños.

Cuento

A los niños les pedí que elaboraran un cuento - les proporcioné libros de papel engrapados que yo había hecho y revistas. Ellos dibujaron, recortaron y pegaron ilustraciones, luego escribieron su texto. Algunos escribieron con letras, otros con pseudo-letras, rayas y bolitas. Pase con ellos, me leyeron sus cuentos y me platicaron acerca de los dibujos. Apunté abajo de la hoja tal como ellos me decían. Después los niños compartieron sus cuentos con sus compañeros de mesa y algunos pasaron a leerlos al grupo.

Interpretación de textos

En el área de lectura se realizaron distintas actividades de interpretación de textos con los niños. Además de la lectura colectiva del cuento, se leyeron otros materiales impresos de distinta índole (cartas, periódicos, carteles, pie de foto, noticias escolares, calendario) con la finalidad de poner al niño en contacto con los diversos tipos de textos que se acostumbra elaborar por escrito. Se pretendió promover también que el niño intentara leer (es decir, interpretar) los distintos tipos de textos que tuviera a su alcance. Evidentemente no esperábamos una decodificación exacta de parte del niño o reproducción fiel de lo escrito sino la anticipación

del significado a partir de su conocimiento acerca de la lengua escrita, los portadores del texto, los soportes gráficos (dibujo, foto, etc) y el funcionamiento del sistema de escritura.

Como ejemplos de esta área de trabajo se presentan las siguientes actividades, la lectura del cuento por parte de la maestra y la lectura de cuentos por los niños.

Lectura del cuento. La maestra lee a los niños.

La lectura del cuento fue una actividad diaria y que no necesariamente se relacionaba con la unidad o situación que se trabajaba en esa mañana. El momento elegido para hacerla era hacia el final de la mañana ya que habíamos organizado en conjunto las actividades del día siguiente.

La lectura se hacía ante todo el grupo, que se ubicaba frente a mí, sentados en sus sillas formando un semicírculo. Yo también me sentaba pero quedaba en un nivel más alto que permitía que los niños vieran el libro y mi rostro. Busqué el lugar en el salón que menos interferencias pudiera tener para evitar la distracción de los niños. Los libros de cuentos tenían ilustraciones grandes y llamativas además de su texto correspondiente; formaban parte de la biblioteca del salón y estaban expuestos de manera permanente en el librero.

Yo abría el libro frente a los niños aunque esta posición me dificultara la lectura. Antes de leerlo con los niños yo ya lo había leído, - para que mi lectura ante ellos fuera más fluida.

al principio tenía que leerlo en voz muy alta - pero a medida que se interesaban en la lectura bajaba mi voz lo suficiente para ser escuchada perfectamente por todos. Procuraba adoptar mi tono de voz a los personajes del cuento y trataba de transmitirles la emoción que se requería. Los niños también intervenían haciendo preguntas sobre palabras o situaciones que no entendían; eso era muy importante, porque me permitía ampliar su vocabulario y nos permitía discutir -- entre todos el contenido y significado del cuento. A veces leíamos algún libro muy largo y lo íbamos leyendo por capítulos. Siempre que se iniciaba la lectura de nuevo era en el último párrafo leído el día anterior.

En el momento de hacer la lectura no señalaba - todo el tiempo con mi dedo el renglón que estaba leyendo, sin embargo cuando de manera natural yo me equivocaba, señalando con mi dedo leía -- nuevamente la línea que estaba corrigiendo.

Siempre que pude aproveché los momentos en que los niños podrían hacer una anticipación de lo que diría el texto, cosa que se les fue facilitando a medida que me escucharon leer más y -- más cuentos.

Mis intenciones al realizar esta actividad fue

ron, dar la oportunidad a los niños, que nunca antes la habían tenido, de entrar en contacto con el material gráfico e introducirlos a uno de los usos más importantes de la lengua escrita que es el cuento. Así podrían ellos en un futuro próximo, tener la oportunidad de disfrutar situaciones placenteras originadas por la lectura de los cuentos; además, quise ampliar su vocabulario y crearles el convencimiento -- absoluto de que la lectura es una actividad del ser humano que le proporciona innumerables ven tajas y satis facciones.

Al evaluar los cambios de actitudes en los niños me convengo de que muchos de ellos se dieron cuenta de lo necesario que es saber leer y escribir y que este interés les facilitará mucho su aprendizaje futuro de la lecto-escritura cuando ingresen a la escuela primaria.

Lectura de cuentos. Los niños leen a sus compañeros.

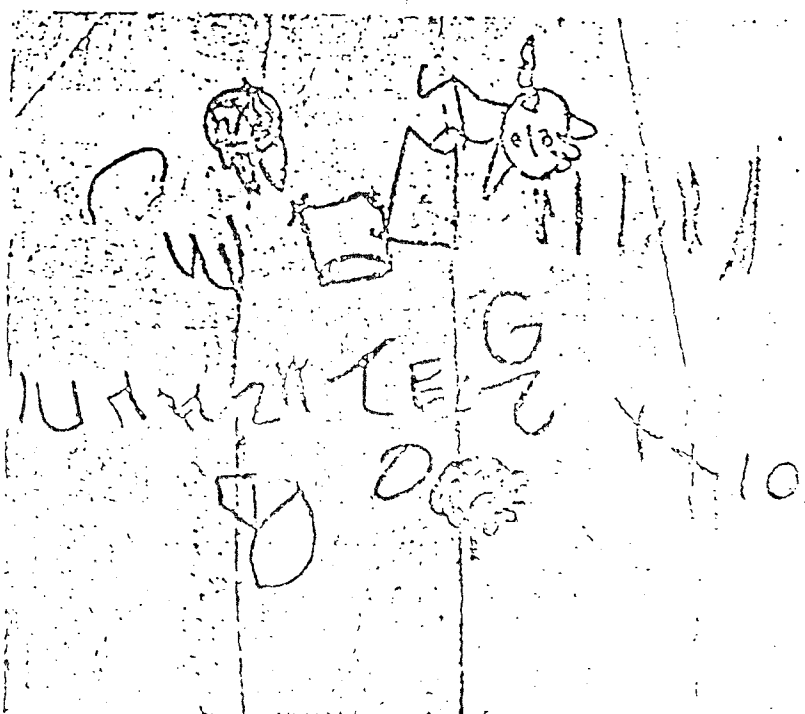
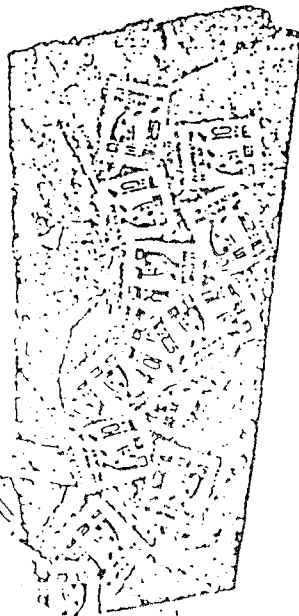
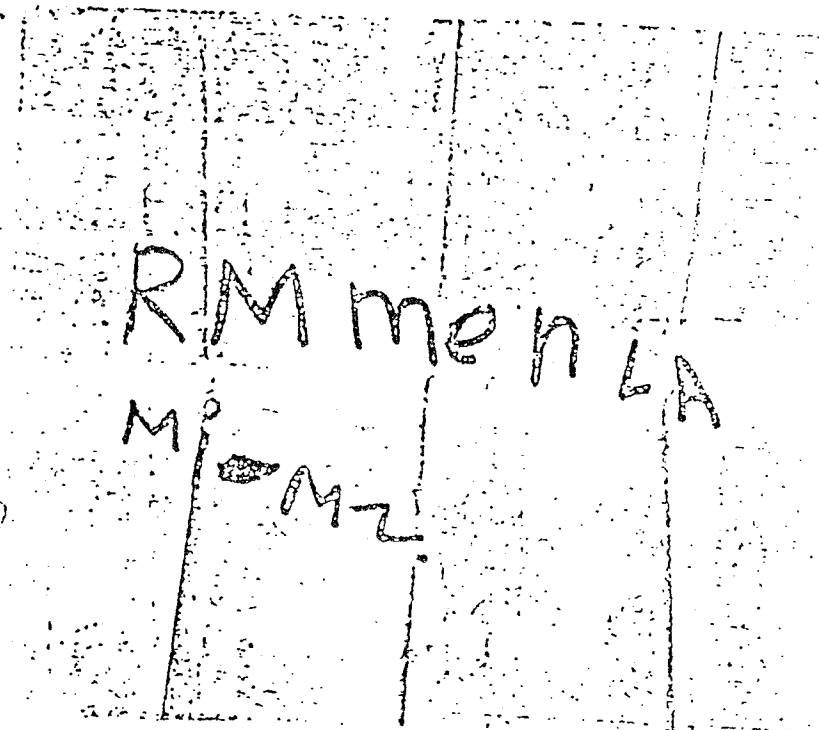
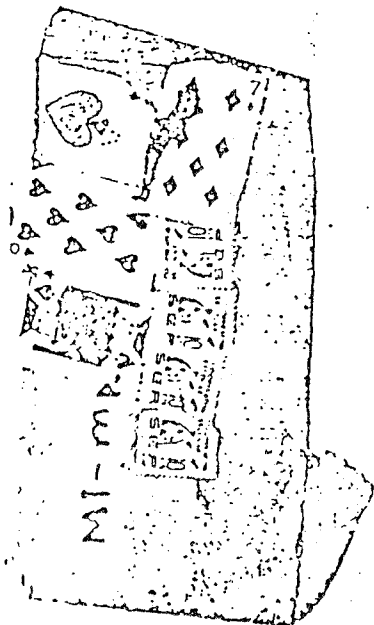
El cuento es una actividad que realizo seguido sobre todo al iniciar la mañana, antes de dar comienzo a las demás actividades. Al principio yo solamente narraba la historia basándome en las imágenes sin tomar en cuenta el texto pero mientras más leía los niños me preguntaban dónde decía tal cosa y pedían que volviera a repetir partes, por lo que empecé a leer los cuentos literalmente, es decir, seguir el texto de manera usual. Al leer señalaba con el dedo el sentido convencional del texto colocán dolo en cada página.

En la medida que los niños tuvieron más confianza ellos también pasaban al frente del grupo a contar un cuento. A veces lo hacían inmediatamente después de que yo leyera y a veces pasaban a "leer" un cuento conocido por todos pero sin una lectura previa mía. Ellos mismos seleccionaban el cuento a narrar de los que había en el salón o llegaba a suceder que trajeran algún libro de su casa que quisieran platicar a los compañeros. Mientras el niño o la niña narraba, los demás hacían preguntas acerca del cuento, o trataban de adivinar lo que iba a suceder.

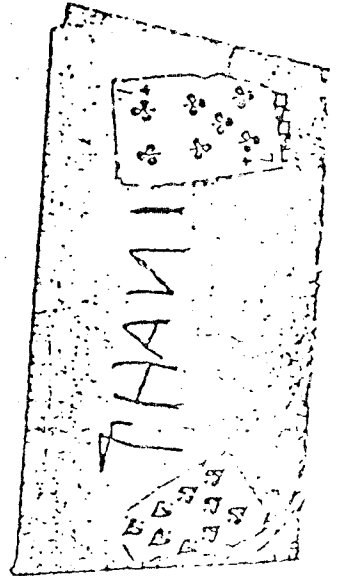
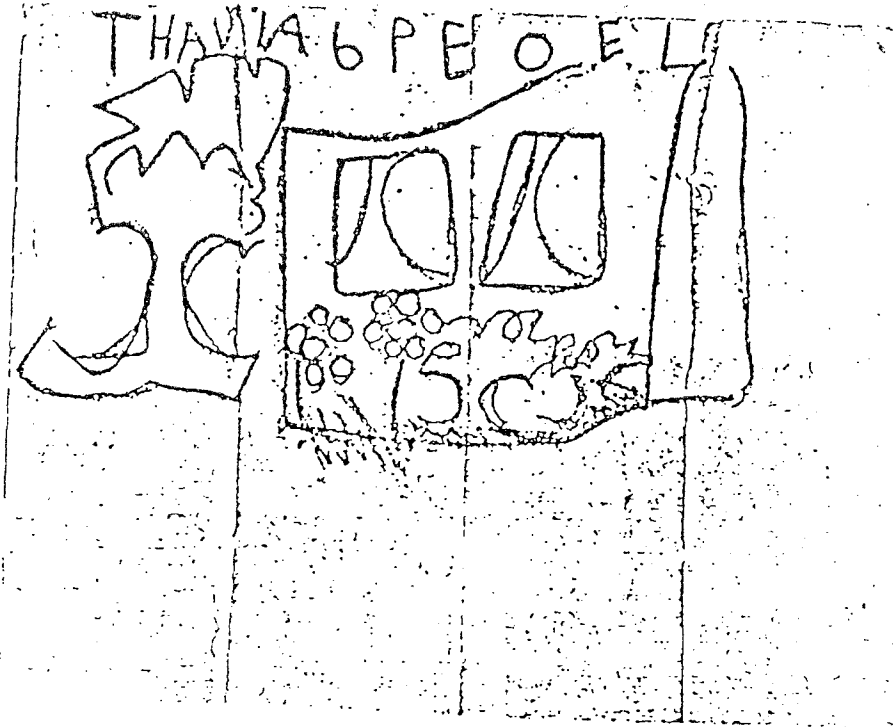
Esta actividad se hacía de distintas maneras, a veces en pequeños grupos o un niño frente al grupo completo. Mientras el niño leía yo ayudaba encauzando la atención, cediendo la palabra a los que quisieran participar e interviniendo a veces en el cuento.

EL CORREO

(veáse pág. 21)

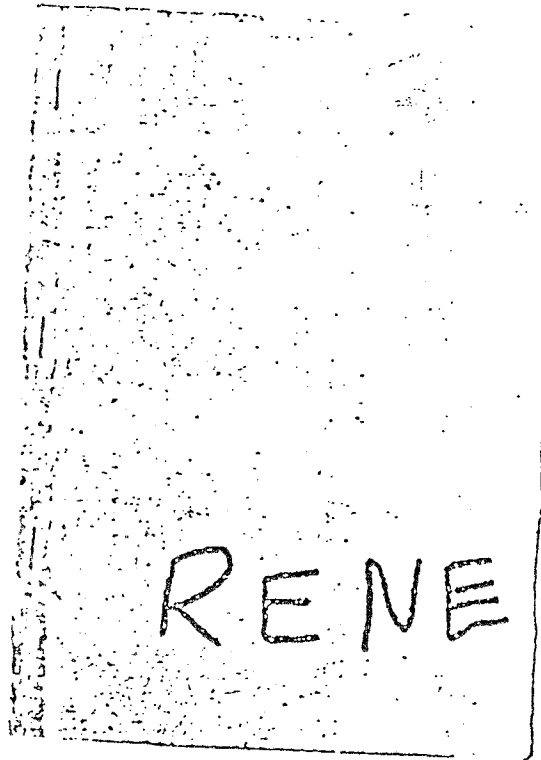


EL CORREO
(veáse pág. 21)

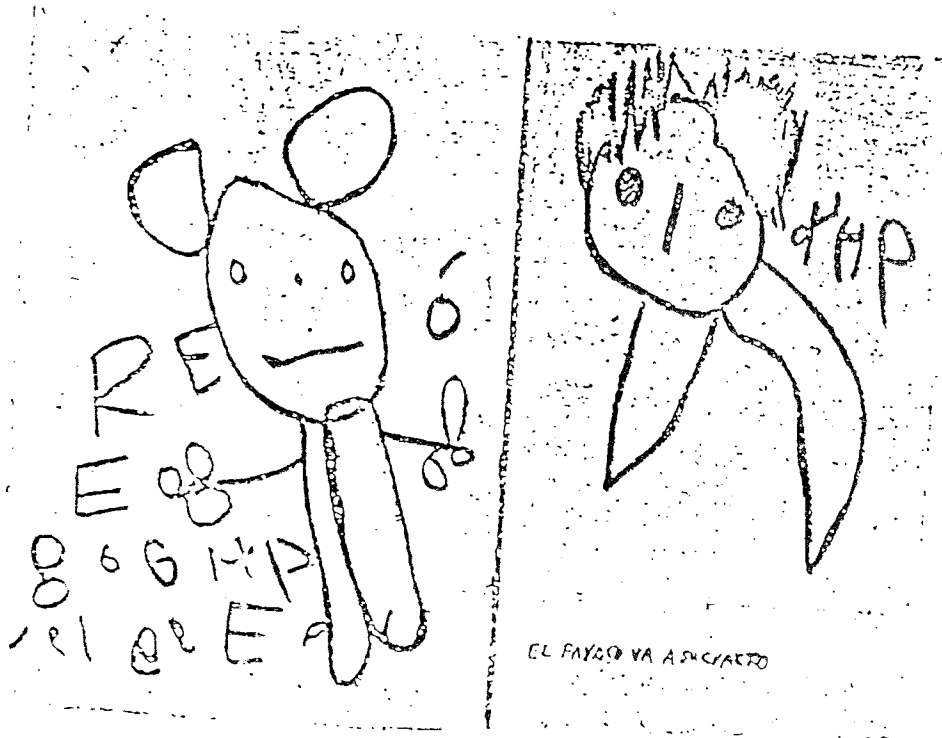


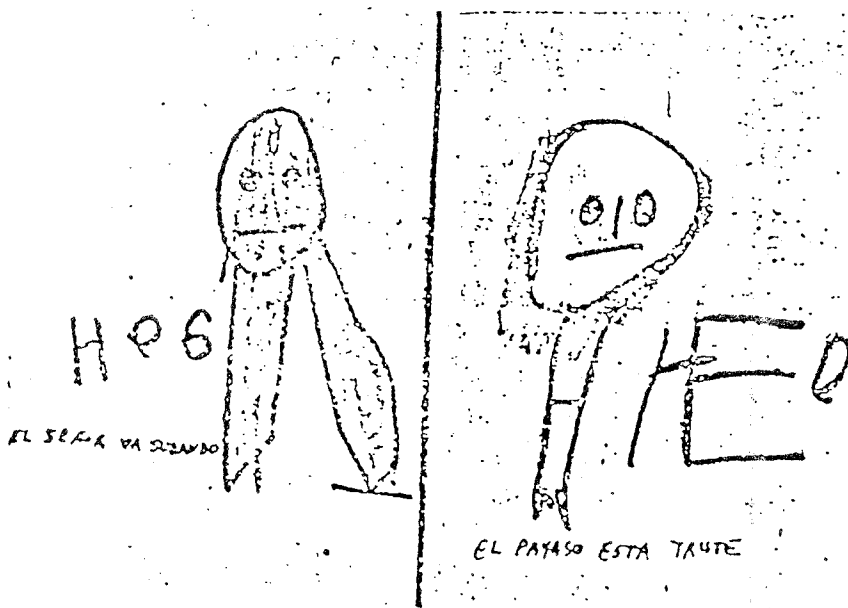
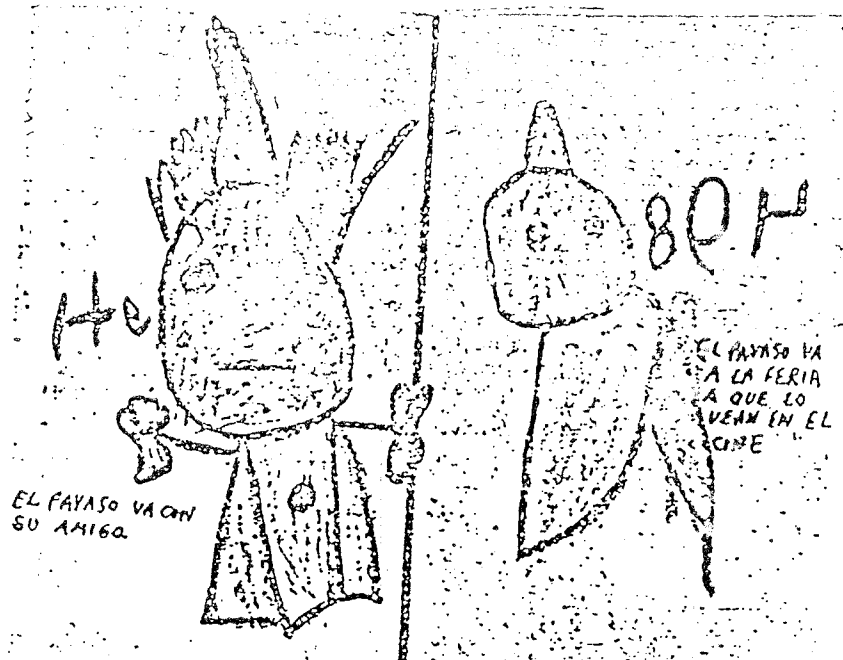
CUENTO
(veáse pág. 26)
CUENTO DE RENE

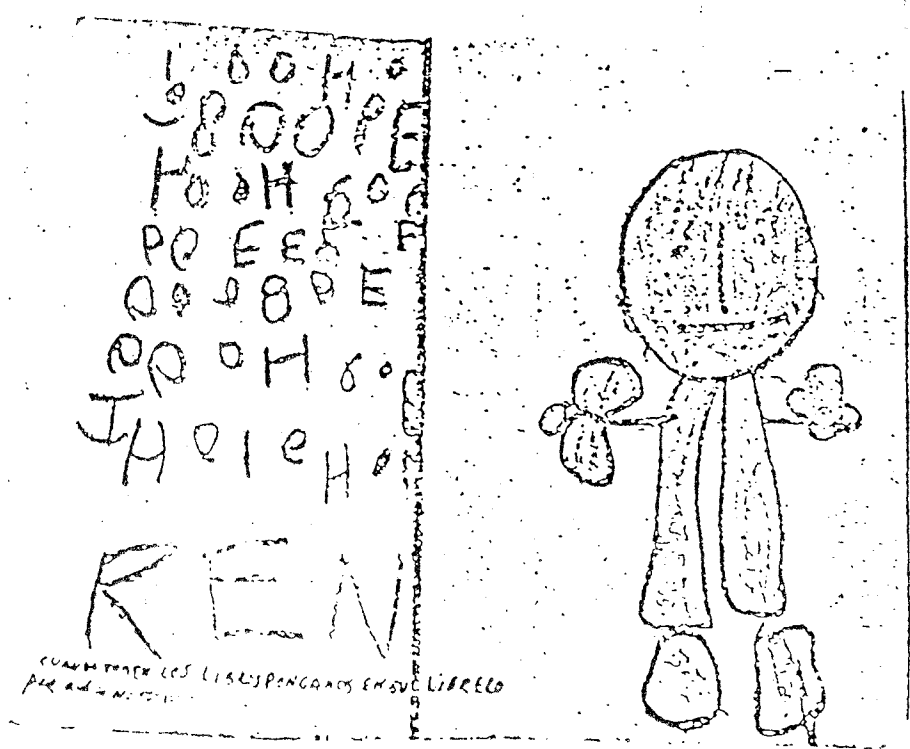
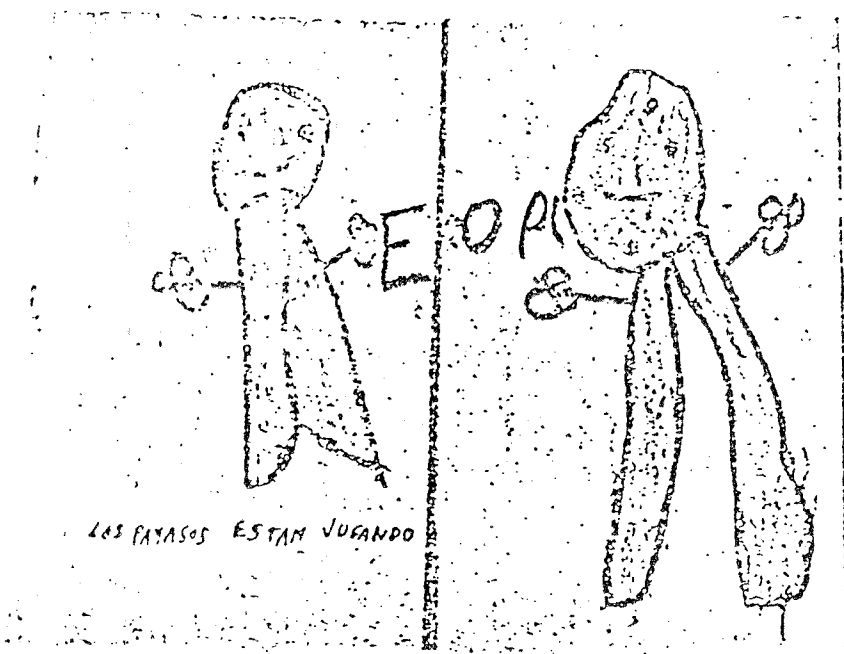
00220

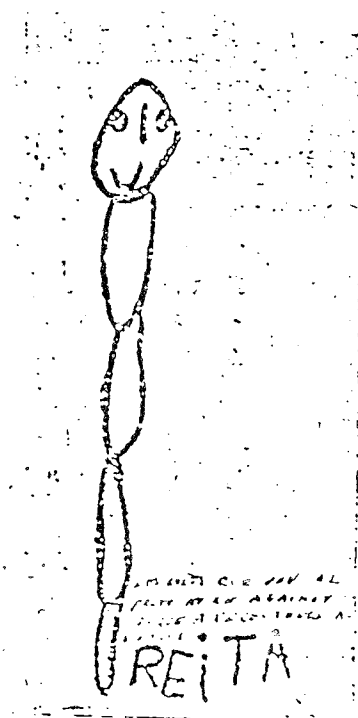


Los productos que aquí se presentan corresponden a una actividad muy semejante a la descrita en la pág. 26. La única diferencia es que en este caso los niños dibujaron las figuras no las recortaron.





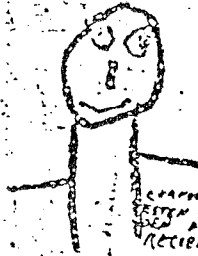
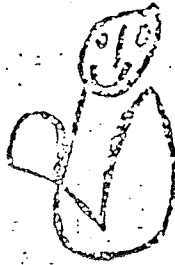






NO PUEDE SONREIR A SUS
PAPAS CUANDO NO TENGAN

EL ARI



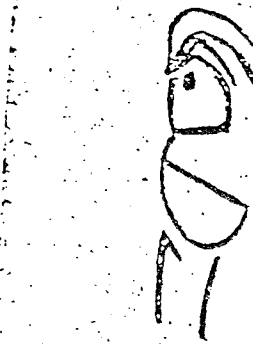
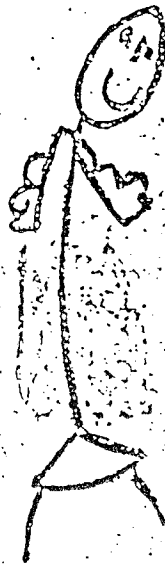
CUANDO SUS PAPAS
ESTAN CONTENTOS Y LES
DAN DINERO NO LES
RECIBEN

EL ARI



EL ARI

NO VAYAN ALLA CUANDO HAY ESTO
PORQUE PORQUE SE SUCAN EL AIRE



CUANDO UNO SE SUDA AL CABALLO
SE SUDA DESPACITO

FRIA

3.2. Expresiones cotidianas: el aprendizaje de los niños y los avances de las maestras.

El concepto de avance, de 'avance en el aprendizaje' alude necesariamente a un enfoque o visión respecto al aprendizaje de un objeto particular. Así por ejemplo, desde una concepción muy generalizada y vigente, el trazado nítido de las letras y la reproducción fiel de un modelo escrito por si solos son consideradas manifestaciones irrefutables de el aprendizaje logrado por un sujeto respecto a la lengua escrita. Sin embargo desde otra perspectiva, la del enfoque psicogenético, la producción espontánea de escrituras, los intentos de interpretar textos, la generación de preguntas sobre sus características distintivas y las funciones y usos de la lengua escrita, entre otras, constituyen evidencias de un proceso, paulatino y complejo, de apropiación de este objeto.

Las maestras a lo largo del año, y a través del trabajo cotidiano, han observado cambios y los han reportado como avances o aprendizajes de sus alumnos.

A continuación presentamos los testimonios de las maestras que recogen expresiones, formas de trabajo, interacciones en el salón de clase e inquietudes de los niños respecto al objeto escrito.

Para hacer esta presentación más clara, hemos organizado los testimonios alrededor de tres grandes rubros.

Desde el punto de vista de las maestras, el trabajo cotidiano y sistemático sobre la lengua escrita:

1) Ha propiciado y favorecido la reflexión por parte de los alumnos dando lugar a un interés constante por conocer las características del funcionamiento del sistema de escritura.

- *El leer cuentos es una actividad muy importante en el jardín de niños. Por esta razón propuse a mis niños la lectura de un cuento en el transcurso de la mañana de trabajo. Al principio yo solamente narraba la historia basándome en las imágenes sin tomar en cuenta el texto. Entre más se realizaba la actividad, mayor era la inquietud de los niños debido a las preguntas que se hacían ellos mismos.*

¿Para qué sirven esas letras de abajo? ¿quién las escribió?; entonces recurrí al texto y les empecé a leer lo escrito, señalando cada texto de la página del cuento. Me parece que con esto se fomenta también la interacción alumno-alumno, pues entre ellos decidían que cuento se narraría ese día, de los que había o de los que ellos mismos llevaban. Se percibía un ambiente de compañerismo y organización".

- *He visto que los niños a pesar de tener dificultades para escribir su nombre en sus trabajos y*

cuadernos tienen un interés en saber como se escribe. También muestran gran interés en saber lo que dice el material gráfico que existe en el jardín y el que ellos llevan de su casa .

- Al principio había poco interés por el material -- impreso; hoy, frecuentemente los niños suspenden sus actividades de movimiento para ir frente al -- material impreso y verlo y contarlo entre sí.

Al iniciar el año escolar muy pocos hacían diferencias entre un texto y un dibujo y en lo general no mostraban interés por la escritura; para finales -- del año los niños evidenciaban que podían distinguir bien entre texto y dibujo.

- Los avances que yo he visto se han reflejado en el interés que los niños tienen ahora por las letras; con frecuencia llevan historietas con el fin de -- regalarlas a la biblioteca. También frecuentemente hacen observaciones con respecto a las letras que ven y cuando yo escribo, hacen comentarios como 'con esta se escribe mi nombre' o 'ésta es una que lleva mi nombre'; 'esta es una A'. En general el cambio es que ahora no les da temor a escribir como antes -- sucedía.

- Me he dado cuenta que ahora mis niños llevan con frecuencia material impreso y quieren saber que -- dice; también escriben invariablemente su nombre -- en el trabajo diario y ahora les interesa mucho -- más efectuar ellos la lectura de cuentos a que sea yo quien se las narre.

2) Se ha favorecido la producción y el análisis de escrituras, la lectura e interpretación colectiva y la interacción entre los niños acerca del objeto escrito.

- Las actividades de lectura que planeé resultaron de gran interés para los niños. Por ejemplo cuando les leía a los niños algún párrafo de un cuento, adivinanza, coro o rima ellos lo sometían a discusión para saber de qué era el párrafo. He tenido que aumentar a "fábula y Poesía".

Algunas de las actividades que he tratado de establecer en el salón de clase de manera rutinaria han sido la lectura del cuento, la escritura de la fecha y la escritura de su nombre. En la lectura del cuento reconozco que los niños hacen una clara distinción entre cuando solo se los relato y cuando los leo. }

La lectura del cuento no la manejé como un premio a la conducta de los niños, sino como una actividad que se tenía que realizar diariamente, de manera formal. Para los niños este tiempo era de mucha alegría e interés.

3) El contacto constante con la lengua escrita ha suscitado en los niños curiosidad por conocer las distintas modalidades de ésta y utilizarlas de acuerdo a su función comunicativa.

- Casi es rutina el registrar por escrito los aspectos que consideramos importantes en las visitas a la - -

comunidad y en las entrevistas. Poco a poco se ofrecen más voluntarios para realizar los registros y posteriormente leerse los a sus compañeros. Me satisface mucho ver que el grupo en lo general, no tiene temores de escribir cuando se les solicita.

Al principio fue un poco difícil para los niños localizar su carpeta en la que guardaban sus trabajos, ya que estaban todas juntas. Al finalizar el año el 95% encontraban su carpeta por su nombre y hubo 2 ó 3 que identificaban hasta otras 2 más de algunos de sus compañeros.

He notado que los niños se han interesado mucho en escribir y la mayoría le ponen sus nombres a sus trabajos; no todos los escriben como es (convencionalmente) sino en su forma de escritura.

Al evaluar el cambio de actitudes en los niños me convengo de que muchos de ellos se dieron cuenta de lo necesario que es saber leer y escribir y que este interés les facilitará mucho su aprendizaje futuro cuando ingresen a la primaria.

- Actividades que se han realizado frecuentemente en el salón de clase como la invención de cuentos y sus posteriores registros han resultado muy satisfactorias y todos los niños han estado muy motivados por el ambiente que se propicia. Los niños han sido cada vez más espontáneos y esto les ha ampliado su vocabulario y ha ayudado a intensificar las interacciones entre los mismos compañeros y las relaciones con los maestros y los padres de familia.

Cada uno de éstos resultados constituye una expresión visible de un aprendizaje entendiendo ésto como un proceso gradual de apropiación de un objeto de conocimiento. La sensibilidad para captar los avances de los niños que las maestras demuestran en sus comentarios revela a la vez su propio aprendizaje acerca de este enfoque de enseñanza; consideramos que las actividades y acciones plasmadas en sus evaluaciones de los niños son producto del trabajo realizado.

A lo largo del año, las maestras se involucraron en un proceso de aprendizaje teórico, reflexión, diseño y evaluación de propuestas que les ha llevado a transformar en mayor o menor medida actitudes y formas de trabajo en el aula. En la práctica escolar algunas de las manifestaciones visibles de esta transformación fueron:

- La aceptación de las escrituras iniciales de los niños como tales, y no como garabatos o simples letras.
- El intentar comprender la lectura que hacen los niños, su enfrentamiento al texto escrito, desde el punto de vista -- infantil.
- El reconocimiento de las necesidades de los niños de acuerdo a su avance conceptual.
- El establecimiento de un diálogo constante alrededor de la lengua escrita, propiciando la reflexión sobre este objeto cultural.

- La creación de un ambiente propicio para la adquisición de la lengua escrita, ofreciendo a los alumnos una amplia variedad de situaciones para conocerla.
- La puesta en práctica de nuevas formas de relación con los niños respecto a la lengua escrita, favoreciendo la producción y análisis de escrituras, la lectura e interpretación colectiva y la interacción entre los niños acerca del objeto escrito.

El acercamiento a este enfoque del aprendizaje de la lecto-escritura permitió a las maestras hacerse preguntas acerca de su trabajo que tal vez de otra manera no se hubieran hecho y dió lugar a una serie de cambios en la evaluación del aprendizaje de sus alumnos, su forma de relacionarse con ellos en torno al objeto escrito y más específicamente en la planeación de actividades y situaciones educativas. Asimismo, este acercamiento implicó no únicamente la apropiación de nuevos conocimientos, sino en muchos casos el abandono de algunos de los supuestos que sustentan a distintos aspectos de su práctica educativa. Es decir, para las maestras ha implicado otorgar un nuevo significado al niño preescolar, a su trabajo y a la forma de relacionarse con los alumnos.

Es fundamentalmente por esta razón que los cambios y avances no se dieron sin dificultades. Como grupo de trabajo pudimos consolidar un amplio repertorio de actividades, sin embargo, de

manera individual los avances en la construcción de opciones - didácticas para el aula no se dieron de manera homogénea y sincronizada para todas las maestras. Este desarrollo diferenciado estuvo en gran medida determinado y permeado por la formación y experiencia profesional de las maestras, así como por las conceptualizaciones previas que tenían sobre el aprendizaje de la lengua escrita, muchas de las cuales entraban en franca contradicción con las premisas teóricas y las implicaciones didácticas del enfoque psicogenético.

Dentro del marco de referencia piagetiano uno de sus postulados básicos propone que "... los estímulos no actúan directamente sino que son transformados por los sistemas de asimilación del sujeto: en este acto de transformación el sujeto da una interpretación al estímulo (el objeto, en términos generales), y es solamente en virtud de esta interpretación en que la conducta del sujeto se se hace comprensible"*.

Este marco de referencia piagetiano en cuanto teoría del aprendizaje es tan válido para interpretar el aprendizaje del niño como para comprender el del adulto, y esto nos permite explicar, en el caso de la creación del medio ambiente escrito, los dife

* Ferreiro, E. y Teberosky, A. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Ed. Siglo XXI, México, 1979.

rentes grados de apropiación del planteamiento de fondo por parte de las maestras. Algunas de ellas comprendieron su importancia como apoyo al trabajo a realizar y explotaron este recurso con mucha imaginación, variando constantemente el material escrito en el salón, redactando junto con sus alumnos indicaciones, acuerdos o reglas del grupo, utilizando variados materiales impresos (periódicos, recetarios, revistas, etc). Para otras maestras la finalidad y uso de este ambiente no eran tan claros y les -- provocó dificultades en la selección y uso de materiales que no fueran los tradicionales como el alfabeto o carteles para el empleo de alguna letra en particular; finalmente, algunas de las maestras dudaban de la utilidad de este tipo de materiales, pensando que tendría más significado una vez que los niños aprendieran algunas letras.

No es posible intentar la generación de nuevas prácticas sin la comprensión de la teoría, pero tampoco se puede, como en este caso, comprender la teoría sin la acción. Nos parece fundamental señalar que las actividades y acciones que hemos podido -- observar en las maestras son producto del trabajo realizado, ya que si bien es claro que la explicación psicogenética de la escritura puede tener consecuencias innegables para la alfabetización de la población infantil, no es menos cierto que la descripción teórica de ninguna manera resuelve el aspecto didáctico.

El conocimiento del proceso de construcción nos permite como educadores observar el aprendizaje en los niños, sus avances y sus necesidades, pero la teoría psicogenética no se traduce -- directamente en lineamientos metodológicos para el salón de clase. Asimismo, el trabajo realizado nos ha demostrado que el conocimiento del proceso en cuestión tiene un papel fundamental en la redefinición del rol docente en la enseñanza de la lecto-escritura.

Descripción de los cuatro dominios de la escritura

Los cuatro dominios de la escritura son categorías para definir propósitos de la escritura un tanto exclusivos. Parte de la competencia literaria consiste en tener un concepto claro de la intención de la escritura, incluyendo el público a quien va dirigida, y ser capaz de organizar el modo (la forma) que se ajusta mejor a dicha intención. En los primeros grados el maestro pudiera querer seleccionar el modo más apropiado para el dominio y la tarea de escritura. En los grados más altos, el maestro pudiera querer animar a sus alumnos para que elijan el modo que parezca más razonable, quizás proporcionándoles una variedad de la cual escojan. Por ejemplo, después de un ejercicio de preescritura consistente en escuchar una grabación, los estudiantes pueden querer expresar sus sentimientos acerca de la experiencia. Estarán utilizando el dominio sensorial/descriptivo. Se les puede asignar un poema o un párrafo, o se les puede pedir que expresen sus sentimientos, y podrían sugerirse varias formas: un diario personal, un poema, una carta a un amigo, y así por el estilo.

El más fácil de los cuatro dominios de la escritura es el sensorial/descriptivo, porque trata con lo concreto. En este dominio el alumno trata de presentar una imagen en palabras que sea tan vívida que el lector o escucha pueda recapturar muchas de las mismas percepciones y sentimientos que ha tenido quien lo escribe. El escritor crea todos los sentidos para captar esta imagen de una persona, un lugar o un objeto. En este dominio, los alumnos escritores deben enfocar y aguzar su poder de percepción y su habilidad para escoger las palabras precisas.

Un segundo dominio es la escritura imaginativa/narrativa (creativa), en la cual el principal intento del escritor es contar un cuento (a veces real, a veces imaginario). Las formas pueden variar ampliamente, pero la idea principal es contar lo que pasa. En este dominio los alumnos escritores construyen sobre el primer dominio, ya que deben colocar los detalles descriptivos en un marco de ordenamiento temporal. Los estudiantes aprenden ordenamiento, transición, balance, ascenso, clímax, inicios y finales. Este dominio requiere que los alumnos se vuelvan más hábiles en utilizar las formas verbales.

En el tercer dominio, el práctico/informativo, se requiere a los alumnos que proporcionen información clara; a menudo la escritura de este dominio toma la forma de lo que podría considerarse correspondencia social y comercial; por ejemplo cartas, memoranda, instrucciones y notas. La intención principal es que el escritor presente información sin mucho análisis o explicación. Trabajando en este dominio, los alumnos aprenden a darle atención a los detalles, la precisión, la claridad y el tono apropiados, y a dominar formas como la carta.

Un cuarto dominio es el analítico/expositivo, que es el más difícil por ser el más abstracto. En este dominio la intención es analizar, explicar, persuadir e influenciar. Los escritores cuentan el por qué y el cómo de un tema. Toman prestado de los otros tres dominios para hacerse entender, y enfatizan la organización y el desarrollo.

GOODMAN Kenneth. Lenguaje integral. Caps. III y IV. Venezuela, Editorial Venezolana, 1989

GOODMAN Yeta. "La escritura en niños muy pequeños" en: Ferreiro Emilia (Comp.) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura México, Siglo XXI, 1982

GOODMAN Y. & Goodman K.S. "Vygotsky desde la perspectiva del lenguaje total" (Whole language) en: *Luis C. Holl (comp) Vygotsky y la educación. Argentina, Aique, 1990, pp. 263-291.*

HALLIDAY M.A.K. "Aprendiendo a conferir significado" en : Lenneberg Eric; H y Elizabeth Lenneberg, Fundamentos del desarrollo del lenguaje. Alianza Editorial, 1982, pp. 239-265, 1982

HURTADO Alfredo y Col. Estructuras tardías en el lenguaje. Dirección General de Educación Especial, SEP, OEA, 1984

KALMAN J. y De la Garza Y. "La escuela y la apropiación de la lengua escrita". Informe final de investigación. UPN, 1988.

MARTINEZ D.C. "¿Cómo aprenden los niños de otros niños?...El papel de la interacción en el aprendizaje de la lectoescritura en preescolar" Material del Seminario Educación Preescolar, retos y perspectivas. Oaxaca. Oax. 1995.

MC HUGH. "Enseñando las funciones de la escritura" en: Practical ideas for teaching writing as a process. Berkley University, 1991. Traducción de Yolanda de la Garza

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- ARROYO Margarita, "Los contenidos escolares en el nivel preescolar". en *Pensar la calidad de la educación preescolar desde el niño, una perspectiva general*. Antología IEEPO Oaxaca/Fundación SNTE, 1995.
- BERTELY María B. "Obligatoriedad y función social del jardín de niños en México". Antología del IEEPO. Oaxaca/Fundación SNTE, México, 1995
- CAMBOURNE B. Lenguaje, aprendizaje y la capacidad para leer y escribir. En: *Butler, A. y Turbill, J. Towards a Reading-Writing Educational Books*, pp. 5-9.
- FERREIRO E. "La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización" en: Procesos de alfabetización. La alfabetización en proceso. Bibliotecas Universitarias. Centro Editor de América Latina, 1986.
- GARTON A. & Pratt. "La comunicación a través del lenguaje" en Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito. Barcelona, Paidós, 1991.
- GARTON A. & Pratt. "El aprendizaje del lenguaje hablado: de los precursores a las primeras palabras" y "Logros posteriores" en Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito. Barcelona, Paidós, 1991.

NEMIROVSKY M. "La integración de contenidos. El papel de lo general y lo específico: ¿un problema didáctico?". Antología IEEPO Oaxaca/Fundación SNTE, 1995.

SEP. Dirección General de educación preescolar. "La enseñanza de la lengua escrita en el nivel preescolar". México, SEP, 1988

**PARTICIPARON EN LA ELABORACIÓN DE LA ANTOLOGÍA BÁSICA DEL
CURSO: "DESARROLLO DE LA LENGUA ORAL Y ESCRITA EN EL
PREESCOLAR"**

Responsable:

Ma de lo Angeles Huerta Alvarado
UPN Ajusco

Colaboradora:

Yolanda de la Garza
UPN Ajusco

Asesora Externa

Sylvia Rojas Drummond

Coordinadora de la Licenciatura en Educación Plan 94

Xóchitl Leticia Moreno Fernández

ANTOLOGÍA COMPLEMENTARIA

DESARROLLO DE LA LENGUA ORAL Y ESCRITA
EN EL PREESCOLAR

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

PLAN 1994

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	3
UNIDAD III. DESARROLLO DE LA LENGUA ORAL EN EL PREESCOLAR	
Didáctica de la comunicación verbal-oral. (C. Rosales)	5
Pensamiento compartido y participación guiada: Conclusiones y especulaciones. (B. Rogee).	23
UNIDAD IV. DESARROLLO DE LA LENGUA ESCRITA EN EL PREESCOLAR	
Hoy Lidia va al taller. Un rincón para aprender a leer. (Rosa Gil y María Soliva)	36
Aprendizaje de la lengua escrita en el aula. (Delia Lerner).	40

PRESENTACION

El curso "El desarrollo de la lengua oral y escrita en el preescolar" tiene como propósito general que el profesor alumno analice los fundamentos del desarrollo de la lengua oral y escrita en el niño y las propuestas programáticas del nivel preescolar a fin de integrar elementos teóricos y metodológicos que le permitan elaborar propuestas de intervención didáctica en este nivel educativo.

Para el logro de este propósito se han formulado cuatro unidades:

Primera Unidad: "Lenguaje, comunicación y educación"

Segunda Unidad: "La dimensión social y cultural de la educación preescolar"

Tercera Unidad: "Desarrollo de la lengua oral en el preescolar"

Cuarta Unidad: "Desarrollo de la lengua escrita en el preescolar"

La selección de textos en esta antología complementaria obedece a la conveniencia de ofrecer al profesor - alumno, material bibliográfica de apoyo en la realización de las actividades programadas para el curso, especialmente en lo que se refiere a las actividades sugeridas para el desarrollo y promoción de la lengua oral y escrita. . El uso y manejo de esta antología se explica en la Guía para el estudiante y Guía para el asesor.

En la presente antología, se presentan cinco artículos que apoyan a los contenidos de la **tercera y cuarta unidad.**

Como fué señalado en la Guía del estudiante y en la Guía del Asesor, la 3ª y 4ª unidades contemplan la revisión de lineamientos técnico pedagógicos que a manera de propuesta, permitan al docente que trabaja en el nivel

preescolar, desarrollar estrategias de intervención y/o propuestas de innovación pedagógica para el trabajo referido al desarrollo y promoción de la lengua oral y escrita en el jardín de niños.

En este sentido, los textos de Rosales "Didáctica de la comunicación verbal - oral" y el de Maher "Hablar y escuchar. Experiencias clave y actividades" sugieren distintas actividades que a manera de orientaciones metodológicas generales, permiten identificar y/o proponer secuencias cotidianas de trabajo en el aula tendientes a favorecer el desarrollo de la lengua oral tanto en actividades grupales como individuales. Asimismo, el texto de Rogoff "Aprendices del pensamiento" presenta de manera sintética lineamientos teórico - metodológicas para el desarrollo del pensamiento, la creatividad y el lenguaje.

Por otra parte, los textos de Gil "Hoy Lidia va al taller" y el de Lerner "Aprendizaje de la lengua escrita en el aula" ofrecen al lector el relato de experiencias didácticas posibles de desarrollar en el aula para la creación de un ambiente alfabetizador y el desarrollo de la lengua escrita en una perspectiva de trabajo y colaboración colectiva. Con ello se busca apoyar al docente de educación preescolar para la planeación y organización del trabajo en el aula, especialmente por lo que se refiere a las condiciones de trabajo con el grupo escolar.

~~246~~ Didáctica de la comunicación verbal-oral

Desde campos diversos confluyen una pluralidad de motivos que justifican la existencia y profundización en las investigaciones de una Didáctica especial de la comunicación verbal:

Como ya se ha indicado, la comunicación humana utiliza de una manera predominante el lenguaje verbal, ya solo, ya en combinación con otros tipos de lenguaje como el icónico, el gestual, el del movimiento etc. Su dominio permite al hombre comunicarse más completa y frecuentemente y acceder al amplio campo de la cultura que en gran medida se crea y transmite a través de la palabra en sus múltiples manifestaciones.

La estrecha vinculación entre pensamiento y lenguaje, así como la complejidad de mecanismos y funciones implicados en el acto de la comunicación verbal permiten intuir el hecho de que a través del desarrollo de la palabra pudiera muy bien estimularse el desarrollo de multitud de funciones psicobiológicas implícitas en la utilización de la misma. Los intentos metodológicos más recientes por enseñar a leer precozmente encuentran su mayor justificación pedagógica y didáctica en dicho efecto estimulante, al parecer en vías de una creciente verificación experimental.

Una breve referencia a la génesis histórica y epistemológica de las diferentes materias o áreas de saber justifica la organización de las

formal del lenguaje respecto a la práctica diaria del mismo, se han propuesto diversas formas de modificación de la enseñanza convencional, de acercamiento de la misma a la realidad vital de la lengua y del alumno. Así, en 1967, M. Rouchette propone en Francia «fundar la acción educativa en el comportamiento lingüístico del niño mucho más que sobre los modelos académicos»¹. L. Legrand, entre 1967 y 1969, director del Servicio de Investigación Pedagógica de este país, llevó a cabo una experiencia en 85 centros y quinientas clases-piloto. El objetivo de los enseñantes sería, «procurar la liberación de la espontaneidad del niño a partir de su necesidad de comunicarse y apoyar el aprendizaje de la lengua escrita sobre la palabra oral»². Esta experiencia, recogida finalmente en el informe Rouchette, desató en Francia una tormenta de grandes dimensiones sobre la enseñanza del idioma vivo y orientó la redacción de los programas oficiales. Entre los argumentos a favor de esta línea metodológica se destacó que este tipo de enseñanza atendería más que a contenidos materiales, al desarrollo de la capacidad de relacionar, comparar, criticar, analizar y sintetizar, a despertar la imaginación y el sentido estético de los alumnos, así como su sensibilidad afectiva y creadora; se les proporcionaría mayores oportunidades de expresar su personalidad individual y social.

Frente a las opiniones positivas sobre esta metodología se levantaron las de quienes temían por una parte que una revolución en la enseñanza de la lengua diera lugar a una eventual baja en el nivel de conocimientos al abandonarse los procedimientos tradicionales que, basados en la lógica de la reflexión y la memoria, se habían mostrado eficaces. Temor que se relacionaba con la dificultad de preparar en un corto período de tiempo suficiente número de profesores capaces de llevar a término la reforma.

PROGRESION NATURAL

De alguna manera, la enseñanza resulta tanto más estimulante y efectiva cuanto más trata de coordinarse con el proceso natural de aprender y con el mismo desarrollo de la persona. Desde esta perspectiva es necesari

rio considerar que el lenguaje verbal viene a estar estrechamente vinculado con otros sistemas de comunicación, especialmente el mímico gestual y el dinámico. En el momento de ingresar en la institución escolar, el niño se expresa mediante una rica gama de actuaciones, gestos, movimientos y palabras, que se complementan y armonizan estrechamente, que en principio puedan establecerse entre ellos rígidos límites. Una didáctica que quiera adaptarse al proceso natural de desarrollo de la capacidad comunicativa deberá respetar y estimular esta rica y variada forma de expresión del niño procurando un enriquecimiento y variado namiento progresivo del lenguaje verbal a partir del conjunto de lenguajes familiares al niño, pero no en contra de ellos. Reprimir o no estimular la comunicación gestual-mímica, dinámica y plástica resultaría empobrecedor para la capacidad comunicativa y en ningún modo favorecería el desarrollo de la expresión verbal, que al contrario, se completa y proyecta a través de resto de lenguajes.

Por otra parte, y ya dentro del lenguaje verbal, es necesario considerar la prioridad temporal de la comunicación oral sobre la escrita. El niño toma contacto con los aspectos orales de una lengua desde el momento de nacer y aun cuando el lenguaje oral esté constituido por un sistema convencional de signos, la presencia continua e intensa de los mismos como acompañamiento de cuantas actividades se realizan en su medio de vida, determina el aprendizaje temprano de los mismos a través de mecanismos de asociación e imitación. El aprendizaje es tan intenso que muy pronto constituye para el niño de evolución normal algo naturalizado en su pensamiento y en sus actividades de relación. A los tres años domina un cierto vocabulario básico y las estructuras lingüísticas fundamentales y a los cinco años se desenvuelve con cierta facilidad en la utilización de lenguaje oral. En el momento de ingresar en la institución escolar, el papel de ésta se centrará de forma predominante en un perfeccionamiento y enriquecimiento de los aprendizajes ya realizados. El aprendizaje del lenguaje verbal escrito (lectura y escritura) va a comenzar en este momento, y la escuela no debe ceder ante la tentación de centrar todos sus esfuerzos en esta dimensión gráfica del idioma porque de hecho constituye una progresión sobre el dominio oral del mismo. En la medida en que mejor se desenvuelva el alumno en los aspectos de expresión y comprensión oral, cuanto mayor sea su dominio del vocabulario y estructuras,

¹ Jull, P. y LEGRAND, L.: *Didáctica y renovación pedagógica*. Narcea, Madrid, 1980, pág. 39.
² Ibid. pág. 39.

mismas en áreas diferentes dentro de la planificación de un *currículum* de enseñanza, sobre todo en niveles medios y superiores, debido a las peculiares características científicas de cada campo. A este respecto, parece claro tanto histórica como epistemológicamente que el área del lenguaje verbal ha presentado en todo tiempo unas características diferentes respecto a otras materias, una personalidad científica definida que se refleja incluso en los recientes proyectos globalizados del Ministerio de Educación en los que se respeta la delimitación lingüística.

A partir del estudio de las características del desarrollo del lenguaje verbal se detecta la importancia de la influencia del medio como estímulo indispensable para que tal desarrollo se produzca. Niños privados de contacto humano en sus primeros años de vida, probablemente no llegan a aprender a hablar. La calidad de los estímulos aportados por el medio determinará que el alumno aprenda una u otra lengua y que la domine con mayor o menor grado de perfección. La actividad didáctica, como la pedagógica en general, se sitúan en esta línea de influencia ambiental procurando un *intensificación y perfeccionamiento* cualitativo de la misma. Como ya se ha indicado, la asociación y la imitación constituyen recursos básicos para el aprendizaje del idioma. De aquí que una Didáctica especial del lenguaje procure en principio una actuación enriquecedora de dicho medio y paralelamente un estímulo a la reflexión del alumno sobre las características de utilización del lenguaje y los recursos específicos para perfeccionarlo.

El dominio del lenguaje constituye una necesidad de primer orden para acceder al aprendizaje de muchas otras materias de estudio. De aquí que se sienta como más urgente el desarrollo de una didáctica eficaz en este ámbito. La carencia de aptitudes para la comprensión, la rapidez o la precisión lectoras pesa como un gran lastre en el alumno de cara a su progreso en cualquier otro campo de estudio. Lo mismo podría decirse de las aptitudes para la expresión oral o para la expresión y comprensión escritas. Notables esfuerzos en el estudio y la investigación pueden verse acompañados por una expresión deficiente o poco brillante. La escasa actividad lectora de la persona adulta tiene su origen en falta de actitudes y también quizás en un corto desarrollo de la aptitud para dicha actividad, muchas veces como consecuencia de un aprendizaje desmotivado o me-

todológicamente defectuoso. La escasa ejercitación de la expresión escrita, la utilización de fórmulas estereotipadas carentes de originalidad y estética, son factores que inciden más sobre la necesidad de un estímulo didáctico específico en este terreno de la comunicación verbal.

Orientaciones metodológicas generales

ESCUELA-MEDIO

Se da a veces una notable distancia entre las características del lenguaje que el niño aprende en su medio familiar, en sus relaciones sociales o a través de los medios de comunicación y el lenguaje que se le pretende enseñar en la escuela. Esta desvinculación puede llegar a ser tan grande que el alumno acabe por atenerse a unos determinados formalismos en su comunicación escolar, mientras que fuera de la clase utilice otras formas diferentes de comunicación. Así, se observa una significativa separación entre la espontaneidad con que el niño habla con sus padres o amigos y la formalización de sus intervenciones dentro del grupo de clase. Un mismo alumno que en los períodos de recreo toma con frecuencia la iniciativa en las conversaciones entre amigos o que en su casa no cesa de formular preguntas sobre numerosos temas, podemos contemplarlo quizás en una situación formal de clase, con una actitud fundamentalmente receptiva y pasiva, actuando a instancias de la presión del profesor o compañeros, sin aportar apenas sugerencias de trabajo; en resumidas cuentas, en una actitud de respuesta obligada. El mismo alumno que en su casa o en los períodos de recreo lee a veces ávidamente un cuento o una historia de amor o de guerra, no siente la menor motivación por leer una serie de obras literarias pertenecientes al programa de la asignatura. El mismo alumno que se queda hasta altas horas de la noche a escribir algo muy personal en su diario o a escribir una poesía a alguien, siente como una pesada carga tener que realizar una composición sobre un tema prefijado. Y así, podríamos seguir con un largo etc.

Frente a estas situaciones de clara desvinculación de la enseñanza

güísticas, mayores serán también sus posibilidades de aprender a leer y escribir con éxito. De igual manera que la incardinación del lenguaje oral en otros tipos de expresión (mímica, dinámica) constituye un principio de eficacia en el aprendizaje, se podría decir ahora que la progresión del lenguaje oral al escrito y el estímulo simultáneo de los mismos, así como la incardinación con el lenguaje de expresión plástica como punto de partida para la expresión escrita, constituyen principios necesarios en una didáctica de la comunicación verbal que respete el proceso natural de aprendizaje.

Es cierto, no obstante, que se va a requerir una atención muy especial a la escuela al desarrollo de la lectura y la escritura, dado que este tema de comunicación verbal no constituye un elemento tan constante en el ambiente del niño como el lenguaje oral, dado que, además, gran parte de las actividades escolares utilizan este sistema de comunicación al escrito. Pero esto, no debe ir acompañado de un olvido paralelo de la comunicación oral o de otro tipo de lenguajes, pues ello contribuiría, y de hecho así ha ocurrido en la enseñanza convencional, a una excesiva desvinculación de la didáctica del lenguaje y a una progresiva desvinculación de las tareas escolares respecto a la realidad vital, extraescolar.

EXERCITACION

La actividad comunicativa constituye el gran recurso efectivo para el perfeccionamiento del lenguaje verbal. Parece acreditarse, cada vez más la conveniencia del método inductivo para la enseñanza del idioma. El aprendizaje de las nociones gramaticales, por ejemplo, resulta de un *explan a posteriori* sobre las características del lenguaje verbal a través del uso que hacemos del mismo. De aquí que la escuela deba constituir un ámbito adecuado a la ejercitación del lenguaje verbal en todas sus dimensiones. Quizás el primer principio didáctico en la enseñanza de una lengua debería formularse en términos de «crear un ambiente apropiado al estudio y ejercitación de las habilidades de comunicación verbal por parte del alumno».

Esta ejercitación, de carácter global indiferenciado pudiera no incidir eficientemente sobre determinados ámbitos del aprendizaje verbal, de tal manera que se diera un cierto desequilibrio en el desarrollo de algunos

aspectos del lenguaje respecto a otros. Por otra parte, ciertos aprendizajes lingüísticos, por su carácter eminentemente especial, requieren también de un tratamiento pedagógico propio. Todo ello determina la necesidad de una enseñanza sistemática de cada aspecto del lenguaje verbal, la necesidad de que no se debe contraponer con una práctica global del mismo, sino que deberá coexistir con ella.

Tanto dentro de una metodología global del lenguaje, como en un tratamiento más específico, diferenciado del mismo, parece necesario mencionar la necesidad de un diagnóstico del nivel de aprendizaje del alumno como paso previo a un intento de acomodación metodológica. Dicho diagnóstico abarcará aspectos tan generales, pero al tiempo relacionados con el lenguaje verbal como la edad, sexo, inteligencia y ambiente, como determinantes fundamentales del desarrollo lingüístico, y dentro de éste, el nivel de perfeccionamiento o dominio de cada ámbito de comunicación verbal. A modo de orientación sobre los diversos sectores de este dominio verbal que serán objeto de atención específica por parte de la escuela, se pueden citar:

Expresión y comprensión oral.

- Dominio de un vocabulario mínimo que permita participar activamente al alumno en actividades comunicativas sobre temas comunes.
- Pronunciar correctamente los sonidos correspondientes a fin de expresarse con claridad y precisión.
- Organizar coherentemente el contenido de una comunicación, diferenciando aspectos centrales y secundarios.
- Discernir e identificar el contenido de algo que se escucha a los demás.
- Dominar las técnicas de la conversación, del diálogo, con referencia especial al respeto a los tiempos de intervención y a la organización del contenido y la expresión.

Expresión y comprensión escrita

- Dominio progresivo de la técnica lectora en el triple aspecto de precisión, rapidez y comprensión. Especialmente en el ámbito de la comprensión, desarrollo de la capacidad de captación del contenido significativo y de organización del mismo en relación a la expresión.

- Dominio de las técnicas de escritura en cuanto a un progresivo perfeccionamiento en la calidad y rapidez de los trazos así como en la utilización ortográficamente correcta de los signos.
- Utilizar la expresión escrita con efectividad en una amplia variedad de situaciones relativas a cuestiones de relación social y de expresión personal.
- Conocimiento teórico, a partir de la observación y reflexión sobre el uso de la lengua de las características de las estructuras lingüísticas más comúnmente utilizadas y de los procedimientos para perfeccionar la expresión.
- Apreciación y cultivo de los valores literarios y estéticos en la comunicación verbal oral y escrita.

La determinación del nivel de aprendizaje de los alumnos en cada uno de los aspectos anteriores no tiene otro objeto que el de adaptar la actuación didáctica lo más posible a las características del grupo y de cada uno de sus componentes. La complejidad de contenidos y las características de arenciales de los apartados anteriores abogan por un tratamiento metodológico diferenciado de cada tema con horario aparte en el programa escolar a fin de hacer más eficaz su adquisición.

CREATIVIDAD-MOTIVACION

La enseñanza de la lengua podría concebirse como una acomodación de las formas de comunicación a modelos ya elaborados, o bien, todo lo contrario, como una creación de formas originales de comunicación. En la medida en que la lengua se utilice como un instrumento de expresión personal, será al tiempo un instrumento de creatividad porque servirá al objeto de comunicar vivencias, sensaciones, sentimientos estrictamente individuales difícilmente repetibles de forma idéntica en otras personas. La enseñanza creativa de la lengua debe extenderse también a su dimensión comprensiva: al objeto de dotar al alumno de la capacidad para captar y comprender de forma original flexible o plural los mensajes de otras personas.

El profesor puede desempeñar un importante papel en la orientación creativa del aprendizaje de la lengua. Su primera tarea en este sentido estribaría en ayudar al alumno a vencer cuantos obstáculos socioculturales y afectivos puedan limitar su expresión personal. De manera más

específica la actuación del profesor debería adoptar una serie de líneas de acción como las siguientes:

1. Reconocer y valorar la capacidad de expresión personal original en todos y cada uno de los alumnos, no sólo en una situación de presente, sino con una proyección de futuro. Dichos reconocimientos pueden hacerse a través de la observación del conjunto de actividades que el alumno realiza a lo largo del período escolar. Torrance afirma haber detectado a través de la observación 230 manifestaciones de conducta creativa. Junto a una actitud o reconocimiento de rasgos creativos es necesario que se dé en el profesor una actitud de valoración positiva de los mismos, de las intervenciones orales o escritas de los alumnos. Esta segunda actitud valorativa repercute de forma significativamente positiva en el desarrollo de la actividad creadora del alumno, haciéndole cobrar confianza en su propia producción y vencer los bloqueos emocionales que a veces se presentan en él por temor a salirse de lo establecido, a no reproducir los modelos generales o clásicos de expresión.
2. Estimular mediante diverso tipo de ejercicios la creatividad lingüística de los alumnos. Así, mediante recursos como:
 - a) Favorecer la conversación espontánea y la intervención libre de todos en la misma, procurando el respeto a las intervenciones y la colaboración de los miembros del grupo.
 - b) Estimular la actividad mental y comunicativa a través de la interrogación. Las preguntas del profesor, que suelen tener un carácter cerrado e informativo deberían diversificarse de tal forma que dieran lugar a respuestas más analíticas, comparativas, sintetizadas o divergentes.
3. Estimular en los alumnos la consideración atenta de los prejuicios, de los contenidos de comunicación, favorecer la creación de hipótesis imaginativas y de soluciones variadas a una misma situación.
4. Utilización de técnicas específicas para el desarrollo de la fluidez mental y comunicativa, como por ejemplo, las técnicas del recurso a la fantasía, a la libertad de asociación propuestas por Rodari. Un concepto, una idea, pueden provocar en nuestras mentes

multitud de experiencias relacionadas con ellas y vividas en distintas situaciones. Según el citado autor:

«Una palabra lanzada al azar en la mente produce ondas superficiales y profundas, provoca una serie infinita de reacciones en cadena, implicando en su cadena sonidos e imágenes, analogías y recuerdos, significados y sueños, en un desenvolvimiento que afecta a la experiencia, a la fantasía y al inconsciente».

Desarrollo de la comunicación oral: objetivos y metodología

Desde una perspectiva de dominio natural y progresivo del lenguaje, la enseñanza de la comunicación oral constituye el primer paso entre las tareas de la institución escolar en este área. Por una parte como continuidad del aprendizaje que el niño viene realizando del uso de la palabra en su medio familiar y social y por otra, como prerequisite necesario para preparar su futuro enfrentamiento con éxito al aprendizaje de la comunicación escrita (lectura y escritura).

Grandes sectores dentro del perfeccionamiento de la comunicación oral lo son los relativos a la expresión y la comprensión, o de manera más simple, escuchar y hablar, y como armonización de ambos en una síntesis perfeccionadora, la ejercitación del diálogo y la conversación, dentro de los cuales, las actividades anteriores han de armonizarse estrechamente. El arte de hablar, de expresarse, se puede entender con una finalidad comunicativa inmediata cuando a través del mismo creamos diálogos o conversaciones pretendiendo un contacto directo con nuestros interlocutores. Sería una actividad eminentemente socializadora, propia del trabajo cooperativo, estimulante de la relación interpersonal. Y se puede entender por otra parte la actividad de hablar como un medio de expresión, idea propia por: onalidad, del mundo interior de la persona, sentimientos, ideas, valores... En este sentido la finalidad comunicativa no es tan inmediata como en el caso anterior. Incluso podemos pensar en una actividad oral

1. RODARI, G.: Gramática de la fantasía. Ferrán Pellissa, Barcelona, 1976, pág. 10.

como válvula de escape o expresión de intensos estados emotivos inter-nos. Tanto en uno como en otro caso existe un componente de comunicación, pero en el primero se relaciona con la actividad socializada o cooperativa y en el segundo se vincula más a la propia experiencia personal. Se podría hacer alusión también a una forma interiorizada de hablar o expresarse, forma que estaría al servicio del propio pensamiento como un importante útil del mismo. Grandes investigadores como Piaget y Vigotsky han dedicado numerosos esfuerzos al esclarecimiento de las formas de relación del pensamiento y el lenguaje. En un principio, según Piaget, el pensamiento sería anterior al lenguaje y éste constituiría como una forma de expresión del mismo. El lenguaje verbal no es la única forma de expresión del pensamiento. Para Vigotsky, Luria y Leontiev, sin embargo, lenguaje y pensamiento se desarrollan conjuntamente en una relación dialéctica de reciprocidad. En un determinado momento de la evolución humana, el lenguaje interiorizado se constituye en un valiosísimo útil para el trabajo intelectual. En este último punto parecen coincidir ambas corrientes.

En cuanto al desarrollo de la función comunicativa del lenguaje del niño según Piaget, existe una evolución significativa de la utilización del lenguaje desde un extremo predominantemente egocéntrico a otro fundamentalmente socializado. Para él, hasta los tres años aproximadamente las tres cuartas partes de la actividad lingüística es egocéntrica; entre los tres y los seis años este porcentaje se reduce a la mitad y a partir de los seis años la función socializadora del lenguaje asumirla la mayor parte de actividad lingüística espontánea del niño.

En las investigaciones realizadas por Piaget sobre las características del lenguaje infantil entre los cuatro y los siete años llega a clasificar las conversaciones del niño a esta edad de la siguiente manera:

- Disputa.
- Discusión primitiva.
- Discusión verdadera.
- Colaboración en el pensamiento abstracto.

Según los mencionados estudios, hasta los seis años no se da conversación verdadera ni colaboración en la construcción del pensamiento. Hasta esa edad el niño utilizaría el lenguaje para expresarse personalmente pero no para intercambios sociales significativos.

de contacto con otros se producirían cuando se diera una similitud de esquemas de pensamiento. Vigotsky ha opuesto a esta tesis de la socialización progresiva de la comunicación, otra según la cual, al contrario, el niño utiliza en sus primeros años el lenguaje con una función comunicativa basada en intereses vitales y esta función iría progresivamente evolucionando hacia una utilización más personal del lenguaje hasta llegar a la interiorización del mismo, utilizándose en este caso al servicio del propio pensamiento. Como el mismo Piaget ha mostrado con posterioridad, parece necesario delimitar claramente los conceptos de egocentrismo, socialización, comunicación e interiorización⁴.

Desde la perspectiva de la Didáctica de la comunicación verbal nos va a preocupar en primer lugar el estudio del lenguaje no en su relación directa con el pensamiento sino en sus grandes funciones de expresión personal y comunicación social. En este sentido, y como grandes objetivos de aprendizaje, se podrían mencionar los vinculados al ámbito de las actitudes, el vocabulario y la conversación y el diálogo.

ACTITUDES

Estimular en el alumno actitudes positivas hacia la comunicación, entendiendo por tales:

- Actitudes de respeto hacia los argumentos de los demás, hacia la intervención organizada en los diálogos, conversaciones, etc.
- Actitudes positivas hacia el planteamiento en grupo de los problemas y la búsqueda en común de soluciones.
- Actitudes de crítica y valoración de las aportaciones.
- Actitudes positivas hacia la aceptación de sugerencias objetivamente válidas.
- Actitudes de escucha y captación comprensiva de exposiciones del profesor o los alumnos.
- Actitudes relativas a la propia intervención expositiva, narrativa.
- Actitudes hacia la realización de intervenciones, etc.

⁴ Para el estudio de este tema se pueden consultar entre otras las siguientes obras: COET, J.: *Lenguaje y pensamiento del niño*. Guadalupe, Buenos Aires, 1976; VIGOTSKY, L.: *El pensamiento y el lenguaje*. La Pléyade, Buenos Aires, 1977.

VOCABULARIO

En este ámbito es necesario considerar objetivos relativos al enriquecimiento y perfeccionamiento del conjunto de términos que el niño conoce ya, asimilados antes de asistir a la institución escolar o a través de las actividades de relación personal y social, medios de comunicación, etc.

Es muy frecuente que en los primeros años el niño conozca un número muy limitado de matices significativos de las palabras. La ampliación del ámbito de significación de las mismas constituye pues un primer objetivo a lograr.

Otro importante objetivo se centra en dinamizar el vocabulario comprensivo convirtiéndolo progresivamente en vocabulario de expresión. Normalmente el niño conoce un número de palabras significativamente superior al de las que utiliza. De aquí que sea conveniente facilitar la progresiva utilización de términos cuyo significado ya conoce.

Es necesario considerar asimismo, dentro del desarrollo del vocabulario la conveniencia de actuar didácticamente sobre los posibles defectos o fallos que en la utilización de las palabras puedan presentar los alumnos de esta edad. En una clasificación muy elemental de los problemas de pronunciación, los podríamos considerar en tres categorías: debidos a un deficiente aprendizaje, a una influencia del ambiente sociocultural o a deficiencias propias del mismo alumno. En principio el objetivo didáctico de perfeccionamiento de la expresión se centra en la evitación y en todo caso, recuperación de problemas debidos al aprendizaje. Los problemas de pronunciación debidos a otras causas pueden llegar a escaparse a la capacidad de actuación de la institución escolar. Objetivos también importantes en esta misma línea lo son el logro de un volumen y ritmo de voz adecuados a una más perfecta comunicación.

CONVERSACION

El perfeccionamiento de la conversación, como ejercicio esencial para el desarrollo de la comunicación oral, constituye un amplio objetivo que recoge dentro de sí otros más específicos como los mencionados anteriormente, todos los cuales contribuyen desde sectores diversos y complementarios. Además se pueden citar específicamente:

- Desarrollo de habilidades de perfección y comprensión de contenidos que se comunican oralmente.
- Análisis de dichos contenidos y desciframiento de las ideas principales y secundarias.
- Habilidad para captar las relaciones entre sectores de dicho contenido.
- Habilidad para valorar críticamente los mensajes comunicados y para descifrar la intencionalidad de quien los comunica.

Por otra parte, en una dimensión de participación activa en la conversacion se va a requerir que el sujeto sea capaz de actualizar contenidos previamente asimilados y relacionarlos coherentemente de cara a una exposicion convincente de los mismos. Como objetivo de carácter globalizador habría que citar además, la adquisición de la capacidad para formarse una postura personal y saber conjuarla creativamente con las aportaciones del resto de interlocutores.

PRINCIPIOS METODOLÓGICOS PARA EL DESARROLLO DE LA COMUNICACION ORAL

Se podrían considerar como orientaciones didácticas de interés en este ámbito las siguientes:

- Estimular y actualizar experiencias y enlazar la actividad comunicativa con las mismas.
- Atender al desarrollo de actitudes a través de la motivación.
- Establecer una línea de continuidad entre el lenguaje infantil y el adulto facilitando un tránsito fructífero entre ambos.
- Crear las bases, desde la comunicación oral para una posterior introducción progresiva del lenguaje escrito.

Estimular y actualizar experiencias / enlazar la actividad comunicativa con las mismas

El niño utiliza el lenguaje para expresarse y comunicar a los demás sus propias vivencias. De aquí que el enriquecimiento de experiencias de vida se traduzca necesariamente en un notable incremento de las actividades

comunicativas. Resulta ilustrativa la afirmación de Kerganard cuando se refiere a los niños:

"No hablan porque no piensan, y no piensan porque no viven. Hablarán cuando hablarán".

No obstante, hay que decir en honor a la verdad que un niño en edad preescolar o escolar, entre los cuatro y seis años de desarrollo normal, se caracteriza por su intensa actividad comunicativa. Habla constantemente, cuenta experiencias, realiza numerosas preguntas... Ello se debe a que, en efecto, en estos años es enorme la cantidad de vivencias que mantiene en relación con adultos y niños, con seres animados y con la naturaleza inanimada, con el ámbito de la tecnología en el mundo de la realidad objetiva y en el del juego y la fantasía.

El primer presupuesto metodológico en la enseñanza de la lengua vendría a definir la necesidad de tomar como punto de partida el rico caudal de experiencias vividas por el alumno en su ámbito familiar, escolar, natural, para fomentar la actividad comunicativa. Uno de los recursos más fructíferos para la obtención de experiencias es el sensorial. Multitud de datos de la realidad son captados por el niño a través de los sentidos: formas, tamaños, colores, movimientos que se producen en el entorno, captan rápidamente su atención, le impresionan y se convierten en centro de curiosidad y origen de preguntas y descripciones.

Otra importante fuente de vivencias infantiles la constituye la actividad lúdica. El juego ocupa un gran espacio en la vida del niño y en él se confunden realidad y fantasía. Esta última constituye, como diría Ortega y Gasset, "una función interna sin la cual la vida psíquica se tornaría parálitica".⁵

De alguna manera, para concluir, la escuela debe fomentar la comunicación acercándose al rico mundo de experiencias y fantasía infantil, convirtiéndose en un interlocutor a su nivel para que a través de la palabra el niño pueda hacernos partícipes de sus sensaciones, sentimientos, imaginaciones, etc.

⁵ TOURNET, L.: *Lenguaje y pensamiento en la edad preescolar*. Narcea, Madrid, 1971.

⁶ ORTEGA Y GASSET, J.: *Obras completas*, 3.ª edición. Revista de Occidente, Madrid, 1931, tomo II, pág. 297.

Atender al desarrollo de actividades a través de la motivación

La motivación básica o causa fundamental de la comunicación estriba en la existencia en el niño de experiencias o vivencias lo suficientemente fuertes como para necesitar comunicarlas. De aquí que la tarea principal de la comunidad escolar sea una tarea de liberar la expresión infantil, de crear un ambiente propicio al desarrollo de la comunicación tratando de eliminar cuantos obstáculos, fundamentalmente psicosociales, pudieran coartar en el niño la expresión de sus contenidos vitales. Nada más contraproducente para el desarrollo de las capacidades de expresión y comunicación que obligar al alumno a estar en silencio constante. Escuchar sus intervenciones, valorarlas, invitarle a hablar, a contar, son recursos que estimulan la actividad comunicativa. A partir de la creación de este tipo de ambiente, todas las actuaciones que se dirijan a actualizar anteriores experiencias, vivencias del alumno, a hacerle revivirlas, estarán provocando al mismo tiempo actividades de expresión personal y de comunicación social. En tercer lugar y en esta línea de motivación, la institución escolar puede emprender la tarea de provocar directamente nuevas experiencias en los alumnos. Un profesor diría a este respecto, refiriéndose a los niños:

"No tienen nada de qué hablar cuando vienen a la escuela. Después de estar aquí y participar en algunas experiencias interesantes: alimentar a los patos, pintar un cuadro, plantar un jardín, ya están listos e incluso deseosos de hablar, y todos a la vez. Antes de poder compartir creativamente experiencias, deben tener algo que compartir, que decir, de que hablar, tiempo para pensar, discutir y palabras con las que expresar-se".

No es absolutamente compartible la opinión de que la escuela pueda proporcionar experiencias más ricas que el medio. Es necesario considerar las características del ámbito sociocultural de procedencia del niño en el que se pueden dar grandes oscilaciones, y por otra parte también, la misma naturaleza de la escuela, en la que asimismo las diferencias entre

* LOGAN, L. Y LOGAN, V.: *Estrategias para una enseñanza creativa*. Oikos-Tau, Barcelona, 1980, pág. 258.

recursos y metodología resultan a veces muy considerables. De cualquier manera, y aun cuando pienso que el medio familiar, social y natural son significativamente superiores al escolar, éste puede provocar cierto número de experiencias motivadoras de la comunicación en sus alumnos. Así por ejemplo, L. Logan y V. Logan citan los siguientes tipos de actividades destinadas al estímulo de la escucha creativa*:

- Ayudar a los niños a disfrutar escuchando sonidos de la naturaleza.
- Proporcionar experiencias auditivas creativas para ampliar los horizontes de los niños en poesía, drama, prosa y música.
- Estimular a los niños a escuchar determinados programas de radio, televisión, o bien a asistir a representaciones teatrales, festivales de música, etc.
- Escuchar cuentos, poesías, narraciones de los propios alumnos.
- Utilizar representaciones con marionetas.
- Componer una historia progresiva en que cada niño continúe en el punto en que el participante anterior se ha detenido.

Independientemente de estas actividades ligadas específicamente a la función de escucha o audición creativa, la escuela debe fomentar multitud de situaciones a partir de las cuales el alumno que se ve implicado en ellas se sienta movido a realizar descripciones, comentarios, narraciones, conversas sobre determinados temas, relatar cuentos, etc.

Establecer una línea de continuidad entre el lenguaje infantil y el adulto facilitando un tránsito fructífero entre ambos

En términos generales, el niño de 5-6 años presenta ya una cierta capacidad básica de dominio de lenguaje en cuanto a sus aspectos fundamentales. Pero es necesario que recorra un largo camino de aprendizaje hasta lograr un perfeccionamiento mayor, correspondiente al nivel que presentan en general las personas adultas que con él viven. Dicho perfeccionamiento se entiende en los principales factores de la comunicación:

* *Ibid.*, pág. 256.

La palabra "hola"

"Un niño había perdido todas las palabras buenas y sólo le habían quedado las feas: mierda, caca, cabrón, etc.

Entonces su mamá lo lleva a un médico que tenía unos bigotes así de largos, y le dice: "Abre la boca, saca la lengua, mira hacia arriba, mira hacia adentro, hincha los carrillos".

El doctor dice que debe ir por ahí a buscar una palabra buena. Primero encuentra una palabra así (el niño indica una longitud de unos veinte centímetros) que era 'uf', que es mala. Luego encuentra otra larga así (unos cincuenta centímetros) que era 'apáñate', que también es mala. Más tarde encuentra una palabra rosa, que era 'hola', se la mete en el bolsillo, la lleva a casa y así aprende a decir palabras amables y se vuelve bueno."¹³

b) Crear una historia a partir de un par de palabras: "el binomio fantástico". Las palabras cuando se combinan con otras de significados diferentes pueden originar interesantes argumentos, pues el significado se ve enriquecido en el plano de la imaginación con determinadas connotaciones que no tenía en los contextos habituales. Rodari cita como recursos de combinación que dos niños sin verse señalen palabras en páginas diferentes o bien que escriban uno a cada lado de la pizarra palabras por ambas partes. De estas actividades resultan las combinaciones más insólitas, que originan un considerable esfuerzo imaginativo. La manera más simple de unir las palabras sería la preposición. Así por ejemplo, cita el binomio "perro-armario", del que se podrían derivar:

--- "El perro con el armario."

--- "El armario del perro."

--- "El perro sobre el armario."

--- "El perro con el armario", etc.

Rodari cita la siguiente historia realizada por un niño de cinco años sobre el binomio "luz-zapatos":

"Había una vez un niño que se ponía siempre los zapatos de su papá. Una noche su papá se cansó de que siempre le quitara los zapatos y los colgó de la luz, luego, a medianoche, cae; entonces el papá dice: '¿qué pasa?, ¿un ladrón?' Cuando se acerca ve al niño por el suelo. El pequeño estaba encendido.

Entonces el papá intenta apagarlo girándole la cabeza, pero no se apaga; le aplasta la nariz, pero no se apaga; le tira del pelo y no se apaga; le obliga a que se apaga; por fin, le quita los zapatos y lo consigue, se apaga."¹⁴

¹³ Ibid., págs. 17-18.

¹⁴ Ibid., pág. 26.

c) Formular hipótesis imaginativas eligiendo una fórmula como ejemplo, "¿Qué pasaría si..." y uniendo al azar sujetos y predicados diversos:

--- "¿Qué pasaría si en la tierra no hubiera luevites?"

--- "¿Qué pasaría si los árboles pudieran andar?", etc.

d) Utilizar creativamente las equivocaciones. A veces las equivocaciones resultan evocadoras de situaciones nuevas, desconocidas, de gran fantasía. Rodari cita a este respecto el caso de Ch. Perrault con su *Cenicienta*. Por accidente, en lugar de *valre* (una clase de piel), se escribió *verre* (cristal) de lo que se produjo un enorme salto imaginativo.

e) Una serie de palabras para formar una historia. Todas menos una son congruentes. La palabra distinta dará lugar a una transformación imaginativa. Por ejemplo, para el cuento de *Caperucita roja*: niña, bosque, flores, lobo, abuela y helicóptero:

"La policía en helicóptero vilo al lobo y se dirigió hacia él para desviarlo camino del cazador."¹⁵

f) Relatar los cuentos al revés:

"Blancanieves encuentra en el bosque, en lo más negro y profundo, diez y siete enanitos sino siete gigantes: será su marmota en sus correrías bandidos cas."¹⁶

g) Terminar historias buscando desarrollos y finales distintos a los que tenía en la versión original. Combinarlos de tal forma que los personajes de unos se encuentren con los de otros e interactúen con imprevisibles consecuencias.

h) Cambiar los objetos, modificar los elementos de que se constituyen, dar vida a seres inanimados. Por ejemplo, un hombre de cristal que es transparente y se ven sus pensamientos; una cuchara que vuela y ataca a la nariz bombilla que se enciende; una nariz grifo que a veces gotea, etc.

¹⁵ Ibid., pág. 71.

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Ibid., págs. 112-113.

CONVERSACION

Constituye quizás el ejercicio de comunicación oral con mayores valores didácticos. A través de las diversas formas de conversación, el alumno desarrolla habilidades tan interesantes como:

— De carácter *mental*, relativas a la recuperación de datos y a su organización coherente de cara a perfilar las propias opiniones frente a las de los demás o bien de cara a complementar y enriquecer las de otros en un intento de hallar, o cooperativo de soluciones o posturas comunes. Existe asimismo el esfuerzo implícito por comprender las argumentaciones de quienes nos hablan, o diferenciar los aspectos fundamentales de los accesorios, etc. En la conversación se plasma la meta social de la evolución del lenguaje infantil al constituir el cauce idóneo para el pensamiento cooperativo. Nos encontramos en el extremo opuesto al pensamiento egocéntrico de los primeros años que venía acompañado de solloquios, monólogos. Se ha recorrido un largo camino de apertura y comunicación con los demás y la conversación se muestra ahora como el medio más apropiado a esta nueva perspectiva.

— De carácter *social*, no ya como expresión de un pensamiento progresivamente socializado sino también, y refiriéndonos ya al plano de lo formal, como instrumento que permite diversas formas de trabajo asociado y participativo. El intercambio de opiniones en el grupo de clase, las formas de organización de los alumnos en equipos, son manifestaciones didácticas que se hacen posibles en virtud del desarrollo en el alumno de las capacidades de saber escuchar, de repetir los tiempos de intervención de los compañeros, de centrar su actividad mental y lingüística en un determinado tema, objeto de trabajo en común, de saber valorar y reconocer las aportaciones de cada uno de los miembros de su equipo o de la clase, de respetar actitudes y opiniones de los otros compañeros, etc. Todas estas capacidades se ponen en juego, y en gran medida se estimula su desarrollo, quizás más intensamente que con ninguna otra actividad a través de la práctica de la conversación en clase; de aquí el valor socializador de la misma.

— De carácter *lingüístico*. No cabe duda que a través de la conversación se dinamizan de forma coordinada el conjunto de habilidades que integran el ámbito de la comunicación oral. Desde la perspectiva de la recepción se produce un importante esfuerzo de captación, en primer lugar sensorial y en segundo, mental a través de una intensa actividad de desciframiento. Dada la pluralidad de miembros que normalmente intervienen en la conversación, el alumno tiene que esforzarse por acceder al dominio del vocabulario, no solamente por el malmer e más amplio que el suyo propio y al significado de los diversos

sentidos con que se utilizan los términos así como a la comprensión de diversas expresiones y tonos, ritmos y acentuación. Todo ello se traduce finalmente en un considerable perfeccionamiento de su capacidad de comprensión verbal oral y enriquecimiento del vocabulario.

Desde la perspectiva de la expresión oral, el alumno ha de desarrollar una creciente capacidad para organizar de forma coherente los contenidos a fin de hacer conocer de forma precisa, clara y efectiva a sus interlocutores cuál es su pensamiento.

Modalidades de conversación

El desarrollo didáctico de la conversación puede adoptar diferentes modalidades desde una mayor a una menor formalización o espontaneidad. En los primeros niveles de enseñanza resulta apropiada la *conversación espontánea*, en la que los niños tengan libertad para elegir tema, duración y puedan optar libremente por intervenir o no en un momento dado. En estos primeros niveles, la actuación del profesor ha de ser motivante y se limitará en su aspecto regulador a evitar el acaparamiento de la comunicación por uno o varios miembros del grupo, fomentando, por contrario, la participación de todos ellos. En esta clase de conversación se plasman numerosos valores antes mencionados y además, es útil para el desarrollo de la expresión personal. En la combinación de palabras, frases con el gesto, la mirada y el movimiento, el alumno manifiesta inquietudes, intereses, características eminentemente individuales. El gran valor didáctico de esta expresividad reside en el mejor conocimiento que puede obtener el profesor de sus alumnos, conocimiento que se podrá traducir en una evaluación continua más fiable, base para una actividad de recuperación más eficaz, así como en un posible perfeccionamiento de programación de actividades según centros de interés predominantes. Este sentido, la conversación espontánea resulta recomendable en los niveles de enseñanza y no sólo en los primeros.

Numerosos autores, desde el movimiento de la Escuela Nueva, recomiendan con insistencia la práctica de la conversación frente a formas de enseñanza puramente expositivas.

En la estimulación de la conversación espontánea el profesor debe

utilizar recursos lúdicos de la más diversa índole: recursos que se basan en la imitación de situaciones de comunicación propias de la vida relacional extraescolar. Así por ejemplo, conversaciones por teléfono, en las que los niños simulan llamar y hablar con familiares o amigos de otro lugar; conversaciones de «ventanillas», en las que se simularían situaciones de petición de informes, de compra-venta, etc. Pero independientemente de estos recursos muy específicos, será el propio ámbito de clase y las experiencias que en él o fuera vivan los alumnos, lo que proporcione de forma continua situaciones estímulo para la conversación entre ellos en grupo.

Además de esta conversación espontánea, en la que la finalidad didáctica principal se centra en torno a la expresión personal y el desarrollo de la capacidad de comunicación en el triple aspecto intelectual, social y lingüístico, es posible pensar en un tipo de conversación más *formalizada*, de acuerdo a una serie de normas o regulaciones. Se produce cuando el profesor quiere dar a conocer a los alumnos un determinado contenido instructivo a través de ella. En este caso la formalización de la conversación se manifiesta en una serie de aspectos como:

- El profesor determina el tema en torno al cual se habla.
- Señala el momento de conversar y la duración.
- Se preocupa por encauzar las intervenciones de acuerdo con el logro de unos determinados objetivos.
- Trata de evitar las digresiones personales, estimula la participación de quienes más se identifican con el objetivo y de alguna manera inhibe las participaciones que puedan diverger de forma ostensible.

La práctica de la conversación formalizada en su forma extrema puede quizás resultar efectiva de cara a transmitir determinado contenido instructivo, pero en ella se pierden o al menos se desarrollan muy poco los más importantes valores formativos y motivadores de la conversación espontánea; por ello parece más recomendable la utilización conjunta de ambas modalidades y, en todo caso, no hacer un uso exclusivo de la formal.

Es posible pensar también en formas de conversación *intermedias*, en las que, por una parte, el profesor procura la participación motivadora y espontánea de los miembros del grupo y por otra, al tiempo, tratando de

no romper el equilibrio de lo natural, procura de una manera flexible que de la conversación se deriven aprendizajes de interés para el grupo; como que la participación no se enquisite en determinados miembros si que se redistribuya fluidamente. Se podrían mencionar determinados ritmos de actuación docente que facilitan este tipo de conversación. Así por ejemplo:

- Dejar que sean los propios alumnos quienes planteen el tema de conversación, o bien, si lo plantea el profesor, que lo haga de acuerdo a problemas que sabe que constituyen importantes centros de interés para el alumno.
- Procurar que sean los mismos alumnos quienes fijen las normas de intervención o al menos que se responsabilicen de ellas. Que incluso los ellos quienes dirijan las conversaciones. Esta característica lógica resulta tanto más aplicable cuanto mayor sea la edad de los alumnos.
- Ilustrar aspectos diversos del tema objeto de conversación llevando la atención del alumno hacia determinados puntos que quizás no habían sido detectados y que puedan resultar de interés.
- Llevar con sumo cuidado el orden de intervención cuando se produce producido varias peticiones de turno para hablar. Constituye un característica muy importante en vistas a habituar a los alumnos a respetar un orden de palabra; en vistas a procurar una redistribución de las intervenciones que de no existir, haría inviable la misma conversación al reducirse ésta entonces al círculo de quienes tienen más iniciativa para intervenir.
- Estimular a todos los niños a participar en la conversación. Para que ésta surta efectos didácticos en todo el grupo, es necesario que todo el participe y para ello el profesor ha de ayudar a los más tímidos a vencer los obstáculos que les impiden intervenir. Estos obstáculos pueden ser de diversa índole, pero generalmente oscilan en torno a factores bloqueantes como:

- Temor a hacer el ridículo y ser objeto de burlas.
- No saber qué hacer, qué decir, carecer de contenidos.
- No sentir interés por el tema.
- Pensar que lo van a hacer mal, que los demás lo hacen mejor.
- No se les respeta el turno de palabra.
- Existe un clima tenso en las relaciones del alumno con el grupo o con el profesor, etc.

El profesor, con su manera de actuar puede evitar gran parte de estos obstáculos y estimular la participación cuidando el orden de intervenciones reforzando aspectos positivos de las aportaciones, eligiendo, sugiriendo,

permitiendo que se hable sobre temas de interés para los alumnos y en los que tengan cierto nivel de conocimientos y experiencias; creando un clima psicopedagógico de aceptación y respeto a las intervenciones de todo miembro del grupo; poniendo especial interés y reforzando con cuidado especial a las intervenciones de los más remisos a hablar, etc.

En el terreno de una mayor formalización de la conversación, existe una serie de actuaciones docentes que contribuyen a una mayor eficacia instructiva. Por ejemplo:

- Destacar los puntos principales según vayan surgiendo a lo largo de la conversación. Dicho refuerzo se puede hacer de muy diversas maneras. A veces no hace falta la intervención verbal propiamente dicha, sino que la misma gestulación o movimientos de cabeza, por ejemplo, pueden resultar suficientemente significativos.
- Retomar el objetivo u objetivos principales de la conversación, lo que en ciertos momentos podrá evitar excesivas digresiones sobre los puntos centrales.
- Señalar incongruencias que surgen en el transcurso de la conversación o bien, ilustrar el mejor camino de continuación de la misma en un cierto momento en que se pueda estancar.
- Resumir o estimular a los alumnos a que hagan resúmenes parciales a medida que discurre la conversación y a reorganizar sobre la marcha sus intervenciones, así como a valorar las aportaciones que se vayan produciendo, etc. etc.¹⁴

OTROS RECURSOS PARA EL DESARROLLO DE LA COMUNICACION ORAL

Se podría hacer referencia por una parte a técnicas utilizables en los primeros grados de escolaridad y centradas predominantemente en el desarrollo de habilidades de pronunciación y entonación oral. Así, los trabalenguas, canciones y villancicos. Los primeros están constituidos por frases que contienen algún tipo de dificultad lingüística en cuya superación

¹⁴ Ver la obra de BECKER, G. E. y otros: *Situaciones en la enseñanza: conversación y discusión*. Kapelusz, Buenos Aires, 1979.

ción se ha de ejercitar el alumno pronunciándolos a un ritmo crecientemente acelerado. Son actividades eminentemente motivadoras que pueden ser estimuladas por el profesor en un principio, pero que en un segundo momento son realizadas ya por el niño a partir del acervo cultural de nuestro idioma en el que no faltan variados ejemplos.

Canciones

Las canciones y villancicos, que en los primeros cursos se constituyen predominantemente al desarrollo de la capacidad articuladora, utilizan desde por ello melodías de pocas diferencias tonales. También, el sentido estético y la vivencia de sentimientos y emociones, ocupan un importante lugar en este tipo de actividades.

Dramatizaciones libres

Las dramatizaciones libres y representación de papeles constituyen asimismo interesantes técnicas para el desarrollo de la comunicación oral en los primeros cursos, aun cuando lógicamente, sus características son notablemente diferentes de lo que puedan llegar a ser en niveles superiores, en los que el niño domina ya las habilidades de lectura y escritura. En dichos niveles las representaciones pueden servir a una finalidad no y simplemente comunicativa o de expresión personal, sino también a una finalidad de aprendizaje de determinados temas históricos, literarios, sociales, etc.

A través de estas representaciones, el intenso esfuerzo comunicativo que realiza el niño se traduce en un perfeccionamiento de su habilidad de articulación y entonación. Los temas de las primeras representaciones tienden a ser ya de carácter personal (representación de las situaciones propias de la vida familiar o escolar por ejemplo, o bien consisten en la «interpretación» de papeles correspondientes a cuentos, historias conocidas del grupo de alumnos o inventadas por ellos. En todo caso y junto al desarrollo de aspectos predominantemente verbales, se da la estimulación de vivencias y el desarrollo del gusto estético. En el caso de representación de papeles correspondientes a situaciones reales, se va a producir un

mismo un, a veces, importante efecto terapéutico y de integración social del alumno a través de la resolución de problemas de interacción.

Exposición

La *exposición*, constituye un valioso ejercicio de expresión oral que presenta un carácter eminentemente «científico» en cuanto que sirve al objeto de comunicar los resultados de determinados trabajos de estudio e investigación y se atiende en sus manifestaciones escolares más a contenidos de carácter intelectual que al desarrollo de sentimientos, gusto estético o expresión personal. Todo ello hace que la exposición no sea utilizable en los primeros cursos sino tan sólo en los últimos de la escolaridad elemental, pudiéndose iniciar quizás en grados medios con unas características de «transición» entre los ejercicios de comunicación oral del primer ciclo centrados en factores predominantemente formativos / motivadores y los ejercicios más sistematizados, con fuerte componente intelectual, propios de niveles superiores de enseñanza.

Una de las *características* fundamentales de la exposición es la de constituir el corolario de todo un trabajo previo que se pretende dar a conocer a través de aquélla a los compañeros de clase o incluso a otras gentes. Dicho trabajo previo supone, asimismo un amplio uso de actividades gráficas del idioma: lecturas, redacción de documentos, etc. Pero al mencionar aquí la exposición, vamos a tratar de centrarnos en su dimensión oral-comunicativa y vamos a tratar de referirnos a un nivel correspondiente al ciclo medio de la EGB. Los ejercicios introductorios a la práctica de la exposición, son de manera predominante, actividades de información en las que se exige al alumno un relato fiel, objetivo, lo más pormenorizado posible de un suceso y la formulación de un juicio evaluativo sobre él mismo. Las informaciones sobre sucesos, en principio muy elementales, van adquiriendo paulatinamente un considerable desarrollo y precisión y dejan paso de forma gradual a exposiciones en clase sobre resultados de determinados trabajos que el alumno haya podido realizar en equipo o bien individualmente. En este sentido también la exposición podría realizarse por uno solo o por varios alumnos.

La valoración didáctica de los ejercicios de exposición escolar se basa en el hecho de que a través de la misma el alumno desarrolla *habilidades* relativas a:

- Incremento en la fluidez de expresión.
- Organización y secuencialización de los contenidos a comunicar.
- Objetividad en la expresión.
- Interpretación personal del tema: crítica y obtención de conclusiones sobre el mismo.

La exposición, como ejercicio de comunicación cobrará mayor valor didáctico en la medida en que no se centre tanto sobre las características del contenido o del propio sujeto que expone sino sobre las características que se dirige y en este sentido es necesario que el profesor estimule al alumno la intencionalidad comunicativa del ejercicio y que le oriente a lograr una mayor efectividad en la misma a través de recursos como:

- Hablar con sencillez, claridad y precisión, lo que supone un ejercicio de elección de términos y expresiones más adecuadas así como articulación correcta de sonidos y empleo de un tono de voz adecuado a un recurso motivador frente a una excesiva monotonía que hará perder interés en los que escuchan.
- Mirar a quienes le escuchan como recurso motivador y al tiempo insistir con mayor o menor atención así como el efecto que su intervención realice sobre los compañeros.
- Utilizar ejemplos que ilustren y apoyen su exposición, haciéndola aún más amena.
- Utilización de material como por ejemplo, láminas, dibujos, objetos, etc. por las mismas razones anteriores.
- Realizar resúmenes y conclusiones tanto parciales como finales. Obviar consecuencias, buscar relaciones con posibles antecedentes, causas, etc. Es decir, contextualizar la exposición en un ámbito eminentemente significativo para dar mayor valor a su contenido, pero también para facilitar su comprensión.

Como ya se ha indicado, estas características deben entenderse como desarrollables gradualmente, a través de los niveles de escolaridad y no como presentes ya en los primeros cursos. La exposición constituye un ejercicio de comunicación cuyo dominio sólo podrá obtenerse en cursos avanzados sobre la previa realización de numerosos ejercicios que faciliten su desarrollo.

mismo un, a veces, importante efecto terapéutico y de integración social del alumno a través de la resolución de problemas de interacción.

Exposición

La *exposición*, constituye un valioso ejercicio de expresión oral que presenta un carácter eminentemente «científico» en cuanto que sirve al objeto de comunicar los resultados de determinados trabajos de estudio e investigación y se atiene en sus manifestaciones escolares más a contenidos de carácter intelectual que al desarrollo de sentimientos, gusto estético o expresión personal. Todo ello hace que la exposición no sea utilizable en los primeros cursos sino tan sólo en los últimos de la escolaridad elemental, pudiéndose iniciar quizás en grados medios con unas características de «transición» entre los ejercicios de comunicación oral del primer ciclo centrados en factores predominantemente formativos y motivadores y los ejercicios más sistematizados, con fuerte componente intelectual, propios de niveles superiores de enseñanza.

Una de las características fundamentales de la exposición es la de constituir el corolario de todo un trabajo previo que se pretende dar a conocer a través de aquélla a los compañeros de clase o incluso a otras gentes. Dicho trabajo previo supone, asimismo un amplio uso de actividades gráficas del idioma: lecturas, redacción de documentos, etc. Pero al mencionar aquí la exposición, vamos a tratar de centrarnos en su dimensión oral-comunicativa y vamos a tratar de referirla a un nivel correspondiente al ciclo medio de la EGB. Los ejercicios introductorios a la práctica de la exposición, son de manera predominante, actividades de información en las que se exige al alumno un relato fiel, objetivo, lo más pormenorizado posible de un suceso y la formulación de un juicio evaluativo sobre él mismo. Las informaciones sobre sucesos, en principio muy elementales, van adquiriendo paulatinamente un considerable desarrollo y precisión y dejan paso de forma gradual a exposiciones en clase sobre resultados de determinadas trabajos que el alumno haya podido realizar en equipo o bien individualmente. En este sentido también la exposición podría realizarse por (no solo) por varios alumnos.

La valoración didáctica de los ejercicios de exposición escolar se basa en el hecho de que a través de la misma el alumno desarrolla *habilidades* relativas a:

- Incremento en la fluidez de expresión.
- Organización y secuencialización de los contenidos a comunicar.
- Objetividad en la expresión.
- Interpretación personal del tema: crítica y obtención de conclusiones sobre el mismo.

La exposición, como ejercicio de comunicación, cobrará mayor va didáctico en la medida en que no se centre tanto sobre las características del contenido o del propio sujeto que expone sino sobre las personas: quien se dirige y en este sentido es necesario que el profesor estimule al alumno la intencionalidad comunicativa del ejercicio y que le oriente a lograr una mayor efectividad en la misma a través de recursos como:

- Hablar con sencillez, claridad y precisión, lo que supone un ejercicio de elección de términos y expresiones más adecuadas así como articulación correcta de sonidos y empleo de un tono de voz adecuado a una correcta percepción.
- Variar el tono de voz según los momentos. Constituye un recurso un recurso motivador frente a una excesiva monotonía que hará perder interés en los que escuchan.
- Mirar a quienes le escuchan como recurso motivador y al tiempo instrumento de recuperación, que le da a conocer al alumno cuándo se le sigue con mayor o menor atención así como el efecto que su intervención realiza sobre los compañeros.
- Utilizar ejemplos que ilustren y apoyen su exposición, haciéndola también más amena.
- Utilización de material como por ejemplo, láminas, dibujos, objetos, etc. por las mismas razones anteriores.
- Realizar resúmenes y conclusiones tanto parciales como finales. Obtener consecuencias, buscar relaciones con posibles antecedentes, causas, etc. Es decir, contextualizar la exposición en un ámbito eminentemente significativo para dar mayor valor a su contenido, pero también para facilitar su comprensión.

Como ya se ha indicado, estas características deben entenderse como desarrollables gradualmente, a través de los niveles de escolaridad y no como presentes ya en los primeros cursos. La exposición constituye un ejercicio de comunicación cuyo dominio sólo podrá obtenerse en cursos avanzados sobre la previa realización de numerosos ejercicios que faciliten su desarrollo.

ción: pronunciación de sonidos, tono y línea melódica, incremento de vocabulario y perfeccionamiento en la utilización de frases, en principio extremadamente sencillas y a veces imperfectas. Es necesario mencionar, además, los componentes mentales correspondientes a la capacidad de captación de contenidos y de actualización y organización de los que se quiere comunicar. Si la acción de la escuela aspira a ser suficientemente eficaz en el estímulo del aprendizaje del alumno, tiene que partir necesariamente de un previo diagnóstico de los factores lingüísticos mencionados a fin de adaptar la metodología al nivel de asimilación y eficacia que el alumno pueda presentar en cada uno de los aspectos mencionados y en la comunicación globalmente considerada.

Dicho diagnóstico debe ser necesariamente individual y partir de la obtención de datos en situaciones de comunicación normal, durante amplios períodos de tiempo. Entre otros procedimientos para la recogida de datos sobre el lenguaje infantil se pueden utilizar los siguientes:

- Observar el grado de participación del escolar en las actividades lingüísticas.
- Anotar los errores cometidos por el alumno en su expresión habitual.
- Registrar magnetofónicamente conversaciones, discusiones o cualquier otra manifestación de tipo lingüístico.
- Entrevistar a los alumnos individualmente para determinar en qué aspectos o materias de lenguaje encuentran mayores dificultades.

La recogida y organización de datos se puede facilitar mediante fichas de control como la que propone Soler Balada y que abarca los siguientes aspectos⁹:

Dicción: pronunciación y entonación.
Expresión: fluidez, claridad, orden, precisión del vocabulario, corrección del lenguaje.
Conversación: rapidez de comprensión, adecuación de respuestas, originalidad, objetividad, cooperación con los demás.

⁹ SOLER BALADA, M.º A.: «La expresión oral y su comprensión», en *Enciclopedia Técnica de la Educación*, Santillana, Madrid, 1975, tomo III, pág. 71.

Técnicas didácticas específicas para el desarrollo de la comunicación oral

Dentro de las líneas metodológicas perfiladas, que tienden a crear un ambiente institucional lingüístico apto para el estímulo, el desarrollo y enriquecimiento de la capacidad de comunicación verbal del alumno, parece necesario profundizar en determinados aspectos, cuyo dominio requiere una ejercitación sistemática a través de técnicas también muy específicas que de alguna manera se podrían agrupar en torno al vocabulario, la descripción y narración, la conversación y otras varias como la interrogación, las dramatizaciones, etc.

VOCABULARIO

El aprendizaje de vocabulario aparece como la primera cuestión a considerar dado el carácter básico del mismo en todo proceso de comunicación. De su mayor o menor dominio va a depender la capacidad de comprensión oral del niño, así como su capacidad para expresar la forma fluida, clara y precisa. Con el grado de asimilación y dominio de vocabulario se encuentran vinculados factores como el nivel de experiencias, desarrollo intelectual, sexo, edad y clase social de procedencia, a correlación entre nivel de experiencias y dominio de vocabulario es especialmente significativa. Con ella, de algún modo se vincula asimismo la también elevada correlación que presenta con el vocabulario el origen social del alumno, ya que la clase y cantidad de estímulos lingüísticos que un niño tiene en su medio familiar y social es considerablemente distinto según las características culturales de dichos medios. El factor sexo da a conocer un avance superior de las niñas en dominio de vocabulario sobre los niños, especialmente a partir de los once años.

Adquisición de experiencias y dominio de vocabulario se encuentran estrechamente vinculados desde el comienzo de la vida del niño y continúan actuando eficazmente a través de toda su existencia. Constituye un factor que la institución escolar puede, en cierta medida condicionar y de aquí su gran interés pedagógico-didáctico. Estudios experimentales ponen de relieve que el niño al ingresar en la escuela domina algunos miles de vocablos (2.500 según Hilgard) y que este número aumenta considerablemente

mente durante el periodo escolar (10.000 a los quince años según el mismo autor), con lo que independientemente del incremento natural con la edad y la influencia del medio extraescolar, parece que la escolaridad constituiría una etapa y ámbito especialmente importantes.

Una de las cuestiones que en otros tiempos han llamado más la atención de los pedagogos ha sido la posibilidad /necesidad de delimitar un vocabulario básico, constituido por cierto número de términos que se podrían considerar como más importantes o de más necesario dominio por el alumno de nivel elemental. En la selección de dicho vocabulario se consideraron criterios *psicológicos*, en cuanto a la significación de las palabras según la edad de los alumnos; *filológicos*, en cuanto a la conveniencia de que las palabras contuvieran un lexema muy significativo como núcleo o punto de partida para el aprendizaje de otros; *pedagógico*, en cuanto al contenido formativo de los términos; *científico*, en cuanto a su pertenencia a las diversas áreas del saber de manera que permitan el estudio en cada una de las mismas y *social*, en cuanto a la mayor frecuencia de utilización de los términos en las relaciones interpersonales.¹⁰

Dentro de una didáctica renovada de la comunicación oral la importancia del desarrollo del vocabulario se viene a centrar, no tanto en el incremento del número de términos que el alumno pueda conocer, lo cual viene dado en gran parte por la influencia del medio familiar y social en general y dentro del mismo, de los medios de comunicación. El aprendizaje de vocabulario en el medio escolar se considera hoy más como un aprendizaje por inmersión, por inmersión del alumno en un ambiente lingüísticamente enriquecido y enriquecedor. La preocupación por el dominio de determinados términos es más una preocupación de niveles superiores que de los primeros cursos. En éstos el interés escolar recaerá sobre todo en procurar que el alumno utilice los términos cuyo significado ya conoce (tránsito del vocabulario de comprensión al vocabulario de expresión), así como en procurar el enriquecimiento y diferenciación de los matices significativos de las palabras ya utilizadas.

¹⁰ Ver, por ejemplo, la obra de DELGADO, L.: *Vocabulario de TV y vocabulario de orientación didáctica*. Cincel-Kapelusz, Madrid, 1980, en la que llega a la delimitación de un vocabulario de orientación didáctica constituido por 758 palabras seleccionadas mediante la utilización de tres tipos de criterios.

Frente a una metodología desmotivadora y formalizada que pretende el aprendizaje sin más de listas de palabras aisladas, la enseñanza del vocabulario se encamina hoy cada vez más hacia:

- Reducir el número de términos nuevos a aprender.
- Diversificar la contextualización de los términos ya conocidos en un pluralidad de expresiones, de situaciones.
- Ejercitación orientada a la consolidación de los nuevos aprendizajes.

Todo ello dentro de una orientación motivadora de las actividades orientación en la que el componente lúdico va a desempeñar un importantísimo papel en los primeros años de escolaridad. Entre las técnicas a utilizar para el desarrollo del vocabulario se podrían citar algunas como las siguientes:

Las que utilizan un estímulo visual como punto de partida para la ejercitación lingüística

Dicho estímulo puede estar constituido por láminas, fotografías o dibujos, a partir de los cuales el profesor, mediante preguntas y sugerencias anima a los niños a utilizar una amplia gama de términos ayudados por láminas, se puede utilizar y enriquecer significaciones. O bien, en lugar de láminas, se puede utilizar la propia gesticulación del profesor o de algún niño que representen actividades profesionales, lúdicas, deportivas, etc. y a partir de las cuales se articulará la utilización del vocabulario correspondiente por los niños. Constituyen estos ejercicios un factor eminentemente motivador en los cursos de párvulos y primer ciclo de EGB y se acomodan al proceder natural de expresión gestual y dinámica del niño y a su tránsito hacia la comunicación verbal; por todo ello parecen especialmente recomendables.

Ejercicios de adivinar, completar e inventar

Constituyen como problemas de lenguaje en los que el niño ha que poner a prueba su capacidad de recuerdo, comprensión y discriminación.

significativa en la utilización de vocablos. Dentro de esta categoría se podrían citar por ejemplo, las adivinanzas, en las que a partir de cierta información sobre un objeto o fenómeno el niño ha de averiguar de qué se trata. Se pueden considerar asimismo los juegos consistentes en complementar correctamente y de maneras diferentes modelos de frases con «huecos» de palabras en el medio o al final. Se incluirían aquí también los ejercicios de invención, que suponen por ejemplo, producir enunciados distintos a partir de un tema central. Todos estos ejercicios se deben entender en un doble sentido. Por una parte en cuanto presentación por el profesor de sus características y orientación en su realización. Por otra parte desde una perspectiva creativa en cuanto que el alumno tome la iniciativa en la invención de temas, la realización de adivinanzas, la construcción de frases, etc. Es necesario además, considerar la conveniencia de que los ejercicios sean realizados en una dinámica no vertical profesor-alumno, sino también horizontal alumno-alumno, ya en la propia clase, ya proyectándose fuera de ella en los períodos de recreo o incluso en el ámbito familiar.

Ejercicios en torno a determinadas palabras

Bajo esta expresión genérica se podrían englobar una serie variada de actividades interesantes para el incremento del vocabulario como las relativas a la formación de sinónimos y contrarios, ejercicios de adjetivación y ejercicios de composición y derivación.

Los ejercicios de sinónimos y contrarios resultan de gran interés para la asimilación de significaciones. Siguiendo a Wallon cuando afirma que,

«El elemento fundamental del pensamiento es una estructura binaria, no cada uno de los términos que la componen. La pareja, el par, son anteriores al elemento aislado.»¹¹

podemos concluir que resulta más completo el aprendizaje de vocablos cuando éstos se asocian mediante relaciones de semejanza o contrarie-

dad. Dentro de dichas relaciones, las que primero está en condiciones de conocer y dominar el niño son las de oposición. Así, P. Kelle afirma:

«El concepto es imposible sin su contrario. No existen conceptos por sí solos sino que generalmente son binomios de conceptos.»¹²

Estos ejercicios de oposición pueden realizarse desde el primer momento de escolaridad al menos en temas elementales como: «duro/blanco»; «alto/bajo»; etc., que preparan el tránsito a otros contenidos más complejos.

Las relaciones de semejanza, sinónimos, son de asimilación más sencilla y por ello se recomienda su realización a partir del segundo o tercer curso de escolaridad.

Los ejercicios de adjetivación tampoco pueden realizarse antes de estos cursos debido a la pequeña cantidad de adjetivos que el niño es capaz de utilizar antes de los siete u ocho años. Salvo adjetivos tan simples como feo, guapo, malo, etc., apenas aparecen en su conversación espontánea otros calificativos más específicos. Hasta la citada edad pueden realizarse ejercicios lúdicos de tipo adivinanza sobre adjetivos que indiquen cualidades predominantemente sensoriales, más fáciles de asimilar por el niño. Así, forma, color, tamaño, temperatura, etc.:

- «¿Cuál es un objeto azul de esta habitación en el que yo estoy pensando»
- «Decid cómo es un coche...»
- «Cómo es un caballo...»

Algo parecido podría decirse de los ejercicios de comparación y palabras. Durante los primeros años de escolaridad el niño tenderá a formar palabras de acuerdo con sus posibilidades de discriminación y según su propia lógica de producción. No posee aún la capacidad suficiente para discriminar con claridad los núcleos significativos, y ello supone la necesidad de una revisión y rectificación constantes. Son ejercicios que asimismo, deben realizarse sobre la gráfica de las palabras, es decir, por escrito y con consulta frecuente al diccionario, por lo que quizás la edad más indicada para su realización sería la de los nueve años. Entre sus modalidades se podrían citar:

¹¹ Ibid.

¹² ROBARI, G.: Ob. cit., pág. 21.

- Formar palabras a partir de otras ya conocidas.
- Dada una serie de palabras de la misma familia, identificar su núcleo de procedencia.
- Dadas dos series de palabras simples formar con ellas otras compuestas.

Sólo con conocimiento de las grandes limitaciones que este ejercicio presenta antes de los ocho años y dentro de un contexto no exigente sino de carácter lúdico y comprensivo con la capacidad creadora del niño, se podría intentar su práctica a un nivel muy elemental:

- "Los libros se venden en ..."
- "La carne se vende en ..."
- "Para producir viento está el ..."

DESCRIPCION Y NARRACION

Existe una serie de ejercicios no tan directamente encaminados a lograr el dominio del vocabulario, sino, en un sentido más amplio, a perfeccionar el desarrollo de la comunicación oral en su dimensión funcional. En ellos se implica asimismo el aprendizaje de vocabulario, pero su objetivo está quizás más en los aspectos estructurales de la comunicación. Entre dichos ejercicios es necesario mencionar por ejemplo, las descripciones, narraciones, exposiciones, conversación, dramatizaciones, etc.

La descripción y la narración son ejercicios que pueden desarrollarse con diferente nivel de dificultad y complejidad desde los primeros cursos a los más avanzados. En las descripciones se trata de desarrollar la capacidad de precisión en la expresión del niño al referirse éste a los diversos aspectos, componentes, características de una determinada realidad. Pueden servir de núcleo-origen de las descripciones, objetos reales tomados del propio ámbito de la clase, de la naturaleza, del hogar; se pueden realizar sobre seres animados o inanimados; sobre personas o animales, etc. También pueden considerarse como punto de partida representaciones gráficas como dibujos, fotografías, láminas, etc. En todo caso, el profesor debe recordar la limitada capacidad de los niños de los primeros cursos para captar detalles, pues su percepción es fundamentalmente globalizada. Sólo en niveles más avanzados es posible esperar unas descripciones cuidadosas y precisas. La intervención docente no debe ser

excesivamente directiva en los primeros niveles y en todo caso debe retrasarse al final de la intervención del alumno para no dificultar su actividad. Ha de estimular la utilización de los términos más precisos para cada caso (entre varios posibles) así como coloristas y estéticos.

Los ejercicios de narración se centrarían en sucesos más que en realidades estáticas. Si en la descripción lo importante eran los detalles, su organización, en las narraciones lo que importa es resaltar una idea (serie de ideas centrales en torno a las cuales giran otras. Se trata de que a la hora de narrar un suceso determinado el niño sea capaz de organizar sus ideas, las secuencias de dicho suceso. Se pueden realizar ejercicios de narración sobre hechos reales, ocurridos a los propios alumnos: un viaje, una fiesta, un trabajo... o bien, sobre cuentos que les hayan sido relatados o que se inventen ellos mismos.

En realidad, descripción y narración aparecen estrechamente vinculados, como dos actividades que se van a realizar conjuntamente. La precisión de los detalles, de los matices de una realidad complementa la organización secuencial y estructural de la misma sin que a veces sea posible establecer claros límites entre origen y final de cada una.

Un importante factor para la realización de descripciones y narraciones como de cualquier otra forma de comunicación oral es la existencia de recursos motivadores que estimulen al alumno, que le predispongan a expresarse. En este sentido, la actuación del profesor puede ser de gran importancia revitalizando experiencias personales del alumno, procurando que en el propio ámbito escolar se realicen vivencias, objeto de posteriores ejercicios de comunicación. Pero quizás el recurso más motivador sea el desarrollo de la fantasía como fuente inagotable de sucesos a relatar. Rodari, en su interesante obra *Gramática de la fantasía*, nos demuestra una extensa serie de situaciones para el desarrollo de la imaginación y a narración imaginativa. Entre ellas, por ejemplo:

- a) Crear una historia a partir de una palabra. Una palabra es, como dice el autor, como una piedra en el estanque de la lengua. Se relaciona con otras palabras, pudiéndose constituir interesantes campos semánticos según relaciones aportadas por la propia experiencia personal y con la intervención subconsciente. Un niño siguiendo esta técnica inventó la siguiente historia:

Pensamiento compartido y participación guiada: Conclusiones y especulaciones

La palabra en el lenguaje es la mitad de algo más. Llega a ser de «uno mismo» cuando el que habla la expresa con su propia intención, su propio acento; es decir, cuando se apropia de la palabra adaptándola a su propia intención expresiva y semántica. Antes del momento de la apropiación, la palabra no existe en un lenguaje impersonal y neutro (al fin y al cabo, la palabra que escoge una persona no está fuera del diccionario), sino que existe en boca de otras personas, en los contextos de otros, que sirven para comunicar las intenciones de los demás: es desde aquí desde donde uno debe tomar la palabra y hacerla propia (Bakhtin, *The Dialogical Imagination*).

Una noche, a la hora de dormir, poco después del día de San Valentín y de una epidemia de varicela en el colegio, David, con cinco años, le explicó a su madre que el amor es como la varicela: no deberías ir al colegio cuando lo tienes. Pero con toda la seriedad, David confesó que iría al colegio de todas maneras. (¡Su madre hizo algunas averiguaciones en el colegio y se enteró de que su profesora había dicho a la clase que el amor es contagioso!)

El desarrollo... [es] un proceso de apropiación de la cultura por parte del niño. Los niños entran en un sistema social en el que, a través de la interacción y la negociación con otros, establecen la comprensión que llega a ser el conocimiento social fundamental sobre el cual construyen continuamente (Corsaro y Rizzo, *Discussion and Friendship*).

En estas páginas finales voy a resumir los puntos principales de los capítulos anteriores y los ampliaré con especulaciones acerca de los temas que fluyen desde el planteamiento adoptado en este libro. Voy a considerar los modos en los que conceptualizamos el «residuo» individual del pensamiento compartido —como ideas externas que se importan a un plano interno, o como producto natural de la participación en el pensamiento conjunto—. Me referiré a la creatividad en el proceso de participación guiada, en el que los individuos activos buscan su propia comprensión. Especulo también acerca del valor del desafío y de la sensibilidad de quienes interactúan con los niños, especialmente en relación con su grado de familiari-

ROGER B. *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona Paidós, 1993, pp. 241-166.

dad. Consideraré también las asimetrías entre compañeros en la participación guiada, en cuanto que éstos aceptan una responsabilidad desigual cuando se trata de desarrollar destrezas culturales, que se extienden desde el diálogo a la observación que los niños llevan a cabo activamente. Finalmente, concluyo con una discusión sobre la interdependencia de los niños y sus cuidadores en el desarrollo.

Revisión del argumento

El objetivo de este libro es explorar cómo el desarrollo cognitivo infantil es inseparable del medio social, y cómo lo que aprenden los niños es un currículo cultural: desde los primeros días desarrollan las destrezas y perspectivas de la sociedad con la ayuda de otras personas.

He considerado el pensamiento en cuanto que permite actuar eficazmente en el mundo interpersonal y físico, cuando la gente resuelve problemas que por su naturaleza implican entrar en contacto con circunstancias específicas. El desarrollo cognitivo consiste en llegar a descubrir, entender y manejar problemas concretos, ampliando los instrumentos intelectuales heredados de las generaciones anteriores y los recursos sociales que proporcionan otras personas. El desarrollo implica un progreso por parte del niño hacia ideales locales de lo que ha de ser el pensamiento y la acción madura, más que un progreso hacia una meta universal. Tanto la cognición como el desarrollo han de ser estudiados teniendo en cuenta las peculiaridades de las metas que se buscan y de las circunstancias e instrumentos a los que los individuos pueden acceder, ya que estas peculiaridades son la sustancia del pensamiento y el desarrollo.

Por naturaleza, las personas son activas en sus intentos de conseguir una mejor comprensión de su mundo. También, por naturaleza, su mundo está estructurado mediante decisiones e invenciones adoptadas por generaciones anteriores y también mediante el compromiso y la participación con sus compañeros. Más que considerar que el niño se desarrolla espontáneamente, yo he defendido que el desarrollo humano se canaliza a través de cursos específicos por medio de las actividades socioculturales de los individuos y sus compañeros sociales.

El compromiso mutuo de los niños y sus compañeros proporciona un apoyo para el desarrollo. Ni el individuo ni el medio social se pueden analizar sin tener en cuenta al otro, debido a que las acciones de uno sólo tienen significado respecto a las acciones del otro. Los niños y sus compañeros son responsables de controlar las circunstancias; juntos usan los instrumentos intelectuales en las actividades organizadas que han heredado de sus predecesores. Utilizando las herramientas sociales para lograr determinadas metas y solucionar problemas culturalmente definidos, adaptan las tradiciones y acuerdos que constituyen las instituciones, normas y tecnologías de su comunidad. El cuadro resultante es una interdependencia entre la meta y la actividad que se orienta a lograr dicha meta.

Como participantes en la actividad sociocultural y como personas que usamos

las definiciones sociales de las metas intelectuales y técnicas, las damos por sabidas salvo que tengamos la oportunidad de observarlas desde un punto de vista que implica tomar una cierta distancia respecto de nuestra propia sociedad. La investigación realizada en otras sociedades nos revela lo que nosotros pasamos por alto en nuestras prácticas cotidianas, que se llevan a cabo en el seno de nuestras instituciones y utilizando determinados instrumentos de pensamiento. Advertimos entonces que las instituciones políticas, económicas y religiosas, al igual que las rutinas formales de la sociedad, definen y organizan tanto las metas individuales como el modo de abordar los problemas. La más importante entre ellas, si se considera el desarrollo cognitivo, es la institución educativa euroamericana, que a partir del individuo fomenta un método analítico de abordar el lenguaje, las matemáticas y otros instrumentos del pensamiento, haciendo hincapié en el razonamiento y en el aprendizaje que incluye determinada información, ésta tiene sentido en sí misma y es ajena a cualquier aplicación práctica.

Al igual que otras instituciones sociales, la escuela aporta experiencia en el uso de instrumentos y tecnologías que sirven para resolver problemas específicos. Entre esos instrumentos cabe señalar los siguientes: estrategias mnemónicas; géneros específicos de la literatura, tales como el ensayo o las narraciones que incluyen problemas adoptando la forma de una historia; y por último, formatos para el cálculo y para almacenar la información, tales como la aritmética y la escritura.

Las instituciones sociales e instrumentos del pensamiento llevan consigo valores que definen metas importantes que se deben alcanzar, problemas significativos que han de resolverse, y métodos muy elaborados que permitirán abordar los problemas y alcanzar las metas. Los sistemas de valores difieren en la importancia que conceden a la actuación independiente frente a la interdependiente, a la responsabilidad social frente al avance tecnológico, al análisis de los problemas «autónomos» frente a síntesis de pautas de actividad en contextos prácticos, a la velocidad de la acción frente a la reflexión, y en muchos otros contrastes.

Los niños entran en el mundo inmersos en un sistema interpersonal que implica a sus cuidadores y a otras personas que ya tienen contacto con las instituciones y tecnologías sociales. A través de la participación guiada con los demás, los niños llegan a entender y participar en las actividades de su cultura que exigen determinadas destrezas.

La participación guiada implica colaboración y comprensión compartida en las actividades rutinarias de solución de problemas. La interacción con otras personas apoya a los niños en su desarrollo, guiando su participación en actividades relevantes, contribuyendo a adaptar su comprensión a las nuevas situaciones, estructurando sus intentos de solucionar los problemas y asistiéndoles cuando han de aceptar responsabilidades en la resolución de problemas. Esta guía del desarrollo incluye formas tácticas e intuitivas de comunicación y formas de organización periféricas del entorno del aprendizaje infantil; a menudo ese entorno no está diseñado explícitamente para que en él se lleve a cabo la instrucción del niño e, incluso, tal vez no implica un contacto directo ni una conversación. El modelo

implica formas de organizar la actividad y compromisos rutinarios que guían una participación hábil de los niños en las actividades cotidianas que se valoran en su cultura.

El propio deseo de los niños a participar en actividades en curso y de aumentar su comprensión es esencial para su aprendizaje en el contexto social. Los niños observan, participan e intervienen activamente en las actividades sociales, adquiriendo determinadas destrezas y progresando en su comprensión de las situaciones. Desde la más temprana infancia, los niños buscan y comparten el significado con sus cuidadores y otros compañeros.

Alrededor del mundo, la participación guiada caracteriza las formas en que la sociedad organiza la actividad del niño y los compromisos sociales, con diferencias importantes entre las lecciones que los niños han de aprender y la naturaleza específica de esas formas de organización y compromisos sociales. Las diferencias más claras tienen que ver con las metas del desarrollo, de acuerdo con las diferencias entre las sociedades, teniendo en cuenta las destrezas y formas de comprensión que cada sociedad espera de sus miembros más maduros. En suma, existen diferencias culturales importantes en la manera que se hace explícita la comunicación verbal y no-verbal, en la disponibilidad de la comunicación próxima con los cuidadores, en la orientación de los niños hacia los padres, hermanos u otras personas cercanas, y en la adaptación de los niños al mundo adulto o viceversa. Yo sugiero que en las culturas en las que a los niños se les segrega de la participación y de la observación de las actividades de los adultos, puede ser más necesario que los adultos se comprometan en una comunicación centrada en el niño y que de una manera explícita se les enseñen las destrezas de los adultos. En función de las diferentes culturas, los niños pueden variar en su habilidad para aprender a través de una observación activa o, por el contrario, mediante la conversación adulto-niño. Las diferencias, al igual que las semejanzas a lo largo de las distintas culturas, en las formas de organizar la actividad y las interacciones infantiles son fundamentales para comprender el rápido progreso de los niños, que han de llegar a ser miembros que participen de su comunidad.

La metáfora del «aprendiz» hace hincapié en el papel activo del niño cuando aprende las lecciones de su cultura a través de la participación guiada, con compañeros más hábiles. Este punto de vista resalta la importancia de la experiencia de los compañeros y del aprendizaje de destrezas en el desarrollo, ideas que concuerdan con la perspectiva de Vygotsky. Este autor consideró la interacción en la «zona de desarrollo próximo» como contexto crucial para el desarrollo cognitivo, ya que en esta zona los niños desarrollan sus destrezas y su comprensión compartiendo la resolución de problemas con compañeros más expertos. Piaget, sin embargo, ofreció una perspectiva diferente puesto que resaltó el papel del conflicto cognitivo entre iguales con la misma posición social.

Por lo tanto, aunque ambos teóricos plantearon el papel de la interacción social en el desarrollo cognitivo, sus perspectivas diferían, probablemente en relación con la esfera de la actividad intelectual que cada uno intentó explicar: Vygotsky estaba

interesado en el desarrollo de las destrezas y en el uso de los instrumentos intelectuales de la sociedad —especialmente en el lenguaje— para dirigir los problemas intelectuales, mientras que Piaget estaba interesado en los cambios de perspectiva que caracterizan los avances en el desarrollo del razonamiento matemático y físico.

Las teorías de Vygotsky y Piaget difieren en la importancia que conceden al contexto sociocultural del pensamiento y en relación con los mecanismos por los cuales describen la interacción social como factor que influye en el desarrollo cognitivo —apoyo de un experto frente a conflicto cognitivo entre iguales—; además, las dos teorías difieren también en el tipo de proceso de colaboración que debería ocurrir entre los compañeros. Vygotsky se fijó en la resolución compartida de problemas, en la que los compañeros colaboran para alcanzar una solución conjunta, mientras que Piaget se interesó por el examen recíproco que quienes interactúan han de realizar de las sentencias lógicas. Para Vygotsky, el proceso cognitivo se comparte con las personas, mientras que para Piaget, el proceso social proporciona a los sujetos la oportunidad de considerar alternativas y de explorar las consecuencias lógicas de sus propias posiciones, en un encuentro de mentes distinto al proceso del pensamiento compartido.

La investigación que examina la relación entre la participación guiada adulto-niño y el desarrollo de los niños resalta la importancia de lograr un centro compartido de atención, teniendo en cuenta la participación de éstos y la guía social desde la que el niño amplía su perspectiva. Los datos apoyan la idea de que el modo en que los cuidadores transforman, de forma contingente, los esfuerzos del niño para comunicarse, la atención compartida y la discusión de hechos en los que los niños se han fijado, facilita el desarrollo del lenguaje de los niños de clase media. Los estudios sobre la exploración y la construcción de objetos señalan la importancia del desafío contingente y sensible, que apoye los esfuerzos infantiles, con cambios a través del tiempo en el nivel de apoyo, en función de la destreza o de las dudas que muestren los niños en su continuo esfuerzo por resolver los problemas. Las investigaciones sobre el aprendizaje de la planificación sugieren que los niños de edad escolar se benefician de la participación guiada con compañeros más hábiles. Sin embargo, la investigación con niños pequeños muestra que, incluso con compañeros más hábiles, pueden tener dificultad en compartir el proceso de planificación, beneficiándose menos de la interacción social en tareas de planificación. Sin embargo, el recuerdo compartido parece que es posible tanto para los niños pequeños como para los mayores, de ahí que los procesos de recuerdo del niño parecen beneficiarse cuando el niño realiza la tarea junto a compañeros más hábiles.

El papel de la interacción social en el desarrollo cognitivo es central en la teoría de Piaget y ha recibido cierto apoyo empírico de las investigaciones relacionadas con las discusiones entre iguales cuando los niños resuelven los problemas planteados. La interacción entre iguales parece ser menos eficaz que la interacción con los adultos, cuando se trata de favorecer el desarrollo de destrezas como la planifi-

cación y la memoria y se trabaja con tareas en las que los adultos son más hábiles que los niños.

Sin embargo, en situaciones en las que los niños son más hábiles, la interacción entre iguales puede tener un significado especial. La interacción de niños que difieren en edad brinda oportunidades para el liderazgo o la emulación, mientras que la interacción entre iguales del mismo nivel permite contrastar y explicar las ideas en un plano de igualdad. Además, la interacción entre iguales puede reforzar un método exploratorio que da oportunidades para examinar y manipular las reglas de la vida cotidiana de forma imaginativa. Tampoco podemos pasar por alto que la interacción entre iguales es motivante y resulta fácilmente accesible al niño en muchos momentos.

Varias cuestiones han aparecido a lo largo de todo el libro y quisiera reunir las sugiriendo algunas ideas que servirán de conclusión:

1. ¿Cómo podemos conceptualizar los procesos por los que los individuos se benefician de la relación social —en cuanto interiorización de las actividades o modelos externos o, de acuerdo con lo que diré más adelante, como una apropiación inherente al proceso de participación en la actividad compartida?
2. ¿Cómo la creatividad de los individuos se vincula con la participación guiada en el uso de los instrumentos sociales del pensamiento?
3. En el proceso de participación guiada, ¿cuál es el papel de la sensibilidad y el desafío de los compañeros?
4. ¿Cuáles son las fuentes y la importancia de la asimetría, en los papeles que los niños y sus compañeros desempeñan en el manejo de la participación guiada?

Concluyo con el argumento de que los niños y sus compañeros sociales, especialmente sus cuidadores, son interdependientes más que independientes. Los compromisos sociales y la canalización social del desarrollo cognitivo son inherentes a la interdependencia de los humanos.

Apropiación individual desde el pensamiento compartido

¿Cómo la resolución compartida de problemas puede provocar cambios en las destrezas de un individuo? El concepto de interiorización se ha usado en diversos planteamientos teóricos, incluyendo la interiorización de la acción sobre los objetos que propone Piaget, la interiorización de la actividad social de acuerdo con Vygotsky, y la interiorización del modelo en la teoría del aprendizaje social (Aronfreed, 1968; Bandura, 1986; Zinchenko, 1985). El proceso de transferencia de la actividad «externa» al plano «interno» ha recibido una insuficiente especificación en la mayoría de las perspectivas que se han referido a la interiorización.



Figura 10.1. Un niño de 20 meses participa en la lectura de un libro. Contribuye con lo que ha aprendido acerca de los números, por ejemplo a nombrarlos, en situaciones rutinarias familiares (Estados Unidos).

Los estudios relacionados con el aprendizaje social y la socialización parecen concebir la interiorización como un proceso en el que se considera que los individuos están separados unos de otros y han aprendido una lección por medio de la observación o participación y, posteriormente, interiorizarla de tal manera que lleguen a formar parte de los propios hábitos. Se ha discutido si la lección que se ha interiorizado es la misma o si, por el contrario, se transforma en el proceso de interiorización. También se discute el tipo de modelo o de refuerzo que es necesario.

rio para que los niños interioricen el modelo externo. Pero el postulado que subyace a esta teoría es que la lección externa se introduce en la mente del niño a través de una barrera. Estas teorías no especifican cómo se produce este proceso, dejando tras de sí un profundo problema. Sin embargo, el problema de especificar el proceso de interiorización puede ser tal únicamente en el caso de que se dé prioridad al funcionamiento interno o individual, concediendo a «lo interno» la responsabilidad de llevar algo a través de una barrera. Si, como yo sugiero, los individuos se apropian de algunos aspectos de la actividad en la que ellos ya están implicados como participantes y observadores activos, de tal manera que los aspectos interpersonales de su funcionamiento forman un todo con los aspectos individuales, entonces lo que se practica en la interacción social nunca está en el exterior de una barrera y no hay necesidad de que exista un proceso separado de interiorización.

Para actuar y comunicarse, los individuos se implican constantemente en intercambios que mezclan lo «interno» y lo «externo»; dichos intercambios se caracterizan por el hecho de que los individuos comparten el significado. Las «fronteras» entre las personas que se comunican son difusas; es decir, es imposible decir «de quién» es el objeto de interés conjunto, o «de quién» es una idea creada en colaboración. Un individuo que participa en la resolución conjunta de un problema o en una comunicación con otras personas, está implicado en un proceso que está más allá del nivel individual. Por lo tanto, beneficiarse del pensamiento compartido no implica coger algo de un modelo externo. De un modo distinto, en el proceso de participación en la actividad social, el individuo ya actúa desde la perspectiva de una comprensión compartida. El uso posterior que el individuo hace de esta comprensión compartida no coincide exactamente con lo que se construyó de una manera conjunta, ya que supone una apropiación de la actividad compartida por parte de cada uno de los individuos, que refleja la comprensión personal de un compromiso en la actividad.

El proceso de apropiación de la actividad compartida, en oposición al proceso de interiorización de la actividad externa, se puede relacionar con la utilización del aire y del agua en el funcionamiento de un organismo. Nosotros tendemos a pensar que dichos elementos están fuera de nosotros y que debemos tomarlos para nuestra supervivencia. Sin embargo, tanto el aire como el agua se intercambian continuamente dentro y fuera de cada célula viva de nuestros cuerpos. Estos elementos se filtran y se transforman para adaptarse a las necesidades del cuerpo. Este intercambio es constante, no exige atención y se realiza ya cuando el ser humano es todavía una sola célula.

Por analogía, los humanos somos seres sociales que vivimos en un mar social. El intercambio humano es necesario para la supervivencia de los recién nacidos (y para la especie); dicho intercambio continúa dando como resultado consecuencias que se expanden al igual que el organismo crece y llega a ser capaz de intercambios más complejos y de aprendizaje. Por lo tanto, los intercambios sociales son ellos mismos el medio para que las actividades sociales se transformen y los individuos los utilicen de acuerdo con su propia comprensión y forma de partici-

pación. Dentro de los intercambios sociales es donde deberíamos buscar el progreso en la forma individual de pensar y actuar que construyen la historia cultural mediante las prácticas de los individuos con sus compañeros sociales. Para decirlo con palabras de Wertsch y Stone (1979, pág. 21): «El proceso es el producto».

La participación de los niños en procesos comunicativos es el fundamento sobre el que construyen su comprensión. Cuando los niños participan en actividades en curso, se ajustan al sentido social de sus compañeros e incorporan las habilidades y perspectivas de su sociedad. Igualmente, cuando se les ayuda en la resolución de un problema, los niños se implican en los puntos de vista y en la comprensión de los compañeros más hábiles en un proceso que amplía sus conceptos hasta encontrar un punto de apoyo común. Cuando colaboran y discuten con otros compañeros, los niños consideran nuevas alternativas y re-elaboran sus ideas para comunicárselas o convencer a los demás. En estas actividades los niños progresan en sus ideas sobre el proceso de participación. La cuestión no consiste en trasladar al plano interno un producto producido externamente, la cuestión está en el compromiso social que hace cambiar al individuo.

La comunicación y la solución de problemas comparidos, por su propia naturaleza, salvan la distancia que media entre el conocimiento antiguo y el nuevo, entre las diferentes formas de comprensión de los participantes (se sitúe o no su comprensión en el mismo o en distintos niveles), a medida que los individuos intentan resolver contradicciones o buscar el terreno común de la comprensión compartida.

En su comentario sobre la discusión como foro para que los individuos progresen en su pensamiento mediante procesos colectivos, Miller (1987) afirma que

pese a que una discusión conjunta se representará en mentes individuales, el proceso de construcción procede mediante el engarce del conocimiento de todos los participantes, de modo tal que puede generarse un todo estructural (la discusión conjunta). Por tanto, el pensamiento de cada participante se convierte progresivamente en una parte integrante de lo que piensan cada uno de los miembros del grupo y, en consecuencia, ni el significado, ni el modo de construcción del conocimiento de cada participante pueden explicarse como entidades mentales aisladas, individuales. El modo de operar de este dispositivo de coordinación explica la génesis de los pensamientos individuales (en una discusión colectiva). Por ejemplo, si un participante en una discusión cambia sus opiniones, adquiere nueva información, o intenta resolver la tradición entre dos puntos de vista diferentes y, si puede mostrarse que estas actividades mentales están vinculadas con el proceso colectivo de discusión, entonces, muy probablemente, no estaremos ante actividades mentales aisladas de ese individuo. Se desencadenan, se determinan o, incluso, resultan posibles por el modo de operar de este dispositivo coordinador, que realmente supera la capacidad de los individuos y representa una «realidad sui generis», una realidad social (pág. 215).

En esta coordinación del discurso, el producto se produce conjuntamente y la apropiación es individual. La mayoría de nosotros podemos reconocer tal proceso.

cuando hemos participado en grupos de trabajo o en discusiones familiares, donde las ideas individuales se evalúan y se amplían llegando a formar parte de una construcción conjunta. Los participantes ganan en comprensión y pueden tener dificultad para determinar «de quién» era la idea. En realidad, las ideas eran suyas, pero no lo eran cuando estaban solos. Tales ideas de la discusión coordinada son suyas como participantes en el proceso.

El producto de tal interacción social, lejos de ser una copia de lo que ya está inventado o disponible en el pensamiento de cada compañero, implica un proceso creativo en el que los esfuerzos por comunicarse impulsan a quienes participan en la interacción a desarrollar nuevas soluciones, utilizando medios sociales, de tal manera que cada uno de ellos aporta al proceso su propia comprensión de los valores y de los instrumentos de la cultura. Leont'ev (1981) hizo hincapié en el papel creativo y constitutivo de los participantes en la interacción social en el desarrollo de nuevas formas de comprensión. Él defendió que la forma misma de la reflexión mental de la realidad cambia en el curso del desarrollo de cada persona, en cada nueva generación, cuando participa en una actividad práctica desarrollada en la sociedad humana:

La conciencia, o reflexión del sujeto sobre la realidad, sobre su propia actividad, emerge. ¿Pero, qué es la conciencia? «Conciencia es co-conocimiento» como a Vygotsky le gustaba decir (pág. 56).

El proceso de interiorización no es la transferencia de una actividad externa a un «plano de la conciencia» interno y pre-existente: es el proceso en el que dicho plano interno se *forma* (pág. 57).

Creatividad y participación guiada

Mucha gente parece considerar al proceso social como un proceso que favorece la reproducción del conocimiento, el seguimiento de los ejemplos previos. Mientras que el desarrollo y el pensamiento individual se canalizan a través de las instituciones e instrumentos sociales, la apropiación individual de las prácticas sociales tiene lugar en un proceso creativo. En este sentido, la información y las destrezas no se transmiten, sino que se transforman en el proceso de apropiación. La actividad social se utiliza no como una plantilla que delimita la participación individual, sino como un mojon que guía la senda tomada pero sin determinarla. Cuando los individuos participan en una actividad social eligen ciertos aspectos a los que atenderán y otros que ignorarán, transformando lo que está disponible para adaptarlo a su propio uso. Al igual que el significado de una conversación depende tanto de la información del hablante como de la interpretación del que escucha, el proceso de participación guiada depende de la estructura que proporciona la actividad social y de la apropiación que hace cada individuo.

He intentado tratar este tema en el presente libro resaltando el papel activo de

los niños y de sus compañeros sociales en la participación guiada, ya que éstos buscan información, manejan y utilizan la guía social y los acuerdos de la sociedad. Los niños contribuyen de una manera importante al despliegue de la interacción social; también, como clase, contribuyen a las prácticas sociales de la sociedad.

La presencia y las necesidades de los niños, como clase, son esenciales para las instituciones sociales que se han desarrollado específicamente para ellos (tales como escuelas y guarderías). Además, las necesidades que los padres prevén para sus hijos han sido muy significativas para el desarrollo de otras instituciones, como las que se relacionan con papeles sociales que se desempeñan en función del sexo y los sistemas de producción adaptados a la estructura familiar. Como los sociobiólogos puntualizarían, las actividades de los adultos están motivadas, en gran parte, para asegurar la supervivencia de sus genes. El papel del hombre y la mujer reflejan las distintas responsabilidades y riesgos en relación a su descendencia, de aquí la diferenciación de sexo en el papel del trabajo (con mujeres que trabajan casi siempre cerca de casa para acomodar la crianza de los hijos) y en las instituciones, como el matrimonio y la familia, que están diseñadas para asegurar la cooperación en la educación de los hijos. El tema es que los niños, como clase, son seres activos en crear cultura y no sólo en usarla.

Los individuos transforman la cultura cuando se apropian de sus prácticas y la transmiten a la siguiente generación, una vez que las han transformado para adaptarla a las necesidades de su propia generación y a las necesidades de sus circunstancias específicas. Los cambios en las prácticas sociales, a lo largo de décadas y siglos, son el resultado de la transformación que sufren las instituciones y las tecnologías para adaptarse a las necesidades del momento. Por ejemplo, las generaciones cambian los papeles del hombre y la mujer en función de las necesidades a las que fuerza el trabajo, con hombres que van y vuelven de la guerra, repercutiendo dichos cambios en las normas del cuidado de los hijos (por ejemplo, si Rosie es o no necesaria en el trabajo, o si también se espera de ella que juegue un papel idealizado, como madre, en el hogar cuando el marido vuelve de trabajar). De la misma manera, la elección de emigrar por parte de los padres está influida por la disponibilidad de un familiar cercano con el que compartir el cuidado del hijo. En estas situaciones, las decisiones de los individuos que manejan sus propias circunstancias transforman las instituciones y las prácticas de generación en generación.

¿Y qué decir de las ideas sorprendentemente creativas de los individuos? La sociedad continúa transformándose por la llegada de nuevas tecnologías, tales como la rueda, la televisión, el ordenador y la energía atómica. Estas tecnologías nacen de los esfuerzos de los individuos creativos y desde el poder de las ideas nuevas. ¿Cómo se relaciona la creatividad con la participación guiada en la actividad socio-cultural?

Primero, se debe reconocer que la creatividad se construye sobre las tecnologías que ya están disponibles en el marco de las instituciones existentes. Una idea creativa es, en cierto sentido, una reformulación de las ideas ya existentes; no hay nada completamente nuevo bajo el sol. Una cosa completamente nueva probable-

mente, no se reconocería. Los métodos creativos son ideas que fraguan una nueva conexión entre ideas e instrumentos que ya son familiares: «la creatividad se apoya en la capacidad de ver de una forma más clara y penetrante lo que uno ya sabe, o lo que está oculto, al margen del conocimiento propio» (John-Steiner, 1985, págs. 51-52).

Segundo, la creatividad de los individuos tiene lugar en el contexto de una comunidad de intelectuales (artistas, inventores, científicos), donde más de una persona trabaja en la solución de un problema concreto o dentro de un género específico de expresión. Estas comunidades no tienen por qué estar especialmente organizadas y pueden ser competitivas o cooperadoras. Pueden incluso no co-existir en el tiempo; buenos ejemplos de ello son el uso que he hecho en este libro de las ideas de Vygotsky, los estudios de Miguel Ángel acerca de la escultura antigua, o el sedimento creativo del violonchelo de Pablo Casals en su práctica diaria al interpretar las piezas de Bach (John-Steiner, 1985). Excepcionalmente, los escritores, pintores y físicos creativos descubren sus propios profesores del pasado con

un reconocimiento de la importancia de una afinidad intensa y personal que resulta cuando el trabajo de otra persona evoca en ellos una resonancia especial. Una vez que tal vínculo se ha establecido, el artista explora aquellos trabajos valiosos con una absorción que es el sello de los individuos creativos. De esta manera, los artistas amplían, profundizan y refrescan su destreza y fomentan su inteligencia, no sólo durante los años de aprendizaje, sino repetidamente, durante todos los ciclos de su vida de trabajo (John-Steiner, 1985, pág. 54).

Muchos de los individuos creativos que estudió John-Steiner se caracterizaban por haber compartido los intereses de sus padres en etapas de formación. Un ejemplo es Noam Chomsky que estuvo inmerso durante su infancia en el estudio del lenguaje, ayudando a su padre en una investigación sobre la gramática hebrea medieval. De esta manera, consiguió una familiaridad informal con un marco teórico histórico que le sería muy provechoso en su trabajo de lingüística. Igualmente, Wolfgang Amadeus Mozart estuvo inmerso en la música con su padre desde edades muy tempranas, una experiencia que John-Steiner vincula al medio social tan rico al que se les expone a los niños.

La mutua implicación de la gente que trabaja en los mismos temas es parte del contexto social de la creatividad. El diálogo, la colaboración y la construcción desde métodos previos generalmente proporciona el catalizador que permite unir dos ideas, de forma que no hubiera ocurrido sin la necesidad de un pensador individual de llevar a cabo, explicar o mejorar un método.

El pensamiento analógico, que es tan poderoso en el pensamiento creativo, es esencial en el logro de la intersubjetividad cuando los participantes en un diálogo intentan que sus perspectivas sean mutuamente comprensibles. La necesidad de establecer nuevas conexiones entre ideas podría ser un aspecto inherente de la co-



Figura 10.2. Dos niños de cuatro años planifican la decoración de una roca, mientras escriben y pintan sobre ella con piedras de tiza, «creando arte temporal en la roca» (Estados Unidos) (Fotografía © B. Rogoff).

municación, generando ideas que habrán de ser elaboradas y descubiertas por los individuos implicados.

Un ejemplo de cómo surgen dichas conexiones entre las distintas ideas, en el contexto de un diálogo, nos lo da una discusión entre dos hermanas pequeñas y su madre:

Una noche, cenando una pizza, Valerie (con 4 años) preguntó a su madre de forma inesperada: «¿Cómo empezamos a vivir? ¿Cómo tú y yo y David y Luisa y papá em-

pezamos a vivir? Su madre, insegura de que la pregunta fuera «de dónde venimos», le devolvió la cuestión preguntándole a Valerie qué es lo que ella pensaba.

Valerie respondió la pregunta: «¿Cómo empezó tu madre la vida?»

Su madre respondió de broma: «De su madre y de su padre».

Valerie preguntó cómo empezaron ellos a vivir. De sus madres y de sus padres, y así sucesivamente.

Entonces, Luisa (7 años) espontáneamente dijo que hace muchísimo tiempo no existían las personas; «las únicas personas que vivían eran los monos», y nosotros venimos de ellos.

gos de la cultura dominante, o porque la cultura que viven en su hogar, en sí misma, sufre tal angustia económica que pierde su fuerza y coherencia, tal como puede ser el caso de muchos niños muy pobres.

Al margen de que los niños aprendan una o dos culturas, la participación guiada necesita alguna benevolencia y familiaridad. Un centro de interés, o un pasado común, son necesarios en la interacción para lograr la intersubjetividad y la resolución conjunta de problemas, tal y como he venido exponiendo a lo largo de este libro. Piaget y Vigotsky están de acuerdo en la importancia de la comprensión mutua entre compañeros. Para Piaget, los compañeros deben tener un lenguaje y un sistema de ideas común y también examinar y ajustar recíprocamente las opiniones conflictivas. Para Vigotsky, la colaboración en la zona del desarrollo próximo descansa en el apoyo que el compañero puede aportar, basado en el punto de partida del niño, para ayudarle a lograr de esta manera una comprensión mejor.

La importancia de un buen deseo y un terreno común entre los compañeros es algo que, frecuentemente, se da por hecho en la investigación, donde los investigadores intentan emparejar a amigos o conocidos. Actualmente comienza a distinguirse la diferencia de perspectiva que implica el conflicto cognitivo comparado con las disputas y la interacción negativa.

Es importante, además, considerar el grado de comodidad con que los niños mantienen relaciones sociales, de manera explícita, ya que éstas no siempre son gratificantes, incluso con el maestro y, desde luego, con los iguales. Cazden (1988) se refiere al desafío que supone para los profesores el mantener al mismo tiempo, el control y las apariencias con los estudiantes, y sostiene que los profesores difieren en su control de la autoridad y en su grado de benevolencia. En una discusión acerca de las dificultades con las que se enfrentan los niños de clase minoritaria en la escuela, Erickson (1987) señala que el aprendizaje exige afrontar un riesgo ya que implica moverse en el límite de la competencia, al borde de la incompetencia: «Si el profesor no es de confianza, el estudiante no puede contar con una ayuda efectiva por parte del profesor; existe, por tanto, un alto riesgo de ser declarado (por uno mismo y por los demás) como un incompetente» (pág. 344).

Aunque es muy importante un grado de sensibilidad y facilidad para establecer la intersubjetividad, éstas deben equilibrarse con un cierto desafío que permita y estimule el cambio. Tanto el centro de interés común, como las diferencias de perspectivas e ideas, son necesarios para la comunicación. De lo contrario, la comunicación no sería necesaria o interesante y habría poco interés por parte de los compañeros en desarrollar una mejor comprensión o en tratar de establecer nexos entre puntos de vista alternativos. En cierto sentido, los compañeros con los que no existe una cierta familiaridad pueden jugar un papel muy importante para forzar a los niños a que amplíen su comprensión. Con una interacción fácil, puede ser menos necesario trabajar para conseguir que se entienda lo que uno de ellos quiere decir. Por ejemplo, el lenguaje idiosincrático y telegráfico que en ocasiones desarrollan los hermanos gemelos que interactúan fundamentalmente entre ellos, puede ser el resultado de haber compartido el conocimiento, hasta tal punto, que no necesi-

tan laborar o atender a las convenciones lingüísticas de los grupos sociales más grandes.

Las interacciones de los niños pequeños con sus iguales pueden ser un reto para ampliar su conocimiento y tener en cuenta las perspectivas de los demás, y también para utilizar marcos de referencias compartidas con compañeros que tampoco son hábiles cuando se trata de apoyar la comunicación de los otros. En las primeras fases de la vida, los cuidadores facilitan el establecimiento de la intersubjetividad entre los niños de uno o dos años, para ello hacen sugerencias a los niños orientadas a que tengan en cuenta el punto de vista del otro y también con referencias a los intereses de los niños en el contexto de la situación (Budwig, Strage y Bamberg, 1986). Con frecuencia, las formas rudimentarias de las relaciones entre iguales consisten en que un niño repita las acciones de otro con gran alegría, o invente variaciones graciosas sobre un mismo tema. Esto proporciona un afecto compartido y un marco para la elaboración, al mismo tiempo que incluye conversaciones y actividades cooperativas que implican un ajuste continuo para lograr perspectivas compartidas.

En las observaciones de Gearhart (1979) encontramos un ejemplo de la ampliación cognitiva que se produce con el esfuerzo que hacen los iguales para lograr el conocimiento compartido. En el trabajo citado se observa a niños de tres años que planificaban episodios jugando «a las tiendas». Los niños progresaron en la planificación de los guiones del juego que hablaban intentado coordinar sin éxito con sus compañeros. Mediante la interacción, aprendieron que su compañero tenía un plan propio, y que la coordinación de planes era necesaria para poder jugar tranquilamente. Los niños desarrollaron planes más explícitos y sofisticados en el curso de los episodios, verbalizando directamente las deficiencias de sus planes y de su comunicación, aspectos que hablaban impedido una acción conjunta en los episodios anteriores.

De la misma forma, los hermanos pequeños se pueden forzar el uno al otro para trabajar con el objetivo de ser entendidos y entender mejor. Mientras que un adulto familiar y hábil puede rellenar los huecos que deja un niño en la comunicación o puede ajustarse a la perspectiva limitada del pequeño, los hermanos suelen ser más exigentes. Los hermanos pueden tener mayor dificultad a la hora de hacer inferencias sobre el significado de lo que quieren decir los pequeños y estar menos interesados, o pasar por alto la dureza de los esfuerzos cognitivos y comunicativos del hermano pequeño. Aunque las observaciones de los hermanos pueden ser en ocasiones cruciales, generalmente implican una identificación muy simple del problema. Los ejemplos que aportan los hermanos pueden ayudar a los niños pequeños a ser conscientes de las dificultades. Un ejemplo nos lo da la siguiente interacción entre dos hermanas pequeñas:

Valerie (23 meses) estaba sentada en su silla hablando atropelladamente sobre un Mirkey Mouse que estaba dibujado en un tapiz. Lo cogió y mostrándolo al resto de la familia, continuó haciendo comentarios sobre él. Pero lo sostenía de tal manera que

Su madre les dio versiones de la historia de Adán y Eva y la idea de evolución —las personas de antes eran muy diferentes a nosotros y hay mucha gente que piensa que dichas personas vienen de los monos.

Valerie sugirió que los monos vienen de los dinosaurios y que antes de ellos no había nada.

Su madre dijo que los dinosaurios vienen de las salamandras, que a su vez vinieron de los peces y estos últimos de animales muy pequeños unicelulares. La madre y sus hijas estuvieron un buen rato discutiendo cómo los seres unicelulares podían vivir sin brazos, piernas y cabeza y hablaron sobre otros aspectos de la vida de estos animales.

Entonces, intentando desconcertar a sus hijas e introducir algún misterio, la madre preguntó: «¿De dónde crees que vienen los seres unicelulares?» Para su sorpresa, Luisa contestó con gracia: «¡Vienen de la ENERGÍA!».

La madre le preguntó a Luisa cómo había llegado a dar con ello y Luisa, refiriéndose a una conversación de hacía dos semanas, contestó: «Bien, el abuelo me dijo que las moléculas (habían estado discutiendo sobre las moléculas del agua) estaban formadas por átomos y que los átomos estaban formados por garabatos [electrones, protones y neutrones en términos del abuelo] y que éstos a su vez estaban formados por otros garabatos [cuarks y neutrinos] y que, por último, éstos se componían de ENERGÍA, sólo de energía. ¡Por tanto, he pensado que los seres unicelulares vienen de la energía!».

Sensibilidad y desafío en la participación guiada

¿Hasta qué punto es necesario que la participación guiada implique un apoyo sensible de otras personas? En los capítulos anteriores se han presentado muchos ejemplos de padres que amplían de forma contingente las ideas de sus hijos, que les ayudan en sus esfuerzos y participan en una armoniosa interacción. En relación con el tema de la interacción entre iguales se discutió el tema del conflicto, llegando a la conclusión de que el conflicto ha de ser investigado para poder ser evaluado.

El valor de la sensibilidad en la guía, al igual que muchos otros fenómenos en psicología, puede ser curvilíneo. Con otras palabras, es posible tener tan poca sensibilidad para ayudar a los niños que se les deje descubrir, utilizando su propio ingenio, las regularidades del mundo; éste es el caso de los niños abandonados en bosques, que no desarrollan las destrezas relacionadas con el uso de los instrumentos humanos. También puede ser éste el caso de algunos modelos, clínicamente aberrantes, de interacción padres-hijos, que se caracterizan por una comunicación errónea, no acorde con lo que dicen los niños y que puede llevarles a pensar que no existe ninguna regularidad. Sin embargo, es posible tener excesiva sensibilidad cuando algunos padres, demasados temerosos, intentan mantener a los niños alejados del aprendizaje de los aspectos más duros de la vida. A los niños que se les protege del error hasta un grado extremo, pueden tener dificultades para comprender un proceso o para resolver sus propios errores.

Cuando acentuó la importancia de una transferencia en la responsabilidad de la resolución de problemas en la participación guiada, he intentado resaltar la idea de que quienes interactúan con los niños han de ofrecerles un apoyo ajustado que les proporcione una ayuda sensible y desafiante. El hecho de que el niño tenga la libertad de equivocarse, de forma manejable (e incluso graciosa) es inherente a la transferencia de responsabilidad.

Este punto de vista contrasta con otros que hacen hincapié en la necesidad de la sensibilidad materna, como es el caso de la relación de apego entre las madres y sus hijos. Al igual que puede ser importante, para que los niños amplíen su comprensión y sus destrezas, que perciban una cierta benevolencia en sus interacciones con otros, puede serlo también que experimenten una variación en la sensibilidad que los adultos muestran hacia el apoyo que pueden aportar al niño.

Una mínima benevolencia entre los compañeros puede ser necesaria para establecer una comunicación abierta y, del mismo modo, un grado de familiaridad (con los individuos o con la clase de individuos) puede ser igualmente importante para delimitar un terreno común en el que apoyar la comunicación y entender los intereses, objetivos y destrezas que unos individuos esperan de otros. Un ejemplo de las dificultades que se producen, cuando hay una familiaridad insuficiente entre los compañeros, es el caso de los profesores de raza blanca que no están familiarizados con el estilo de narrativa episódica que es muy habitual en algunas comunidades de raza negra. Los profesores tienen dificultad para ayudar a los niños, cuando éstos presentan tales narraciones en el «tiempo-compartido» en el aula, y las interrumpen o insisten en rasgos periféricos del contenido en vez de insistir o explicar el tema episódico (Michaels y Cazden, 1986), logrando de esta manera aumentar los problemas del niño, en vez de darles un apoyo.

Se podrían encontrar muchos otros ejemplos de las dificultades que experimentan los niños cuando se les educa en un sistema e intentan funcionar en otro, con el que su propio bagaje cultural no les permite tener la familiaridad suficiente y por ello dicho sistema no puede aportarles una ayuda sensible a sus necesidades. Si las diferencias en valores y prácticas se tratan con respeto, los niños se pueden beneficiar del aprendizaje de nuevos sistemas culturales, mientras que mantengan la perspectiva de su hogar. Desgraciadamente, los niños que están inmersos en dos sistemas culturales, con frecuencia se enfrentan a que existe un escaso contacto estimulante entre ellos. La cultura dominante se puede sentir como una cultura que compete con la del hogar, teniendo como objetivo erradicar los rasgos de la cultura materna y/o paterna en vez de usarlos para construir una forma de comprender la nueva aproximación cultural. Esta erradicación mental proviene de las diferentes posiciones que habitualmente ocupan esas dos culturas, pudiendo llegar a ser extraño para los niños la oportunidad de ser bicultural (una oportunidad que sería de gran provecho tanto para los niños de la cultura mayoritaria como para los de la minoritaria). Sin embargo, muchos niños terminan no siendo hábiles en ninguna cultura, ya sea porque la cultura de su hogar está devaluada y los vínculos potenciales no se explotan lo suficiente de forma que les permitan aprender los ras-

sólo ella podía ver al muñeco. Ninguno de los padres vio el problema que esto suponía para la niña. Pero su hermana de 4 años y medio se dio cuenta y dijo amablemente: «No podemos verlo» y Valerie miró para atrás y le dio la vuelta al tapiz para que pudiera verlo la audiencia.

Al igual que la interacción con iguales o con hermanos, la interacción con padres tradicionales puede facilitar que los niños desarrollen destrezas comunicativas. Los padres, que se implican relativamente poco en el juego de sus hijos pequeños, probablemente tienen dificultades en lograr una comunicación compartida con sus hijos, pero ello puede ser un estímulo para que los niños se esfuerzen en dar explicaciones e, incluso, para que lleguen a comprender a sus padres (Mannle y Tomasello, 1989). Los padres pueden interactuar con los niños como compañeros que, a veces, no resultan demasiado familiares pero que poseen mayores destrezas y conocimiento que otros niños; en este sentido los padres pueden necesitar no sólo que los niños vayan tomando una mayor responsabilidad en la comunicación, sino también que aporten una dirección al desarrollo de las formas de comprensión adulta. Los padres pueden tomar la responsabilidad de introducir nuevo vocabulario y formas lingüísticas más complejas, al igual que se sienten más cómodos iniciando y dominando el juego en vez de seguir las iniciativas de los hijos (Snow, 1984). Tal interacción puede proporcionar al niño los recursos necesarios para ir más allá de su propia comprensión.

Por lo tanto, los niños pueden beneficiarse de las interacciones benévolas con personas que son bastante familiares, con las que establecen algún centro de interés común con el objetivo de que se les permita comunicarse; es necesaria, sin embargo, cierta variación en el grado de sensibilidad que muestran los compañeros y en la medida en que les resultan familiares. Los compañeros íntimos dan a los niños la experiencia de compartir ideas con personas que no necesitan mucho bagaje cultural para proceder con un nuevo pensamiento. Los compañeros menos familiares colocan al niño ante el reto de desarrollar nuevos modos de expresar ciertas nociones, que se dan por sabidas en interacciones con un compañero familiar y muy hábil.

Intersubjetividad y aprendizaje: asimetrías en la responsabilidad

En gran parte de la discusión que hemos presentado acerca de intersubjetividad, el prototipo de comunicación intersubjetiva implica «relatividad» e incluso «reciprocidad» entre los compañeros. Este es el rasgo esencial de las relaciones de colaboración, de acuerdo con las ideas de Piaget, y es la característica de las relaciones de intercambio, que se atribuyen en gran parte de la bibliografía sobre el tema a las interacciones entre los padres y los hijos de clase media. Las diferencias en los presupuestos acerca de la simetría, con respecto a la responsabilidad con vistas a lograr el ajuste mutuo que aceptan quienes interactúan, pueden ser el fundamen-

to de los argumentos de quienes apoyan el carácter innato de la intersubjetividad (discutido en el capítulo 4) y su presencia en las relaciones entre adultos y niños en culturas con medios asimétricos de comunicación.

El prototipo de intersubjetividad en la bibliografía es un diálogo simétrico (verbal o no-verbal), donde los compañeros se conceden uno a otro el mismo nivel de libertad, y en el que los intercambios parecen organizarse de acuerdo con turnos que se llevan a cabo, justamente y sin problemas, entre compañeros de la misma posición implicados en un mismo tema. Sin embargo, hay que considerar una variedad de acuerdos en la intersubjetividad en función de la simetría en la responsabilidad.

La toma de decisiones conjunta entre compañeros que tienen distinto nivel de destreza implica una asimetría en la dirección de la resolución del problema y en la lección que tienen que aprender. Un compañero hábil tiene una idea más clara que un novato de la meta del problema y de los medios necesarios para alcanzarla, por lo que es más probable que dirija al novato durante el proceso. También un compañero hábil puede ayudar al novato en la apropiación de la información relevante que sale a la luz durante la resolución conjunta del problema; en este caso, el más hábil ayuda al niño a entender la relevancia de las acciones en las que está participando. Wertsch y Hickmann (1987) sugieren que la transición de la actividad conjunta a la regulación individual es un proceso en el que el niño llega a conocer el significado funcional de las conductas que ha estado llevando a cabo bajo la guía de un adulto y cómo dichas conductas constituyen medios apropiados para alcanzar una meta específica» (pág. 262). Wertsch y Hickmann resaltan que las madres que ellos estudiaron con frecuencia utilizaban oraciones reflexivas al final de cada episodio, puntualizando ante sus hijos preescolares las relaciones de cada una de las acciones con la meta. Estos rasgos organizativos de la interacción niño-adulto puede distinguirlos del tipo de intersubjetividad que se da entre iguales con el mismo tipo de experiencia.

Aunque nuestro interés está centrado en el desarrollo del niño a través de la participación guiada, los compañeros de los niños, al ajustarse a los pequeños en los que nos fijábamos con más interés, también se desarrollan. El cambio puede ser simétrico en la interacción entre iguales, pero en la interacción entre niños con diferente nivel de destreza, comprensión y posición social, y en la interacción niño-adulto, los compañeros con mayor habilidad también se desarrollan a través de un compromiso mutuo.

Los compañeros más hábiles generalmente mejoran su comprensión del problema que están intentando facilitar. Esto es evidente en la bibliografía sobre las relaciones de tutoría entre iguales, donde los trabajos parecen mostrar que los tutores se benefician, por lo menos, tanto como los tutorizados. También tenemos el ejemplo de muchas personas que han mejorado la comprensión de un tema después de intentar enseñarlo. Los compañeros hábiles mejoran su comprensión no sólo del tema en concreto, sino también del proceso de comunicación y de las necesidades y destrezas de los niños con quienes están interactuando. Este dato podría ser

más claro en el desarrollo de los nuevos padres, como consecuencia de su experiencia en examinar hipótesis acerca de cómo manejar a su primer hijo. Esta experiencia, generalmente, es bastante útil con el segundo hijo, ya que comprenden mejor al niño y han desarrollado estrategias para enfrentarse con los problemas. En pocas palabras, tanto para los niños como para sus compañeros sociales, un compromiso en el pensamiento compartido da la oportunidad de desarrollar mayor número de destrezas y ampliar el conocimiento.

Observar y escuchar como actividades sociales activas

Como ya hemos discutido en el capítulo 6, existen importantes variaciones transculturales en la relativa responsabilidad que asumen los adultos y los niños cuando se trata de aprender las lecciones de la propia cultura. Por otra parte, también las culturas se diferencian por el grado en que se considera conveniente que los niños y los adultos interactúen como iguales. En algunas culturas, la participación guiada se desarrolla a través de una relación entre los compañeros que participan en el trabajo de modo asimétrico. En este contexto, los niños tienen la responsabilidad de aprender los hechos, destrezas, estrategias y perspectivas de la cultura, se les conceden grandes oportunidades para observar, pero escasa reciprocidad en las relaciones con el adulto. En otras culturas, los adultos pueden tener mayor responsabilidad cuando se trata de estructurar las lecciones y motivar a los niños a aprender a través de una interacción con el adulto, en la que éste intenta situarse en el nivel del niño, tratando de simular lo que ocurre en las relaciones entre iguales; a veces, esto se acompaña de una separación muy clara de las actividades en función de la edad, lo que limita mucho las posibilidades de que el niño se integre en las actividades del adulto. Incluso dentro de los ambientes europeos y norteamericanos, es importante considerar la intersubjetividad asimétrica, ya que los niños ganan muchísimo de la observación. La observación puede ser para un novato un modo muy importante de implicarse en procesos que exigen gran habilidad.

Las variaciones en los esfuerzos de los sujetos para observar están relacionadas con el aprendizaje, tal y como muestra el estudio de Azmitia (1988) en el que parejas de niños de cinco años que se observaban mutuamente consiguieron mayor habilidad en la tarea de construcción con materiales «Legos». Los niños novatos que mejoraron en su actuación estuvieron un tiempo tres veces mayor observando

a sus compañeros expertos, y éstos dedicaron un tiempo cinco veces mayor a dirigir y observar que los miembros de las parejas en las que la actuación de los novatos no mejoró.

Numerosos estudios, realizados desde la perspectiva del aprendizaje social, han demostrado que los niños estadounidenses de clase media aprenden observando la conducta modelo (Aronfreed, 1968; Bandura, 1986; Zimmerman y Rosenthal, 1974). Estos estudios han analizado los beneficios que se obtienen al observar modelos, variando las características personales o los procedimientos de modelado (por ejemplo, con o sin reglas; con presentaciones fuertemente organizadas o libres). Existen diferentes aspectos que no han sido analizados en estas investigaciones, entre ellos cabe señalar los siguientes: no se considera la forma en que observan los niños; ni cómo los participantes comunican, favorecen o estructuran la atención de los niños, cuando éstos les están observando; tampoco consideran cómo el modo en que los niños observan actividades imprevistas puede diferir de su forma de observar actividades intencionadamente modeladas.

Está claro que el control activo que los niños ejercen sobre lo que sucede a su alrededor les proporciona una información bastante importante, incluso cuando dichos hechos no están organizados para que los niños se beneficien de ellos, como están ajustados al punto de vista infantil. Los niños obtienen información observando las interacciones de otras personas (Hay, Murray, Cecire y Nash, 1985; Lewis y Feiring, 1981). Por ejemplo, los niños entre 1 y 2 años evalúan el carácter de un extraño observando las reacciones que otras personas muestran ante él. Así, por ejemplo, niños que veían a sus madres interactuar de forma amistosa con un extraño, fueron menos cautos con el extraño y aceptaron de buena gana un juguete de la persona desconocida (Feiring, Lewis y Starr, 1983).

He señalado, a lo largo de todo el libro, que no es necesario que quienes intervengan con los niños intenten enseñarles para que su actividad pueda considerarse un apoyo en el aprendizaje infantil. También he propuesto que la participación guiada incluye una estructuración tácita de la comunicación y formas de organizar la actividad del niño.

Pero, ¿qué ocurre cuando los niños están con otras personas y éstas no intentan apoyar la comprensión infantil?, ¿cómo explicar esta asimetría desde la perspectiva que aporta el concepto de participación guiada? Existen muchas oportunidades sociales para el aprendizaje que, por lo menos momentáneamente, son unidireccionales, ya que los niños se limitan a observar a los adultos o a otros niños más hábiles. Aunque en tales ocasiones los cuidadores pueden organizar la actividad para hacer más fáciles las observaciones de los niños y también para destacar algunos rasgos de la actividad, es probable que exista mayor asimetría en la implicación mutua que la que ha sido el objeto de estudio de diferentes investigaciones acerca de la interacción social o la intersubjetividad.

En muchas otras ocasiones, las personas observadas no realizan ningún tipo de ajuste que facilite o estructure las observaciones de los niños. En estos casos, los niños son responsables de captar los rasgos esenciales de la actividad, adaptándose

a su propio punto de vista de la situación y tratando de adecuarlos a los de otras personas.

Incluso en estas situaciones, es importante reconocer la naturaleza social y participativa de las observaciones de los niños. La presencia de niños en cualquier ambiente específico es la consecuencia de un acuerdo social. Los niños se implican activamente en la comprensión del mundo social, prestando especial atención a las acciones de las personas y a las actividades culturalmente valoradas. Es frecuente que sus observaciones tengan lugar en contextos que ya conocen o en contextos en los que ya han participado en otras ocasiones. De este modo, los niños que están observando trabajan en un currículo social. Sus observaciones contribuyen a ampliar la comprensión que, en un momento dado, tienen de la situación y que está basada en su participación en actividades sociales, en situaciones anteriores y en compañía de sus cuidadores y de otros niños; en dichas situaciones los niños están en contacto con las funciones que habrán de desempeñar en el futuro, participando en actividades culturales que exigen manejar instrumentos culturales, tanto en el nivel del pensamiento como en el de la acción.

En suma, los niños en raras ocasiones están solos. Cuando son pequeños, generalmente están cerca de otras personas, interactuando u observándolas. Cuando son mayores, pueden distraerse solos durante un tiempo o incluso se les pide que realicen algún trabajo por sí mismos. Pero, probablemente, esta distracción o este trabajo implicarán materiales y destrezas culturales. Por ejemplo, ver la televisión y cortar la leña de la familia implican el uso de objetos culturales (televisión, hacha) y un conocimiento cultural (el lenguaje y las convenciones sociales que se utilizan en televisión, información sobre la madera que es buena para cortar).

En definitiva, pienso que los niños, en virtud de la naturaleza humana, están profundamente implicados en contextos sociales —en interacción social con otros, observándolos, y usando instrumentos, destrezas y perspectivas socioculturales.

Interdependencia de los niños y los cuidadores en el desarrollo humano

Invertiremos ahora la pregunta sobre la importancia del mundo social en el desarrollo del individuo, y nos preguntaremos si podemos concebir el desarrollo humano como una actividad individual. Tengo la impresión de que el interés en el sujeto, considerado como un actor independiente, es algo culturalmente determinado, es un producto de la clase media occidental que se esfuerza y lucha por el individualismo y la independencia, acentuando la importancia del individuo como la unidad más importante (incluso sagrada) de la actividad humana.

No sé hasta qué punto puede ser sorprendente el que a algunos niños norteamericanos de clase media se los considera como pequeños individuos incluso antes de nacer, hasta el punto de tener fotografías tomadas con ultrasonido del útero materno con el objeto de que los padres puedan conocerle. Poco después del nacimiento, los niños duermen en habitaciones separadas de los padres, ya que piensan

que es necesario para el desarrollo de la independencia de su hijo. Los padres hacen hincapié en la independencia como la meta más importante a largo plazo (Richman, Miller y Solomon, 1988), y orientan a los niños hacia los objetos más que hacia otras personas. A los niños pequeños se les estimula para que cuando busquen el bienestar confíen no tanto en las personas, como en los chupetes, las manitas y otros «artilugios». No es extraño, por otra parte, que se produzcan conflictos entre los padres y sus hijos, en los que llegan a ser «adversarios», sobre todo cuando los padres tratan de imponer su deseo de que los niños se acostumbren, por las noches, a dormir solos. Estas disputas llegan a un límite, culturalmente reconocido, «el terrible dos», cuando los niños tratan de aferrarse a la compañía de otra persona y los padres insisten en sus deseos de que ha de ser independiente. Además, los niños compiten con sus hermanos y con sus compañeros de juego desde etapas muy tempranas de la vida, después lo hacen en la escuela y, más tarde, en sus trabajos para beneficio propio más que para el honor o el beneficio de su familia. Cuando se les pregunta quiénes son, se espera que contesten con la identificación individual (nombre y edad) más que con información relacional (su nombre y el de de los padres), como hacen los niños mayas con los que yo trabajé.

Las costumbres relacionadas con la crianza de los niños en muchos grupos culturales contrastan con el entrenamiento para la independencia que reciben. Los niños estadounidenses de clase media. Muchas comunidades buscan como ideal la interdependencia en vez de la independencia. A los niños se les socializa para que sean sensibles al grupo y se identifiquen con él, en lugar de estimular su individualismo. No se les separa de la madre cuando nacen, para pasar 10 horas, de las 24 horas del día, defendiéndose por ellos mismos. En un entorno humano tan estimulante, los niños se implican socialmente; en raras ocasiones se sientan solos jugar con los objetos. Pasan la mayor parte del tiempo en contacto íntimo con otras personas —que los cogen, los acurrucan en los brazos, los llevan en las caderas— manteniendo una relación que Whiting ha denominado «simbiótica». Los cuidadores con experiencia saben cómo coger a un niño pensando «es como si fueras parte de ti» (Heath, 1983, pág. 75). En muchos contextos, los niños más que en la misma dirección que ella y aprenden a partir de sus actividades con el resto del mundo y, junto a ella, se relacionan con otras personas. En vez de participar en disputas como adversarios, los niños y los cuidadores trabajan juntos como una unidad en la que cada uno es sensible al otro y es poco probable entrar en conflictos. Los cuidadores apoyan las necesidades de los niños y realizan las actividades rutinarias sin preocuparles que el niño pueda «ganar» la batalla de los deseos.

Las diferencias entre estos modelos de la crianza del niño tienen profundas implicaciones que se relacionan no sólo con la importancia del esfuerzo de los niños para observar, con las formas en que los cuidadores organizan la actividad de los niños y se comunican tácitamente con ellos, sino también con la naturaleza de la interacción social y del apoyo que reciben de los demás. El acento que pone nuestra cultura en la independencia del individuo puede impedirnos, como inv

rigadores, ver la interdependencia que impregna el desarrollo del niño en todas las culturas, con sus propias variaciones, en función del grado en que cada cultura valora la independencia e interdependencia. Para entender que todos los individuos están inmersos en su contexto social —para entender cómo nos apropiamos de las destrezas y de la comprensión a través de la participación guiada en actividades culturales— debemos evitar un presupuesto que suele asumirse: que la unidad básica de análisis es el individuo.

La investigación sobre la socialización y la interacción social se fijan en la interacción explícita, orientada hacia el niño, mantenida muchas veces a través de la palabra. Fácilmente perdemos los ajustes que las personas que comparten metas y puntos de atención hacen recíprocamente, sin centrarse específicamente en el otro como objeto de la interacción. Igualmente, perdemos los apoyos que recibe el desarrollo del niño a través de la participación compartida en los hechos cotidianos. Perdemos también la comunicación que se establece entre personas cercanas y que miran en la misma dirección. La investigación que se ha dedicado a la comunicación se centra, de una manera exclusiva, en las interacciones cara a cara, prestando una atención insuficiente a la información que los niños y cuidadores toman unos de otros, de sus movimientos, olores y del ritmo acompasado de sus acciones o palabras durante las actividades compartidas.

Debido a nuestro interés en los niños como individuos separados, asumimos que es necesario, para que la intersubjetividad implique la relación entre sujetos separados, integrar su subjetividad individual. Pero, si invertimos la pregunta, ¿cómo no podríamos considerar a la intersubjetividad como algo que implica ya los lazos y la comunicación en la que los niños participan íntimamente en el útero (con vínculos tan explícitos como el cordón umbilical y los ajustes posturales entre madre e hijo: subjetividad interna, si queremos llamarlo de alguna manera), y que continúan después del nacimiento en las relaciones íntimas entre padres e hijos?

La investigación muestra que antes del nacimiento los niños aprenden de sus madres y del mundo externo. Los datos al respecto permiten comprobar que la experiencia del lenguaje que tienen los fetos permite a los recién nacidos reconocer las voces de sus propias madres y, también, distinguir historias no-familiares de otras familiares, que han oído repetidamente semanas antes de su nacimiento (ya sea por su madre o por otra mujer), e incluso discriminar entre un lenguaje no-familiar y «la lengua de su madre» (Cooper y Aslin, en prensa; DeCasper y Fifer, 1980; DeCasper y Spence, 1986; Mehler *et al.*, 1988).

Aunque el estudio del desarrollo humano se ha centrado en las formas auditivas y visuales de la comunicación, los vínculos entre los niños pequeños y sus cuidadores pueden ser incluso más sorprendentes cuando consideramos las formas cinestésicas de la comunicación como son las posturas, las formas de andar y los movimientos, o el ritmo de movimiento. Es irónico que en los estudios de desarrollo emocional se haya estudiado con frecuencia la emoción sin considerar la movilidad. Yo dudo de que las muestras estáticas de la expresión facial sean tan comuni-

cativas para los niños como muchas formas de información, disponibles en el movimiento y ritmo de los cambios de expresión y otras manifestaciones. De la misma manera, hemos prestado poca atención a las formas químicas de comunicación, los tipos de olores y otras señales químicas que pasan de persona a persona en situaciones de estrés, atracción, etc. Si esta forma de comunicación ha sido algo omnipresente a lo largo de todo el desarrollo prenatal, sería sorprendente que no fuera importante en los primeros meses de vida. Tales formas de comunicación pueden ser menos evidentes para los adultos (y especialmente para los adultos norteamericanos que hacen hincapié en las formas distantes de comunicación), pero pueden ser cruciales para los niños a los cuales se les acredita una destreza especial para sentir el estrés de la persona que les coge en brazos o el susurro de los padres que están en otra habitación.

La perspectiva de la interdependencia, desde la que no se presupone inicialmente la separación de los individuos, es una alternativa al enfoque, mantenido por un acuerdo cultural, de los investigadores euroamericanos. Lo que propongo es que la interdependencia es propia de los seres humanos y se transforma con el desarrollo a través de la participación guiada en las actividades culturales, cuando los niños son capaces de alejarse de la ayuda de sus cuidadores para vincularse con otros más distantes en el tiempo o en el espacio, sus antepasados o los receptores de la correspondencia electrónica, en función de la dirección que les aporta su grupo social.

Hoy Lidia va al taller

00036

Un rincón para aprender a leer

ROSA GIL
MARIA SOLIVA*

Leer es ante todo comprender, en consecuencia, la lectura implica el aprendizaje y el uso de diversas estrategias para hallar significados en los textos. Leer es mucho más que descodificar un escrito, pero la descodificación es necesaria y el aprendizaje de esta habilidad se centra en el ciclo inicial. Sin embargo, enseñar la descodificación alfabética o relación entre las letras y sus sonidos fuera de contextos reales de lectura pone en peligro la comprensión de la lectura.

Los niños han de aprender a descodificar en el marco de lecturas significativas, pero... ¿cómo aprenden?, ¿qué lugar ocupa esta habilidad en el aprendizaje de la lectura en el ciclo inicial?

Este artículo ilustra cómo se aborda la enseñanza y el aprendizaje de la descodificación alfabética durante el desarrollo de una tarea en uno de los rincones de lectura. Esta situación de enseñanza-aprendizaje se inscribe en el modelo interactivo del procesamiento lector (Solé, 1992) y parte de una concepción constructivista del aprendizaje y de la intervención pedagógica (Coll, 1990).

Lidia es una niña de 6 años que hace sólo un par de meses estrenó su primer curso de Primaria. Esta mañana ha llegado un poco tarde porque ha tenido que ir al médico. Se ha puesto la bata rápidamente y se ha sentado en su sitio dispuesta a empezar la tarea. Pregunta a su compañero para que le informe de los primeros acontecimientos del día. Éste le indica que mire el día que el responsable del calendario ha escrito en la pizarra para poder situarse en su plan de trabajo.

Lidia saca la carpeta del cajón y la abre. De su interior extrae la agenda semanal. Mira la pizarra e intenta localizar aquella misma palabra que le indica el día en cuestión en su plan de trabajo. Ahora ya la ha encontrado.

—Ya lo tengo —comenta a su compañero Héctor—. Hoy miércoles me toca en «los delizos».

Organización de rincones de ciclo

El ciclo inicial de la Escuela «Juan Marqués Casals» de Terrassa, donde se desarrolla esta experiencia está organizado por rincones interaulas. Esta organización implica mezclar niños de Primero y Segundo y distribuirlos por las diferentes aulas donde encuentran unos rincones con diversidad de materiales y propuestas de trabajo.¹

Ahora todos se levantan de su sitio y hacen una fila para poder marchar. Se oye el murmullo de los demás que esperan fuera de la clase. La puerta se abre y muchos se van, sólo unos pocos se quedan en su propia clase. Lidia también se ha ido: hoy va a la clase de lectura, algo que la desconcierta un poco; ella está obstinada en que no sabe leer aunque la maestra de aquella clase intente convencerla una y otra vez de que sí.

Leer es buscar significados

La idea de que un niño o niña sabe leer sólo si es capaz de descodificar todas y cada una de las letras que componen una palabra o un texto es una idea muy extendida entre algunos maestros y también entre los padres de los alumnos, de ahí que muchos niños y niñas se obstinen en que no saben leer porque no son conscientes de que aunque no hayan desarrollado del todo las habilidades de descodificación pueden utilizar muchas estrategias para leer (entendiendo por lectura la atribución de un significado en un escrito).

En los rincones de lectura se intenta mostrar al alumno que la lectura no es cuestión de todo o nada sino que aprender a leer es un proceso de formulación y verificación de hipótesis sobre el significado de un texto y que en este proceso ellos ya saben muchas cosas y pueden aprender muchas más. De esta manera se quiere dar confianza a los niños explicitando lo que saben y mostrándoles que las estrategias que utilizan para dar sentido a una palabra o un texto son útiles para leer.

En un par de minutos todo está listo en la que va a ser su clase durante una hora y quince minutos. Los primeros alumnos ya han empezado a manifestar sus preferencias y ahora le toca a ella.

—Quisiera ir al Taller.

—De acuerdo —le dice la maestra mientras anota la decisión de Lidia.

Los rincones de lectura

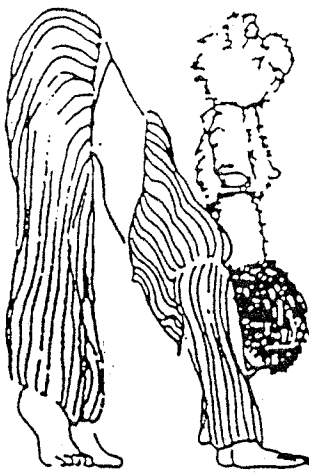
Hay tres rincones de lectura: la Biblioteca, Juegos y el Taller. La decisión de ir a uno u otro rincón es pactada entre el alumno y la maestra. Se deja escoger al alumno, y en algunos casos, la maestra propone un cambio si ella, o la propia tutora del alumno o alumna, considera que hay algún aspecto en el que sea necesario incidir especialmente.

Los tres rincones, aun siendo los tres de lectura, tienen objetivos diferentes. En la Biblioteca el niño o niña hace una lectura autónoma; el objetivo de este rincón es que se sienta libre y a gusto manejando libros diversos.

En el rincón de Juegos, normalmente trabajan en parejas o pequeños grupos y los conocimientos lectores de unos y otros ayudan al desarrollo del juego. Es un rincón muy autónomo que necesita poca intervención del maestro.

En el Taller, el objetivo es crear conciencia lectora, es decir, explicitar al alumno lo que sabe y orientarle para ir avanzando en su aprendizaje. La descodificación alfabética, tal como puede apreciarse en el Cuadro 1, es contenido de aprendizaje en este rincón. Sin embargo, este aprendizaje se lleva a cabo en un contexto de lectura significativa; es decir, los niños avanzan en sus habilidades de descodificación en el mismo proceso de formulación y verificación de hipótesis sobre los significados de las palabras y los textos.

Una vez ha tomado posición en el rincón de trabajo, Lidia mira a sus nuevos compañeros. Se siente satisfecha porque ya conoce a casi todos los alumnos y alumnas de su ciclo. Otra niña de su clase que también está en el rincón



ha ido a buscar la bandeja con las cosas de escribir. Ya ha llegado. Lidia coge un lápiz y se dispone a escribir en la casilla correspondiente de su plan de trabajo el rincón escogido, el espacio donde trabajará toda esta mañana hasta la hora del patio.
 —¿Dónde pone «el Taller» para poder co-

piarlo? —le pregunta un niño que está sentado frente a ella.

—Aquí y allí —indica Lidia, señalándole con el dedo los dos carteles donde está escrito el nombre del rincón. Anota: el Taller, en el plan de trabajo.

Diversidad tipográfica

Los rincones están anunciados por dos o tres carteles hechos por los mismos niños y niñas de la clase. Los carteles están escritos deliberadamente con distintos tipos de letra (cursiva, imprenta, mayúsculas, minúsculas). La diversidad en el tipo de letra es una característica común en los materiales que ofrece el Taller, y convertir un nombre o una palabra escrita de un tipo de letra a otro es una actividad frecuente en el desarrollo de las tareas del rincón.

Los conocimientos previos que poseen los niños de ciclo inicial sobre la lengua escrita están relacionados con la diversidad tipográfica presente en el entorno (periódicos, carteles, libros, etc.); si concebimos el

aprendizaje desde una óptica constructivista, es lógico pues que las situaciones de enseñanza y aprendizaje que se les brindan tengan en cuenta la posibilidad de poner en juego estos conocimientos.

El diálogo pedagógico que crea trabajar con textos escritos con tipos de letras distintos permite desarrollar estrategias que ayudan al aprendizaje de la descodificación alfabética (véase Cuadro 1: contenido procedimental nº 4).

Lidia va un poco más lenta que el resto de compañeros, pues éstos ya han tenido tiempo de escoger la actividad que van a realizar aquel día. Pero a Lidia no le importa. Ha venido decidida: quiere probar con algo que Rubén le enseñó. La maestra se le acerca y le pregunta:

- Lidia, ¿has decidido qué quieres hacer? ¿puedo ayudarte? ¿te sugiero algo divertido? —No gracias, me gustaría estampar los nombres de mis amigos y amigas en una hoja.
- Entonces, ¿qué vas a necesitar? —Una hoja y los estampines; hummm... y también las listas de clase.

CUADRO 1
 Rincón «el Taller»
 Contenidos de lectura

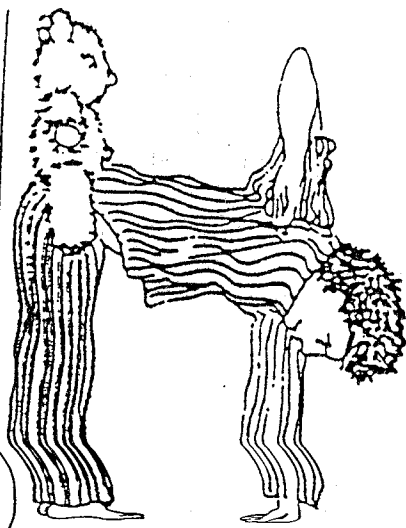
Hechos y conceptos	Procedimientos	Actitudes, valores, normas
<ol style="list-style-type: none"> 1. La lengua escrita como objeto de observación, manipulación y cambio. 2. La lengua escrita como fuente re-creativa. 3. Diversidad de tipos de texto: textos literarios (cuentos, poesías, adivinanzas, pareados, etc.), textos procedentes de la vida de la clase (cartas, avisos, notas para los padres, listas de los nombres de los alumnos, etc.), textos utilizados por los medios de comunicación (publicidad, noticias del periódico, titulares, etc.). 4. Convencionalidad de la lengua escrita. 5. Las letras. Variedad tipográfica. El nombre de las letras. Relaciones con los sonidos del habla. 6. Gramática de la frase. Elementos que la forman. Concordancia de género y número. Mayúscula y punto final. 7. Normas ortográficas básicas (del catalán): r inicial, rr intervocálica; ga, gue, gui, go, gu; ca, que, qui, co, cu; qua (quatre, quan); plurales en es; mayúsculas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura mental de palabras y textos conocidos. 2. Lectura oral para compartir la tarea con otros compañeros o con la maestra. 3. Uso de estrategias para formular y verificar hipótesis de lectura: <ul style="list-style-type: none"> — Identificación del texto (normalmente son textos conocidos), a partir de indicios textuales y paratextuales (formato, imágenes, etc.). — Aportación del conocimiento lingüístico del lector (palabras y letras conocidas). — Verificación de las hipótesis a partir de ilustraciones, comparación con referentes y/o modelos conocidos, interacción con otros compañeros. 4. Uso de habilidades para la codificación y descodificación alfabética: <ul style="list-style-type: none"> — Identificación de letras correspondientes a una palabra determinada. — Localización de letras que faltan en una palabra. — Asociación de letras iguales. — Identificación de rasgos específicos de un determinado tipo de letra: cursiva, mayúscula, imprenta. — Correspondencia de una misma letra con diferentes tipografías. — Relación de un sonido del habla con una letra determinada. — Confección de palabras y pequeños textos a partir de letras sueltas. 5. Entrenamiento de habilidades específicas para la lectura: <ul style="list-style-type: none"> — Identificación a simple vista de palabras conocidas. — Asociación de palabras, frases y textos con imágenes que tengan relación. — Reconocimiento de los títulos y las secuencias de un texto narrativo. — Completación de textos incompletos con letras y/o palabras. 6. Manipulación de textos conocidos: <ul style="list-style-type: none"> — Ordenación de textos a partir de fragmentos de los mismos. — Ordenación de frases a partir de palabras o sintagmas. — Composición y descomposición de frases y textos. — Sustitución de elementos de la frase. 7. Manipulación de textos con el fin de crear nuevos significados operando cambios entre sus elementos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aceptación de la convencionalidad de la lengua escrita. 2. Interés por ampliar los propios conocimientos sobre la forma de la lengua escrita. 3. Curiosidad para observar y experimentar el funcionamiento del lenguaje. 4. Disposición para conocer el significado de las palabras y los textos. 5. Respeto y cuidado con los materiales del rincón.

Rincón «el Taller»

En «el Taller», los alumnos se encuentran con diversidad de materiales que le ofrecen distintas posibilidades de trabajo. Los textos son familiares o conocidos por los niños: listas de los nombres de los niños de la clase, textos leídos o elaborados colectivamente en el aula (poesías, canciones, adivinanzas, cartas, relatos, etc.). El desarrollo de las tareas en este rincón implica poner en marcha diversas estrategias lectoras para hallar el significado de nombres, palabras y textos.

Ejemplos de materiales del Rincón

- Listas de los nombres de los niños y niñas de las cuatro clases escritas en letra cursiva y en mayúsculas.
- Pizarra magnética con letras tipo imprenta.
- Cartas con imágenes y, separadamente, listas de palabras.
- Franelógrafo con letras en cursiva.
- La caja azul: con diversos cajones con títulos de noticias, títulos de apartados del periódico, publicidad, etc.
- Plantillas y letras de goma tipo imprenta.
- Mini-sandador de frases. Frases troceadas para su composición.
- La caja roja: textos memorizados en clase (pequeñas poesías, adivinanzas, refranes, etc.) incompletos. Etiquetas con las palabras que faltan en los textos.
- Quién es quién: cartas con personajes y tarjetas con frases referidas a los mismos.
- Tubo para componer frases a partir de la combinación de sus elementos.
- Secuencias ilustradas de narraciones (historias, cuentos) sin el texto. Tarjetas con los fragmentos del texto.
- Sobres sorpresa: dentro de cada sobre hay un texto troceado conocido por los niños (textos elaborados por los niños, cartas de excursiones, lecturas colectivas hechas en clase, etc.).



El papel de los referentes

Las palabras y textos conocidos por los niños son referentes muy útiles para formular y verificar las hipótesis de lectura y son la base para construir el conocimiento en torno a la codificación y descodificación alfabética. Muchas veces los niños y niñas se refieren a las letras sin saber su nombre o su correspondencia sonora, solamente saben que la letra en cuestión es la de tal o cual palabra. El propio nombre y el de los compañeros es un referente habitual en el momento de establecer comparaciones: es la M de Marta; la C de Carlos; Mar está en Marisa, etc. En esta ocasión, Lidia ha podido resolver su pequeño dilema sin consultar el letrado de su clase, pero en algún momento es posible que necesite consultar referentes conocidos presentes en las aulas (nombres de los niños en las carpetas, nombres de las clases, textos-murales, títulos del calendario, etc.). Estas consultas son útiles para que los alumnos memoricen algunas palabras y recuerden la secuencia de las letras; después, en el instante que intentan escribir o reconocerlas en una lista, se suscita la duda y se les hace necesaria la confrontación con el texto conocido.

La maestra observa a Lidia de cerca. Después de algunos intentos frustrados de estampar las letras en la posición correcta y de que una niña de Segundo le mostrara el secreto para que le salieran bien, ha conseguido imprimir el nombre de dos de sus amigos que con anterioridad había localizado en la lista. Ahora se la ve indecisa.

- ¿Qué ocurre Lidia? —le pregunta la maestra. La compañera de su lado también ha interrumpido su tarea con intención de ayudarla.

- No encuentro el nombre de mi amigo Héctor.

- ¿Cómo que no, seguro que tiene que estar ahí. ¿Esta es la lista de tu clase, no?

- Sí, pero mira, no hay ningún nombre que empiece por la E, ¿lo ves? —le enseña Lidia mientras desliza su dedo arriba y abajo de la lista.

Aprender a descodificar en el mismo proceso de lectura

Algunos de los alumnos y alumnas del ciclo inicial están en un momento similar al de Lidia en relación a sus conocimientos lectores convencionales. En las hipótesis que hace Lidia podemos ver cómo atribuye una relación entre los sonidos del habla y algunas letras, pero todavía no es hábil en la descodificación (reconoce algunas letras pero no identifica otras y en muchos casos tiene dudas). Lidia irá avanzando en el aprendizaje de la descodificación a través de la resolución de los conflictos...

La resolución de los pequeños conflictos que las diversas situaciones de lectura le plantea. Sin embargo, a pesar de no poder utilizar la descodificación, Lidia se fija ya intencionalmente sobre si una palabra puede o no ser tal o cual observando su longitud; las reconoce a partir de la letra inicial o la S al final; encuentra palabras cortas dentro de palabras más largas o compuestas; localiza frases a partir de alguna palabra escrita que ya conoce; encuentra de entre un grupo de palabras la que está buscando a partir de la secuencia vocálica de la palabra en cuestión...

La maestra le dice a Lidia:

- Seguro que has visto su nombre escrito alguna vez. Lo que pasa es que la primera letra de Héctor no suena. ¿Lo recuerdas?
- Se la ve pensativa, pero rápidamente Bea (la niña de Segundo curso que tiene al lado) le saca de dudas.
- Sí, mujer, ¡la muda! ¡Empieza por la muda!
- A Lidia se le ha quitado un peso de encima. Lamentaba no poder mostrar a su amigo que sabía leer y escribir su nombre, ahora podrá hacerla.
- Lidia tiene de nuevo otro problema. La maestra interviene:
- Lidia, ¿qué nombre buscas?
- Lorena... pero... (señala con el dedo los nombres Laura y Lorena, está claro que está dudando entre los dos).
- ¿Por qué piensas que pueden ser uno de estos dos?
- Es que Lorena empieza con la L, como yo.
- Fíjate en las letras que suenan cuando dices Lorena. ¿Puede poner Lorena aquí? (Señala el nombre de Laura.)
- No... aquí hay una U. Si digo Lorena no suena la U.
- Entonces, ¿dónde pondrá Lorena?
- Aquí.
- Pregúntaselo a Bea y lo sabrás seguro. Que ella te lo lea.
- Bea es paciente. Mientras se lo lee hace un recorrido con el dedo por encima del nombre. Ahora parece que Lidia ha descubierto algo:
- Tiene un trozo de Naiara aquí, ¡al final de Lorena!
- Muy bien —le dice la maestra y también

Lidia mira con atención las cuatro listas correspondientes a los alumnos y alumnas de las cuatro clases de ciclo inicial.

- ¿Y cómo sé cuál es la de mi clase?

- A ver, piénsalo —le responde la maestra—. ¿Qué pondrá en el cabezal de la lista?

- Ah!, el nombre de mi clase: las «naves espaciales»?

- ¿Y en cuál de las cuatro listas pone «naves espaciales»?

- Creo que en ésta, pero... ¿Puedo salir con las listas y mirar el mural de la puerta de mi clase?

- Naturalmente, pero creo que puedes acertarte sin salir.

- Alabo de un momento.

- Esta es la lista de mi clase, —dice satisfecha.

Rincón «el Taller»

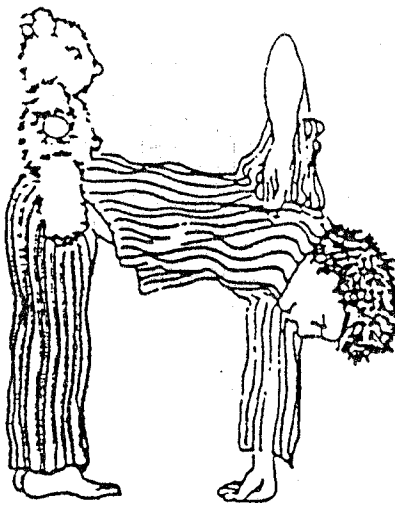
En «el Taller», los alumnos se encuentran con diversidad de materiales que le ofrecen distintas posibilidades de trabajo. Los textos son familiares o conocidos por los niños: listas de los nombres de los niños de la clase, textos leídos o elaborados colectivamente en el aula (poesías, canciones, adivinanzas, cartas, relatos, etc.). El desarrollo de las tareas en este rincón implica poner en marcha diversas estrategias lectoras para hallar el significado de nombres, palabras y textos.

Ejemplos de materiales del Rincón

- Listas de los nombres de los niños y niñas de las cuatro clases escritas en letra cursiva y en mayúsculas.
- Pizarra magnética con letras tipo imprenta.
- Cartas con imágenes y, separadamente, listas de palabras.
- Franelógrafo con letras en cursiva.
- La *caja azul*: con diversos cajones con títulos de noticias, títulos de apartados del periódico, publicidad, etc.
- Plantillas y letras de goma tipo imprenta.
- Mini-tendedor de frases. Frases troceadas para su composición.
- La *caja roja*: textos memorizados en clase (pequeñas poesías, adivinanzas, refranes, etc.) incompletos. Etiquetas con las palabras que faltan en los textos.
- Quién es quién: cartas con personajes y tarjetas con frases referidas a los mismos.
- Tubo para componer frases a partir de la combinación de sus elementos.
- Secuencias ilustradas de narraciones (historias, cuentos) sin el texto. Tarjetas con los fragmentos del texto.
- Sobres sorpresa: dentro de cada sobre hay un texto troceado conocido por los niños (textos elaborados por los niños, cartas de excursiones, lecturas colectivas hechas en clase, etc.).

Lidia mira con atención las cuatro listas correspondientes a los alumnos y alumnas de las cuatro clases de ciclo inicial.

- ¿Y cómo sé cuál es la de mi clase?
- A ver, piénsalo —le responde la maestra—. ¿Qué pondrá en el cabezal de la lista?
- Ah!, el nombre de mi clase: las «naves espaciales»?
- ¿Y en cuál de las cuatro listas pone «naves espaciales»?
- Creo que en ésta, pero... ¿Puedo salir con las listas y mirar el mural de la puerta de mi clase?
- Naturalmente, pero creo que puedes acertarte sin salir.
- Al cabo de un momento.
- Ésta es la lista de mi clase, —dice satisfecha.



El papel de los referentes

Las palabras y textos conocidos por los niños son referentes muy útiles para formular y verificar las hipótesis de lectura y son la base para construir el conocimiento en torno a la codificación y descodificación alfabética. Muchas veces los niños y niñas se refieren a las letras sin saber su nombre o su correspondencia sonora, solamente saben que la letra en cuestión es la de tal o cual palabra. El propio nombre y el de los compañeros es un referente habitual en el momento de establecer comparaciones: es la *M* de Marta; la *C* de Carlos; *Mar* está en Marisa, etc. En esta ocasión, Lidia ha podido resolver su pequeño dilema sin consultar el letrero de su clase, pero en algún momento es posible que necesite consultar referentes conocidos presentes en las aulas (nombres de los niños en las carpetas, nombres de las clases, textos-murales, títulos del calendario, etc.). Estas consultas son útiles para que los alumnos memoricen algunas palabras y recuerden la secuencia de las letras; después, en el instante que intentan escribir o reconocerlas en una lista, se suscita la duda y se les hace necesaria la confrontación con el texto conocido.

La maestra observa a Lidia de cerca. Después de algunos intentos frustrados de estampar las letras en la posición correcta y de que una niña de Segundo le mostrara el secreto para que le salieran bien, ha conseguido imprimir el nombre de dos de sus amigos que con anterioridad había localizado en la lista. Ahora se la ve indecisa.

- ¿Qué ocurre Lidia? —le pregunta la maestra. La compañera de su lado también ha interrumpido su tarea con intención de ayudarla.
- No encuentro el nombre de mi amigo Héctor.
- ¿Cómo que no, seguro que tiene que estar ahí. ¿Ésta es la lista de tu clase, no?
- Sí, pero mira, no hay ningún nombre que empiece por la *E*, ¿lo ves? —le enseña Lidia mientras desliza su dedo arriba y abajo de la lista.

Aprender a descodificar en el mismo proceso de lectura

Algunos de los alumnos y alumnas del ciclo inicial están en un momento similar al de Lidia en relación a sus conocimientos lectores convencionales. En las hipótesis que hace Lidia podemos ver cómo atribuye una relación entre los sonidos del habla y algunas letras,² pero todavía no es hábil en la descodificación (reconoce algunas letras pero no identifica otras y en muchos casos tiene dudas). Lidia irá avanzando en el aprendizaje de la descodificación a través de la resolución de los pequeños conflictos que las diversas situaciones de lectura le planteen.

Sin embargo, a pesar de no poder utilizar la descodificación, Lidia utiliza ya muchas estrategias para leer: sabe establecer hipótesis sobre si una palabra puede o no ser tal o cual observando su longitud; las reconoce a partir de la letra inicial o la *S* al final; encuentra palabras cortas dentro de palabras más largas o compuestas; localiza frases a partir de alguna palabra escrita que ya conoce; encuentra de entre un grupo de palabras la que está buscando a partir de la secuencia vocálica de la palabra en cuestión...

La maestra le dice a Lidia:

- Seguro que has visto su nombre escrito alguna vez. Lo que pasa es que la primera letra de Héctor no suena. ¿Lo recuerdas?
- Se la ve pensativa, pero rápidamente Bea (la niña de Segundo curso que tiene al lado) le saca de dudas.
- Sí, mujer, ¡la muda! ¡Empieza por la muda!
- A Lidia se le ha quitado un peso de encima. Lamentaba no poder mostrar a su amigo que sabía leer y escribir su nombre, ahora podrá hacerla.

Lidia tiene de nuevo otro problema. La maestra interviene:

- Lidia, ¿qué nombre buscas?
- Lorena... pero... (señala con el dedo los nombres *Laura* y *Lorena*, está claro que está dudando entre los dos).
- ¿Por qué piensas que pueden ser uno de estos dos?
- Es que Lorena empieza con la *L*, como yo.
- Fíjate en las letras que suenan cuando dices Lorena. ¿Puede poner Lorena aquí? (Señala el nombre de *Laura*.)
- No... aquí hay una *U*. Si digo Lorena no suena la *U*.
- Entonces, ¿dónde pondrá Lorena?
- Aquí.
- Pregúntaselo a Bea y lo sabrás seguro. Que ella te lo lea.
- Bea es paciente. Mientras se lo lee hace un recorrido con el dedo por encima del nombre. Ahora parece que Lidia ha descubierto algo:
- Tiene un trozo de *Naiara* aquí, ¡al final de Lorena!
- Muy bien —le dice la maestra y también

le sugiere—: ¿quieres probar de estamparlo sin mirar? Fíjate, cuántas letras debes poner?

—Seis. Sí, voy a probar.

Intervención y ayuda de la maestra

El papel de la maestra en este rincón es ayudar a los niños a ser conscientes de lo que saben, darles seguridad y crear conflictos para dinamizar el avance del aprendizaje.

En el caso de Lidia podemos ver las estrategias didácticas utilizadas por la maestra durante su intervención:

— Refuerzo de las hipótesis de Lidia, lo cual da seguridad a la niña.

— Orientación de la verificación de la lectura cuando hay una duda sin dar la solución (véase el caso de duda entre los nombres de Laura y Lorena).

— Propuesta de contrastar su opinión con la de un compañero o compañera.

— Leer en voz alta lo que ha escrito cuando falta alguna letra.

— Informar del número de letras para que pueda ir comprobando.

— Sugerencias que requieren un nuevo esfuerzo: «Escribe sin mirar...».

Lidia ha vuelto la lista al revés y gesticula con su boca mientras va estampando el nombre de su amiga. Ha escrito *Loena*. Sabe que le falta una letra pero no llega a acertar cuál es. Espontáneamente le pregunta a un niño de su clase que se encuentra cerca de donde ella está sentada:

— Mira esto, ¿qué le falta para que ponga Lorena?

— La erre de *Robot* — responde Manuel sin titubear ni un momento.

Un barrido rápido de los ojos de Lidia recorre toda la clase hasta encontrar un referente (uno de los dibujos que hay colgados en la pared de la clase con el nombre escrito debajo) en relación a lo que le ha sugerido Rubén.

Las ayudas de los compañeros

Fomentar el trabajo cooperativo es uno de los principales objetivos de esta manera de organizar el espacio de trabajo. Los alumnos aprenden que el maestro no es la única fuente de consulta del aula. Es frecuente observar cómo la atención que los niños y niñas prestan a las explicaciones o sugerencias de un compañero o compañera es incluso mayor a la que prestan al propio adulto.

Lidia ha querido probar algo que vio hacer el día anterior a un compañero; además sabe que hay cerca de ella alguien más que puede ayudarla a entender, que puede mostrarle algunos trucos para avanzar en la tarea. También sabe que hay otros niños y niñas a los que les será útil su ayuda cuando se encuentren con pequeños problemas.

Ahora piensa. Debe decidir dónde va a poner esa letra; intuye que la posición incorrecta puede desvirtuar el nombre por completo.

— Creo que va aquí — le dice a la maestra señalándole la posición correcta.

— Lidia ha trabajado un poco más. Ha escrito el nombre de ocho niños y niñas de su clase y los dos nombres de sus respectivos grupos: los «dráculas» y los «fantasmas». Se siente satisfecha. Guarda su trabajo en la carpeta. La música que anuncia «patio» está sonando.

— ¿Me puedo ir?

— Sí. Muy bien. Has trabajado mucho. ¿Te ha gustado?

— ¡Síiii! ¿Podré enseñárselo a mis amigos?

— Claro, pero vamos a ponerle una nota también a María (la maestra de la clase de Lidia) para que sepa cómo te ha ido. ¿Qué le pongo?

— Que *he leído* los nombres de mi clase.

— Voy a ponerle que ya sabes leer muchos nombres. ¿Ves como tengo razón? ■

* Rosa Gil es profesora en la Escuela «Juan Marqués Casals» de Terrassa (Barcelona) y María Soliva disfruta de una licencia de Estudios concedida por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya para la realización de un estudio sobre Estrategias de lectura.

Notas

1. Para más información sobre la organización general de estos rincones, véase «Rincones para aprender a leer», *Aula de Innovación Educativa*, mayo de 1993.
2. Lidia hace hipótesis silábico-alfabéticas, si utilizamos la terminología utilizada en los estudios sobre la adquisición del sistema alfabético: Ferreiro y Teberosky (1979).

Aprendizaje de la lengua escrita en el aula*

Delia Lerner

INTRODUCCION

En Venezuela, 32% de los niños que se inscriben en 1er. grado desertan antes de 4º grado.¹ La mitad de ellos deserta en 1o. o 2o. grado. ¿A qué se debe esta alarmante situación? Como es bien sabido, una de las causas fundamentales de la deserción en los primeros grados es la repitencia.

¿Qué es lo que determina que un niño repita primer grado? En la mayoría de los casos, la gran causa de la repitencia es el fracaso en el aprendizaje de la lecto-escritura. ¿Quiénes fracasan en este aprendizaje? En general, se trata de niños de extracción humilde o marginal.

¿Por qué fracasan estos niños? Hasta ahora, esto se ha atribuido a dificultades propias de los niños.

Sin embargo, el altísimo porcentaje de fracasos —no sólo en Venezuela, sino en toda América Latina y en muchos otros países del mundo— nos ha llevado a preguntarnos:

- ¿Es posible que exista un número tan elevado de niños que presenten dificultades para aprender a leer y escribir?
- ¿No tendrá la metodología utilizada una parte de responsabilidad en estos fracasos?

Todas las metodologías actualmente en uso tienen, por lo menos, tres puntos en común:

- a) Proponen las mismas actividades para todos los niños desconociendo las diferencias que pudieran existir entre ellos, ya sea a causa de una estimulación previa diferente con respecto a la lectura y la escri-

* Delia Lerner. Ministerio de Educación-Fundación B. Van Leer. Caracas, 1980.

¹ Memoria y Cuenta del Ministerio de Educación, 1978.

tura, ya sea a causa de que se encuentren en etapas diferentes de su proceso de construcción de la lengua escrita.

- b) Suponen que los niños que llegan a primer grado no saben nada de la lengua escrita y que, por lo tanto, es el maestro quien debe enseñarlo todo.
- c) Consideran al niño como un ser pasivo, que se limita a reproducir mecánicamente los modelos que se le proponen, ya sea a través de la memorización de las frases que aparentemente está aprendiendo a leer, ya sea a través de la copia de palabras, oraciones o sílabas que aparentemente está aprendiendo a escribir.

Ahora bien, se han realizado recientemente importantes investigaciones sobre el aprendizaje espontáneo de la lengua escrita.

Estas investigaciones han demostrado que:

- a) Existen diferencias significativas entre los niños de clase baja y los de clase media, a favor de estos últimos, en cuanto a las condiciones en que se encuentran para abordar el aprendizaje sistemático de la lecto-escritura. Esta desventaja de los niños de clase baja se origina en el hecho de que tienen un contacto mucho menor que los otros niños con material escrito y con lectores.
- b) Todos los niños inician su aprendizaje de la lengua escrita mucho antes de ingresar a primer grado. Desde los tres o cuatro años los niños imitan los actos de lectura y escritura del adulto y comienzan a construir hipótesis propias, que se acercan progresivamente a las de nuestro sistema de escritura. Ahora bien, el ritmo de este progreso depende en gran medida del grado de contacto que tiene el niño con la lengua escrita. Es por eso que, a los seis o siete años, algunos niños pueden tener hipótesis muy cercanas a las de la escritura alfabética, lo que les permitirá culminar rápidamente —en un año o menos— su aprendizaje de la lecto-escritura, en tanto que otros niños —los que han tenido menor contacto con la lengua escrita— sostendrán hipótesis aún muy lejanas a las nuestras, lo que hará imposible, por lo menos con las metodologías actualmente utilizadas, que logren terminar en un año su aprendizaje de la lecto-escritura.
- c) El niño actúa frente a la lengua escrita —tal como lo hace frente a cualquier otro objeto de conocimiento— en forma eminentemente activa. No es una mente en blanco que recibe pasivamente conocimientos ya elaborados. Muy por el contrario, es un creador permanente de hipótesis propias, que nadie le ha enseñado, que él ha

construido por sí mismo. Son estas hipótesis propias las que le permiten determinar qué materiales sirven para leer y cuáles no sirven, anticipar el contenido posible de un texto escrito a partir de una imagen, establecer correspondencias entre un enunciado oral y un texto escrito deduciendo la ubicación posible de cada palabra, inventar formas de escribir las palabras, reflexionar sobre lo que ha hecho, dudar, autocorregirse y todo sin saber aún "leer y escribir", si tomamos esta expresión al pie de la letra.

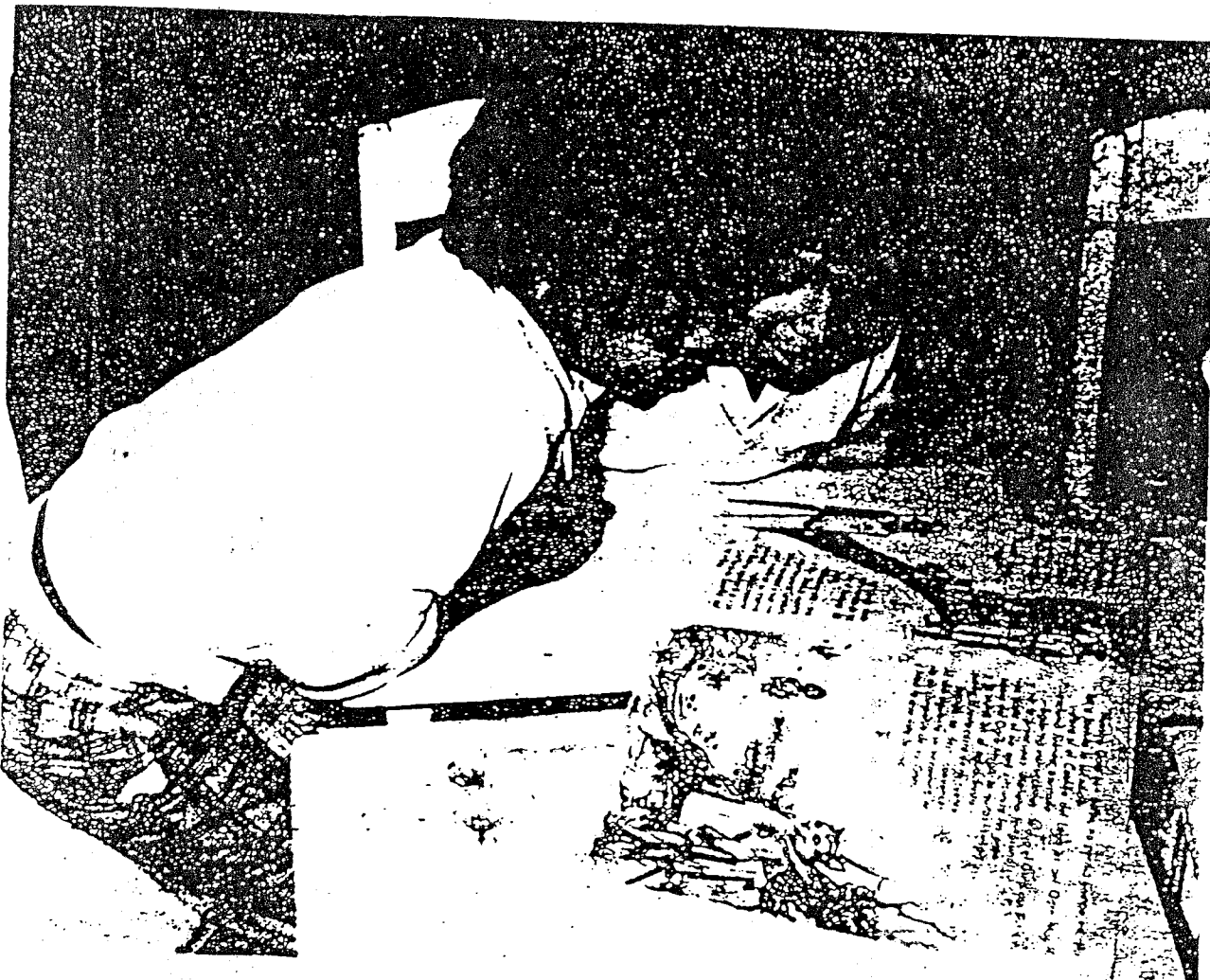
Algunas de sus hipótesis —las que no coinciden aún con las nuestras— nos parecerán erróneas. Sin embargo, no lo son. Representan etapas necesarias por las cuales el niño debe pasar para llegar a construir las hipótesis que concuerdan con nuestro sistema de escritura.

Todo esto nos lleva a pensar en la posibilidad de crear una metodología que invierta los supuestos básicos de las metodologías vigentes, lo que implica fundamentalmente:

- Aceptar la existencia de diferencias entre los niños, ocasionadas por un mayor o menor contacto previo con la lengua escrita, pero no para etiquetarlos como "buenos" o "malos", sino para asumir la obligación en que está la escuela de compensar estas diferencias, ofreciendo a los niños un máximo de contacto con material escrito y con lectores así como oportunidades de comprender la utilidad de la lengua escrita, antes de exigirles que aprendan a leer y escribir.
- Reconocer que los niños que ingresan a primer grado saben ya algo o mucho sobre la lengua escrita y que es fundamental partir de lo que ya saben para ayudarlos a seguir adelante.
- Respetar al niño como un ser pensante, que no se limita a recibir y reproducir los modelos que le llegan desde fuera, sino que actúa inteligentemente sobre ellos. Este principio tiene muchas implicaciones específicas en el campo de la lecto-escritura, entre las cuales podemos citar las siguientes:
 - Ya no se trata de proponer al niño un modelo para que lo copie, lo reproduzca al dictado o lo combine de diferentes maneras. Se trata en cambio de crear situaciones de aprendizaje que permitan al niño PENSAR, es decir: diferenciar dibujo y escritura, clasificar todo tipo de material escrito, descubrir que la lengua escrita es un código, analizar el lenguaje oral, anticipar el significado posible de un texto, deducir correspondencias entre el enunciado oral y el texto escrito, re-inventar la escritura, comparar sus producciones

con la lengua escrita tal como es, reflexionar sobre sus hipótesis, discutir con sus compañeros, autocorregirse.

- La secuencia de sonidos, palabras o frases que el niño aprenderá NO puede establecerse desde fuera, el propio niño la establecerá a partir de su contacto con toda la lengua escrita.



Por lo tanto, dejarán de utilizarse las oraciones vacías de significado e inexistentes en el lenguaje oral que caracterizan a los libros de lectura. La única justificación posible de oraciones como *mi mamá me mima* o *Susy se asea* es la supuesta necesidad de trabajar primero con *ma, me, mi, mo, mu* después con *pa, pe, pi, po, pu*, etc. Si se parte de la base de que es el niño quien construye su propia secuencia, esta necesidad desaparece y, con ella, desaparecen también esas frases sobre las cuales los

niños se ven imposibilitados de aplicar lo que saben (o mucho que saben) de su lengua, porque son frases que no existen en ninguna lengua, se inventaron especialmente para los niños de primer grado.

Los niños escribirán ahora lo que ellos deseen transmitir, independientemente de cuáles sean las letras que constituyen esas palabras. Esto permitirá resituir a la lengua escrita su verdadero valor comunicativo y hará posible que el niño utilice sus conocimientos previos sobre su lengua, que ponga en acción su competencia lingüística cuando aprende a leer y escribir.

- Se considerarán como correctas todas aquellas respuestas que sean coherentes con el nivel de construcción de la lengua escrita en que se encuentra el niño, aún cuando dichas respuestas sean incorrectas desde el punto de vista adulto. Se plantearán situaciones que permitan acentuar los conflictos que los propios niños se plantean entre sus diversas hipótesis y los lleven a tomar conciencia de dichos conflictos.² No se temerá al error, ni a la confusión, ni al conflicto, el niño los necesita para avanzar en su proceso.
- Se dará prioridad a la anticipación del significado de lo que se lee antes que al descifrado mecánico, dado que, si se quiere que la lectura sea una actividad con sentido para el niño, ésta debe plantearse como lo que es para cualquier lector: una forma de captar un significado que otra persona ha querido transmitir. Dentro de este proceso, el descifrado no es más que un medio para garantizar la comprensión o para verificar la exactitud de la anticipación.
- Se dará prioridad a la escritura espontánea antes que a la copia, por entender que el niño no se limita a imitar nuestro sistema tal como actualmente es, sino que re-inventa progresivamente la escritura. Por lo tanto, sólo puede avanzar, a partir de la reflexión y la discusión con sus compañeros sobre su propia escritura espontánea.

La copia sólo tiene sentido en la medida en que es requerida por el niño, en que cumple una función como elemento conflictivo dentro de su propio proceso.

² Ver en particular la línea de trabajo número 4: ENFRENTAMIENTO ANALÍTICO CON NUESTRO SISTEMA DE ESCRITURA, en este documento.

En base a estos principios metodológicos, se proponen a continuación cuatro líneas fundamentales de trabajo:

1. Aproximación **global** a la lengua escrita.
2. Comprensión de **la lengua** escrita como un código.
3. Análisis del **lenguaje** oral.
4. Enfrentamiento **analítico** con nuestro sistema de escritura.

Todas las actividades propuestas para estos cuatro aspectos están sujetas a experimentación. Será la práctica la que podrá indicarnos en qué medida ellas se ajustan a las posibilidades y limitaciones de los niños en cada etapa, la que nos permitirá también introducir las modificaciones necesarias e inventar nuevas y mejores actividades.

Nuestro objetivo es **lograr** —a través de un cambio metodológico de fondo— una disminución considerable de los fracasos en el aprendizaje de la lecto-escritura. La experiencia nos ayudará también a determinar en qué medida nos hemos acercado a la solución de este grave problema.

Queremos hacer constar finalmente que una gran parte de las actividades que proponemos a continuación han sido inspiradas —directa o indirectamente— en las investigaciones a las que se ha aludido anteriormente. Estas investigaciones —que se iniciaron en la Argentina en 1975 y continúan realizándose en México, España, Suiza e Israel— están a cargo de un equipo coordinado por la Dra. Emilia Ferreiro, cuyas publicaciones se citan en la bibliografía anexa.

1. APROXIMACION GLOBAL A LA LENGUA ESCRITA

Dentro de esta primera línea de trabajo deben considerarse los siguientes aspectos:

- Conciencia de la necesidad de la representación en general y de la lengua escrita en particular.
- Contacto con todo tipo de material escrito.
- Diferenciación entre la escritura y otras formas de representación gráfica.
- Diferenciación lengua oral —lengua escrita.

1.1. Tomar conciencia de la **utilidad** de la lengua escrita

Si pretendemos que el **niño** participe activamente en su propio aprendizaje, será **fundamental** que él comprenda para qué sirve saber leer y escribir.

La lengua escrita tiene dos **valores** fundamentales:

- * Hace posible la **comunicación** a distancia.
- * Permite registrar los **hechos** que se desea recordar.

Muchas situaciones que se **producen** espontáneamente en el jardín o en la escuela primaria **hacen** posible, si son bien manejadas, que los niños tomen conciencia **de** la utilidad de la escritura.

Por ejemplo, si la maestra **necesita** comunicarse urgentemente con otra persona de la escuela, **pero** no puede abandonar el aula, se hará necesario que envíe un **mensaje** escrito.

El mensajero podría ser un **niño**. Ahora bien, la maestra puede tomar frente a esta situación dos **actitudes** diferentes:

- Escribir el **mensaje** **mientras** los niños están ocupados en otra cosa y luego **pedir** a un **niño**: Juanito, lleva por favor este papel a la señorita Clara.
- Plantear el **problema** al **grupo**: Necesito comunicarle algo a la señorita Clara, pero tengo **que** quedarme aquí para trabajar con ustedes. ¿Cómo puedo **hacer** para que la señorita Clara se entere de lo que quiero decirle?.

En el primer caso, el niño **trasladará** el papel tal como la maestra se lo ha pedido, pero ni él ni **los** otros niños del grupo comprenderán por qué, en ese caso, fue **necesario** recurrir a la lengua escrita.

La segunda actitud nos **parece** entonces la más adecuada, porque permite que los niños **descubran** la utilidad de la lengua escrita para comunicarse a distancia.

Entre las muchas situaciones que **deben** aprovecharse para consolidar este descubrimiento, pueden mencionarse:

- Las comunicaciones que **se** envían periódicamente a los padres: solicitudes de **colaboración**, invitaciones a actividades del jardín, etc.

- Necesidad de contar lo que se ha hecho a niños que están enfermos.
- Un niño necesita comunicarse con un familiar ausente. ¿Cómo puede hacerlo?
- Necesidad de enviar mensajes al grupo que funciona por la tarde en el mismo salón.
- Comunicación con niños de otros jardines o de otras escuelas.

En lo que se refiere a la utilidad de la lengua escrita para evitar el olvido, se aprovecharán todas las situaciones que hacen necesario recurrir a lo escrito para recordar algo, por ejemplo:

- ¿Qué niños faltaron la semana pasada?
- ¿Dónde vive Pedrito? (Un niño de otro grupo que necesitemos visitar).
- Vamos a planificar en conjunto la actividad de tres días. ¿Cómo podemos hacer para no olvidarnos lo que tenemos que hacer cada día?
- Inventemos en conjunto un cuento (o una poesía). Nos quedó muy bonito. ¿Cómo podemos hacer para no olvidarlo? Nos gustaría contárselo a los niños de los otros grupos en el próximo acto cultural.
- Cuando los niños hacen un dibujo, la maestra escribe detrás lo que contaron acerca de sus dibujos. Tiempo después, vuelven a mirarlos. ¿Qué cuenta ahora el niño sobre su dibujo? ¿Es lo mismo que ha contado antes? Se comparará el texto escrito con lo contado actualmente, se ve qué ha cambiado y qué no ha cambiado.

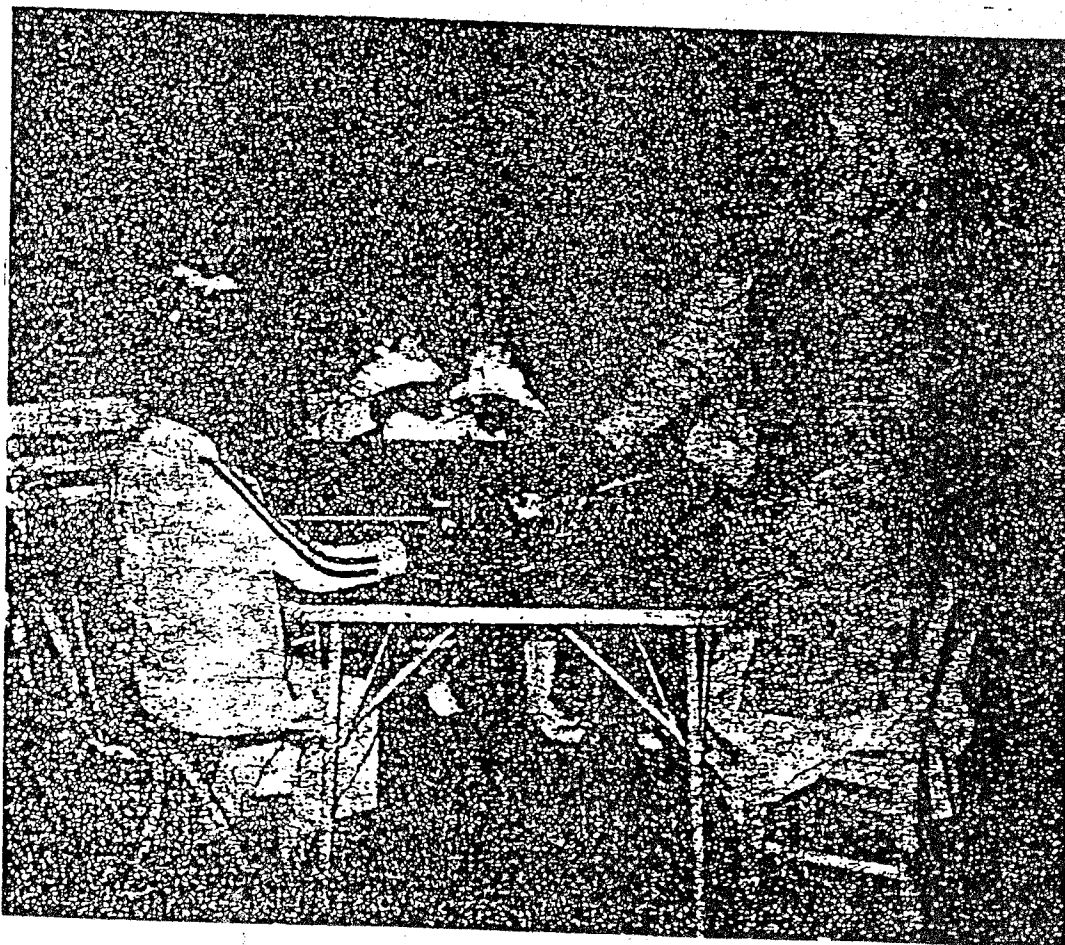
1.2. Tomar contacto con todo tipo de material escrito

Los niños que están rodeados de material escrito desde pequeños aprenden espontáneamente, es decir sin que nadie se proponga enseñarles, muchas cosas que serán fundamentales para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Una niña de cuatro años nos decía el otro día, frente a cualquier texto escrito, que se trataba de una "tarea". ¿Qué significa esto?

Que para ella, la única utilidad de la escritura es cumplir con las tareas escolares. Esto ocurre, seguramente, porque en su hogar la lengua escrita es muy poco utilizada, o si lo es, ella no participa para nada en esa utilización. Si esto continúa así, cuando esta niña llegue a primer grado, estará en inferioridad de condiciones con respecto a otros niños en cuyas casas se lee y se comenta el periódico, se escriben cartas, se leen cuentos, etc.

El jardín de infancia y la escuela primaria tienen la obligación de compensar estas diferencias de estimulación que traen los niños organizando actividades que permitan a todos los niños conocer todas las variedades de material escrito y comenzar a interpretarlas.³



³ NOTA: Será importante asimismo trabajar con los padres de los niños para que ellos comprendan la importancia del manejo de material escrito en el hogar.

En primer término, se deberá cuidar el material existente en la biblioteca del salón, en la cual debe haber permanentemente libros de diversos tipos, periódicos, revistas, historietas, etc. Este material debe cambiarse periódicamente de tal modo que el niño encuentre siempre algo novedoso para hojear.

Se realizarán además otras actividades, tales como:

- Prestar atención, en los paseos o excursiones, a todo el material escrito que aparezca: carteles, anuncios, señales de tránsito, suponer el significado de lo allí dibujado o escrito. Frente a los carteles de los comercios, preguntarse: ¿Qué dirá en ese cartel?; frente a los carteles publicitarios: ¿De qué producto será esa propaganda?; frente a las señales de tránsito: ¿Qué significará esa señal?
- Clasificar material escrito de todo tipo: diarios, revistas, libros, etiquetas de envases, folletos, cuadernos, cartas. Lograr que los niños encuentren los diversos criterios de clasificación posibles, sobre todo los relacionados directamente con el material escrito (tipos de letra, tipo de encuadernación, destinatario de la publicación, etc.).
- Interpretar el material escrito disponible: ¿De qué se tratará esta revista? ¿Será divertida? ¿Para quién será? ¿Para grandes o para chicos?
- Visitas: a la redacción de un periódico, a una editorial, al correo.
- Elaborar en grupo una serie de preguntas para hacer un "reportaje" a un vendedor de periódicos, a un librero.

1.3. Diferenciar la escritura de otras formas de representación gráfica.

La lengua escrita es una forma particular de representación gráfica, más socializada que el dibujo o la imagen y, por lo tanto, menos sujeta a interpretaciones subjetivas.

Por otra parte, en el caso de nuestro sistema de escritura —alfabético— las grafías representan al lenguaje oral, transcriben sus características sonoras. El dibujo, en cambio, representa directamente a los objetos mismos, a los significados que se quiere transmitir.

Para el niño pequeño, dibujo y escritura se confunden: la escritura no representa aún los sonidos del habla, sino, al igual que el dibujo, los objetos a los que se alude. Progresivamente dibujo y escritura se diferencian y el dibujo (o la imagen) se transforma en un apoyo que permite anticipar y garantizar el significado de la escritura.

Es necesario por lo tanto realizar actividades que contribuyan a la diferenciación dibujo-escritura, que permitan al niño comprender la precisión de la escritura frente a la ambigüedad de otras formas de representación gráfica, que lo lleven a utilizar activamente la imagen como un medio de anticipar el significado posible de la escritura.

Sugerimos a modo de ejemplo, las siguientes actividades:

- Interpretar los dibujos, modelados, collages, etc., realizados por otros niños: descubrir después de cada clase de plástica lo que cada niño quiso representar. Aceptar las opiniones diferentes, determinar cuál interpretación se acercó más a la intención del niño que hizo el trabajo, reflexionar sobre el hecho de que en la mayoría de los casos pueden hacerse interpretaciones diferentes sobre cada una de las situaciones representadas.
- Confección de pancartas para comunicar las actividades realizadas a otros grupos. Si sólo se utilizan ilustraciones, verificar que pueden interpretarse de diferentes maneras.
- Comparar palabras en base a la posibilidad o imposibilidad de dibujar lo que representan (a nivel oral): decir palabras e intentar dibujar su significado. Proponer luego palabras y anticipar si se pueden o no dibujar.
- Distinguir en un texto dónde "dice" algo y dónde hay solamente dibujo.
- "Adivinar" a partir de la imagen el contenido del texto que le rodea. Para esto puede tomarse cualquier texto que sea posible leer luego a los niños. Se mostrará la imagen, cada niño adivinará lo que el texto dice, se verá que hay diversas interpretaciones posibles. La maestra leerá luego el texto, se compararán las suposiciones hechas a partir de la imagen con el texto real.

1.4. Diferenciación lengua oral - lengua escrita.

La lengua oral y la lengua escrita no son idénticas, presentan notables diferencias. Cuando uno habla, lo hace la mayoría de las ve-

ces con personas que están presentes; esto permite acompañar el lenguaje con entonaciones y gestos que facilitan la comunicación; si el otro no comprende, puede preguntar y recibirá una aclaración inmediata.

Cuando uno escribe, en cambio, dirige el mensaje a personas ausentes. Por lo tanto, el lenguaje escrito tiene que bastarse a sí mismo, no hay posibilidad de acompañarlo con gestos o señalamientos que lo aclaren. Por otra parte, la persona a quien va dirigido el mensaje lo leerá en ausencia del que lo ha escrito, no podrá hacer preguntas sobre lo que no comprenda. Es por eso que el lenguaje escrito debe ser mucho más claro y explícito que el lenguaje oral. Es lógico entonces que se encuentren diferencias entre la estructura del lenguaje oral y la del lenguaje escrito.

Por otra parte, dentro del lenguaje oral hay diferentes formas de hablar que dependen de la situación en que nos encontramos: no hablamos de la misma manera en nuestra casa y en la escuela, no hablamos igual cuando nos dirigimos a una persona mayor y cuando nos dirigimos a un niño.

Asimismo, hay diferentes estilos en el lenguaje escrito: la forma en que se escribe en un periódico es muy distinta a la que caracteriza un cuento o un poema.

Será muy importante para el niño descubrir que existen diferentes formas de hablar, porque esto le permitirá reflexionar sobre su propio lenguaje, sobre lo que él dice espontáneamente, sobre la forma en que habla la gente que lo rodea.

La posibilidad de diferenciar lengua oral y lengua escrita, así como la de descubrir diferentes estilos dentro de lo escrito favorecerán, en el niño que está aprendiendo a leer y escribir, la anticipación del contenido posible del texto que aborda.

1.4.1. Diferenciación de formas de habla.

- Dramatizar los saludos característicos de diferentes personas: ¿Cómo saluda la maestra? ¿El médico? ¿El carnicero? ¿Mi papá?
- Dramatizar la forma en que se anuncian diferentes personas que llegan al barrio: el vendedor de agua, personas que venden diferentes alimentos, personal del Ministerio de Sanidad que vacunará a los niños, representantes de organizaciones de la

comunidad, etc. La actividad puede orientarse de la siguiente manera: se divide a los niños en grupos, cada grupo dramatiza una situación diferente y los otros niños adivinan de qué se trata. Por ejemplo: "Vacune a su hijo, sea responsable" o "Se invita a los vecinos a hacerse presentes en la Plaza". ¿Quién dijo esto?

- Reconocer variedades dialectales del lenguaje. Se aprovecharán todas las situaciones que permitan a los niños hacerse conscientes que existen, en distintos lugares o grupos, diferentes formas de denominar los objetos y acciones. Si hay niños en el grupo que procedan de distintas regiones del país esta situación se planteará naturalmente. También puede suscitarse esta reflexión a partir de la lectura de cuentos en los que aparezcan palabras típicas de otras regiones o de otros países de habla castellana.
- Producir o reconocer variaciones en la forma de hablar en función del interlocutor. Veámoslo con un ejemplo. Pedrito tiene mucha sed, quiere tomar agua, pero lo dirá en forma diferente según quien sea la persona con quien esté hablando: "Por favor, ¿puedo ir a tomar agua?"; "¡Tráeme rápido un vaso de agua; ¡Ya mismo!"; "¿Me das un poquito de agua?". Los niños descubrirán a quién se dirige Pedrito en cada caso. Luego, los mismos niños pensarán en algo que quieran decir, pedir o explicar y dramatizarán cómo lo harían si se lo dijeran a su mamá, a un hermanito menor, a la maestra, a su papá, a su médico, a un amiguito, a una persona que acaban de conocer, etc.

1.4.2. Descubrir diferentes estilos de lengua escrita.

Para que el niño llegue a descubrir que existen diversos estilos dentro de la lengua escrita, es esencial que tenga un contacto permanente con material escrito, que haya presenciado muchos actos de lectura diferentes.

La lectura dirigida al niño no debe limitarse sólo a los cuentos infantiles, éstos tienen una gran importancia, pero es necesario que los niños tengan también oportunidades de conocer otras formas de lengua escrita. Podrán realizarse, por ejemplo, las siguientes actividades:

- Leer a los niños noticias del periódico que puedan interesarles.
- Buscar con ellos en un libro informaciones que completen lo que han aprendido en una unidad y leerleslas; por ejemplo, si han visto las plantas, traer al aula un libro sobre plantas de otras regiones.
- Leerles folletos propagandísticos que lleguen a la Institución y cuyo contenido pueda interesarles.
- Buscar en el diccionario y leerles la definición de una palabra cuyo significado ellos preguntaron.
- Si alguien en la escuela va a tomar una medicina, leer las indicaciones a los niños.
- Leerles "libros de lectura" de primer grado.
- Leerles cartas y telegramas.

De esta manera, además de verificar la utilidad de la lengua escrita, los niños aprenderán a diferenciar los diversos estilos en que se puede escribir: la forma en que se escribe un telegrama es muy diferente a la de un cuento, a la del diccionario, a la del periódico.

Una vez que los niños tengan experiencia suficiente con estos materiales, se propondrán actividades de reconocimiento, como por ejemplo:

- La maestra se coloca de tal modo que los niños no la vean —detrás de una puerta o biombo— y lee partes de diferentes

textos: "Ayer, a las 5 p.m. se produjo un asalto en el Banco de Venezuela..."; "Mi mamá me ama y Susy se asea"; "Había una vez... princesita..."; "Llegamos Caracas martes 3, 5 p.m."; "Querida mamá, te escribo para decirte..."; "Mesa: mueble de cuatro patas..."

Los niños identificarán en cada caso, qué está leyendo la maestra. Esta preguntará a los niños cómo se dieron cuenta de que se trataba de un periódico, o de un telegrama, etc.

Los niños podrán luego ocupar el lugar de la maestra y harán "como si" leyeran un cuento, un folleto, etc., tratando de imitar en cada caso el tipo de lenguaje que se puede encontrar en cada material.

1.4.3. Diferenciar lengua oral y lengua escrita.

— Determinar cuándo se lee y cuándo se habla.

- La maestra se coloca de espaldas a los niños: dice frases dirigidas a ellos y, alternativamente, lee trozos de textos. Los niños determinarán cuándo está hablando y cuándo está leyendo.
- La maestra realizará varias actividades relacionadas con la lectura y los niños dirán qué está haciendo en cada caso:

Leer silenciosamente, marcando mucho la fijación de la mirada y los movimientos de los ojos que requiere la lectura. Hojear silenciosamente un libro o un periódico, sin detener la mirada, explorando el texto rápidamente.

Leer en voz alta el texto que se tiene en las manos.

Leer en voz alta, haciendo todos los movimientos que indican que uno está leyendo, pero introduciendo un elemento conflictivo: no se lee el texto que uno tiene en la mano, sino que se inventa un contenido diferente, típico de otro tipo de material escrito o del lenguaje oral.

Por ejemplo:

Con un periódico en la mano, se "lee" una frase característica de un cuento:

"Había una vez una princesita..."

Con un libro de lectura en la mano, se "lee" una carta:

"Caracas, 3 de Mayo. Querida amiga..."

Con un diccionario, se "lee" un diálogo oral:

—¡Caramba, Aura! ¡qué suerte que te encontré!

—¿Ya te vas?

—Sí, estoy apurada.

—Nos estamos viendo.”

En cada caso, se pregunta a los niños: ¿Qué estoy haciendo? ¿Por qué te parece que estoy leyendo? (o que no estoy leyendo).

A partir de estas situaciones, será interesante discutir qué hay que hacer para leer. Algunos niños pensarán tal vez que para leer, hay que hablar, es decir que la lectura silenciosa no existe para ellos. Otros niños creerán que para leer basta con mirar y, por lo tanto, no diferenciarán leer de hojear, porque en ambos casos se mira. Otros discriminarán estas dos acciones diciendo por ejemplo: “No estás leyendo, estás dando vuelta las hojas para encontrar qué leer”, “Ahora sí estás leyendo, porque primero miras fijo y luego cambias los ojos de lugar”.

En cuanto a la cuarta actividad propuesta, los niños pequeños dirán que en todos los casos se está leyendo, puesto que se está mirando fijamente un texto y diciendo en voz alta lo que se ve. Sólo los mayorcitos (cinco-seis años) se darán cuenta de que lo que se dice no corresponde al tipo de material que se tiene en la mano. Dirán entonces: “No estás leyendo, estás inventando”.

- Elaboración de cuentos o relatos de experiencias vividas.

Los niños quieren mandar una carta a un compañerito enfermo, contándole una excursión que han realizado. La maestra escribirá lo que los niños le vayan dictando. Habrá que decidir en cada caso cómo escribir lo que se quiere contar para que sea comprendido por el niño que no participó en la excursión. Esto permitirá a los niños tomar conciencia de que no se puede escribir tal como se habla, de que —al escribir— es necesario aclarar muchas cosas que no hace falta explicar cuando uno está hablando.

Se aprovecharán de este modo todas las situaciones en que los niños necesiten comunicarle algo a una persona ausente.

2. COMPRESION DE LA LENGUA ESCRITA COMO UN CODIGO

La lengua escrita es un código, es decir un sistema de signos en el que la relación entre el significante y el significado es arbitraria y convencional. ¿Qué quiere decir esto? Intentaremos explicarlo:

Tenedor: ésta es una palabra escrita, formada por varias letras (t-e-n-e-d-o-r) dispuestas en un orden dado.

¿En qué se parece esta palabra escrita al tenedor que usted utiliza cuando come?

¿En qué se parece al concepto que usted tiene de un tenedor? "Cubierto con dientes que sirve para pinchar los alimentos sólidos y llevarlos a la boca".

¿En qué se parece la palabra escrita "*tenedor*" a la palabra dicha "tenedor"?

La palabra escrita "*tenedor*" es el significante que representa un significado. En este caso el significado puede ser la misma palabra hablada, o el tenedor concreto en que usted está pensando, o el concepto que usted tiene del tenedor. Es evidente que en ninguno de los casos hay parecido alguno entre el significante y el significado.

Ocurriría algo muy diferente si usted dibujara un tenedor. El dibujo del tenedor sería en este caso el significante y el tenedor mismo sería el significado.

En este caso habría un parecido indudable entre el significante (dibujo del tenedor) y el significado (objeto representado por el dibujo).

Es decir que, a pesar de que tanto el dibujo como la escritura son formas de representación gráfica, hay importantes diferencias entre ellos.

El dibujo es un símbolo, es decir, una forma de representación en la que significante y significado se parecen y, por lo tanto, este último puede interpretarse inmediatamente a partir del dibujo.

La escritura es un sistema de signos que no presentan ningún parecido entre significante y significado; la relación entre uno y otro se ha establecido en forma arbitraria porque la gente que habla determinada lengua se ha puesto de acuerdo en representar determina-

dos sonidos o determinados significados con ciertas grafías y no con otras.

Por lo tanto, para interpretar una escritura es necesario manejar el código subyacente a ella, es decir conocer las relaciones que se han establecido convencionalmente entre significantes y significados.

Si usted quiere vivir una experiencia que aclare la diferencia entre dibujo y escritura, intente interpretar un dibujo chino y una escritura china.

¿Cuál de los dos comprendió? ¿Por qué?

El niño que está aprendiendo a leer y escribir necesita —para aprender en forma inteligente en lugar de reproducir un mecanismo incomprendible— saber que la lengua escrita es un código, que no hay motivo lógico por el cual el concepto o la palabra mamá se representen por las letras *m-a-m-á*, sino que ésta es una convención social.

¿Qué hacer para que el niño llegue a este descubrimiento?

Debemos tener en cuenta ante todo que la representación espontánea del niño pequeño es simbólica. En efecto, a partir de los dos o tres años surgen una serie de conductas representativas: la dramatización, el dibujo, el modelado, etc. Estas formas de representación utilizan significantes que se parecen al significado que se quiere transmitir y, por lo tanto, se interpretan fácilmente, sin que sea necesario establecer convenciones.

En efecto, cuando un niño dibuja una casa, todo el mundo se dará cuenta de lo que quiso representar, porque el dibujo se parece a la casa.

Del mismo modo, cuando una niña juega a la mamá, será fácil comprender a qué está jugando, puesto que realiza acciones similares a las realizadas realmente por la mamá.

Por otra parte, el lenguaje oral es utilizado por el niño que está aprendiendo a hablar en una forma que puede considerarse intermedia entre el nivel del símbolo y el nivel del signo. Muchas veces los significantes que utiliza no son idénticos a los empleados por los adultos: llamará por ejemplo "guau" al perro, o "aba" al agua. Los significados tampoco coincidirán exactamente con los socializados: llamará "guau" no sólo a los perros sino también a otros ani-

males parecidos a los perros que él conoce y en cambio no llamará "guau" a otros perros muy diferentes a los que él conoce. Es decir que la forma en que el niño usa el lenguaje está aún muy teñida por su propia experiencia, no es aún totalmente socializada.

Progresivamente, a medida que avanza la construcción de su pensamiento, el lenguaje se socializa cada vez más y el niño llega a utilizarlo como un sistema de signos. Pero no es consciente de que hablar implica utilizar un código, lo usa pero no ha reflexionado sobre él.

En síntesis:

Las primeras formas de representación que el niño utiliza son símbolos.

La posibilidad de manejarse a nivel del signo surge de la socialización progresiva de los símbolos (lenguaje).

La lengua escrita es un sistema de signos que supone un alto grado de convencionalidad.

Por lo tanto, antes de aprender a leer y escribir, será necesario que el niño:

- Afiance sus posibilidades de producir e interpretar símbolos.
- Comprenda la necesidad (o la conveniencia) de utilizar formas convencionales de representación.
- Realice la experiencia de inventar códigos, lo que le permitirá comprender los códigos inventados por otros. La invención de códigos a nivel del lenguaje oral le permitirá asimismo reflexionar sobre la convencionalidad de dicho lenguaje.
- Descubra las ventajas de la escritura como forma de representación que permite comunicarse con todos los miembros de la comunidad.

Se sugieren a continuación actividades referentes a cada uno de estos aspectos.

2.1. Afianzar la producción e interpretación de símbolos.

Todas las actividades representativas ya citadas —dramatización, expresión plástica, expresión corporal imitativa, etc.— colabora-

rán en este afianzamiento. Se fomentará permanentemente que los niños interpreten dibujos, modelados o construcciones de sus compañeros, imágenes de cuentos, fotografías, carteles publicitarios, etc.

Podrán realizarse igualmente algunas actividades específicamente destinadas a producir o interpretar símbolos.

- Elegir un momento de un cuento oído y representarlo a través de un dibujo o escenas en plastilina de la manera más completa posible. Decidir si basta con un dibujo para representar la escena. Si no es así, encarar la posibilidad de representarlo a través de una secuencia de dibujos (en el estilo de las historietas de los periódicos). Diversos grupos de niños dibujarán cada una de las partes de la escena y decidirán cuál de los dibujos la representan mejor. Armarán luego la secuencia con los dibujos elegidos.

— Trabajo con historietas:

- “Leer” historietas de periódicos o revistas.
- Antes de “leerlas”, ordenar las figuras de una historieta que se presentan separadas y en desorden.
- “Leer” una historieta, imaginar una escena siguiente, una escena anterior, una intermedia. Dibujarlas, luego volver a leerla.
- Inventar una historieta: en un conjunto dado de figuras, elegir algunas que permitan hacer una historieta, hacerla y “leerla”.

2.2. De la representación simbólica a la representación convencional.

Muchas actividades habituales del jardín de infancia —o de la escuela— plantean la necesidad de representar algo por otra cosa en forma convencional, por ejemplo:

- Cuando se está organizando el control de asistencia, se podrá plantear el problema de cómo se puede representar a cada niño. Por supuesto, la primera solución que se encontrará será representarlo a través de una fotografía pero, a medida que se van encontrando soluciones más cercanas al nivel del signo en otras actividades, podrá volverse sobre ese problema y encontrar otras maneras de representar a cada niño, y más cercanas al signo. Por ejemplo, cada niño podrá elegir una figura determinada pintada de un color especial para representarlo, o a un personaje de cuento, o a otra cosa similar.

A principios de año se han colocado algunos materiales del área de expresión plástica en latas todas iguales. Algunos de estos materiales —por ejemplo los lápices de pasta, la plastilina, la témpera— no sobresalen de las latas. Es decir que cuando un niño va a buscar un material, tiene que examinar lata por lata, hasta encontrar el que necesita en ese momento.

Si esto no se plantea espontáneamente, la maestra puede preguntar, mientras los niños están buscando sus materiales: **¿Cómo podríamos hacer para que no haga falta revisar cada lata para saber lo que hay dentro?** A los niños se les ocurrirán seguramente diversas soluciones: **atar fuera de la lata —con una cinta— uno de los objetos que hay dentro para que se vea de qué se trata, hacer un dibujo del objeto y pegarlo sobre la lata, dibujar un signo cualquiera poniéndose de acuerdo en su significado, o escribir el nombre del objeto guardado.**

- Se discute en la reunión del grupo inicial la secuencia de actividades para ese día. Se analiza qué es lo que conviene hacer primero y qué después. Se busca una manera de representar gráficamente esa secuencia para no olvidarla al realizar las actividades.

Es posible que, al principio, los niños elijan dibujos muy parecidos a su significado para representar las actividades a realizar. Por ejemplo, establecerán que la merienda se representará con el dibujo de un envase de jugo, el trabajo en expresión plástica a través de unos pinceles, etc. La necesidad de realizar esta tarea rápidamente llevará a los niños a encontrar formas más esquemáticas de representar cada actividad.

Todas estas situaciones, que forman parte de la rutina del jardín o la escuela deben aprovecharse para que los niños hagan consciente la necesidad de la representación y encuentren soluciones cada vez más cercanas al nivel del signo, cada vez más arbitrarias y convencionales.

2.3. Inventar códigos simples.

Las actividades que se sugieren a continuación implican desde un principio la construcción de un código, ya que no habrá en general semejanza entre significante y significado.

Los elementos utilizados como significantes en estos códigos creados por el grupo pueden ser sonoros (sonidos producidos por instrumentos musicales, palmadas, etc.), mímicos (gestos de la cara o de las manos) o gráficos (dibujos, imágenes, fotografías).

Si bien se trata de códigos muy simples, ya que en cada situación se elegirán solamente tres o cuatro significantes diferentes para otras tantas acciones de los propios niños, esta experiencia les permitirá comprender la importancia de ponerse de acuerdo sobre el signifi-

cado de cada gesto, sonido o imagen, para lograr que todos entiendan lo que se quiere transmitir.

Pueden realizarse las siguientes actividades:

- Dar "órdenes" con distintos instrumentos.
Por ejemplo: un toque de pandeleta indicará que los niños tienen que prepararse para ir al baño, un sonido de triángulo indicará que hay que recoger el material.
- Hablar con las manos.
Inventar gestos para transmitir algo a los compañeros. Comparar lo que los demás entendieron con lo que se quiso decir. Ponerse de acuerdo sobre el significado de ciertos gestos para entenderse mejor. Utilizar en diferentes situaciones los gestos convenidos. Enriquecer permanentemente los gestos inventados. Puede aprovecharse cualquier actividad para introducir esta situación, por ejemplo: en el área de dramatización pedir a los niños que intenten transmitir lo que quieren decir utilizando solamente gestos; cuando se está haciendo gimnasia, inventar un gesto que signifique "saltar", otro que indique "detenerse", otro que signifique "correr", etc.
- Interpretar señales visuales.
 - Dramatización de un paseo por la calle:
Caminando o en carro se interpretarán señales de tránsito que previamente hayan confeccionado los niños: redondeles verdes, amarillos y rojos para representar un semáforo, bandas de cartulina para representar el rayado por donde deben atravesar los peatones, señales que indiquen "prohibido estacionarse", "cuidado escuela", etc. Los niños completarán las señales convencionales con otras señales inventadas por ellos para otros significados que deseen transmitir.
 - Juego de la orquesta:
Producir sonidos con objetos de todas clases y con el propio cuerpo, por ejemplo: rasgar o arrugar papel, hacer ruidos con los labios o la lengua, palmear, golpear diversos objetos. Se pedirá luego a los niños que elijan un símbolo para representar cada sonido. Estos símbolos se dibujan en una cartulina grande, dividida en cuadros. El director de orquesta señalará en la cartulina qué "instrumento" va a "tocar"; puede indicar a veces uno por vez y otras veces varios simultáneamente.

2.4. Inventar códigos a nivel del lenguaje oral.

En algunos casos los niños decidirán cambiar el significado que habitualmente tienen ciertas palabras o frases, adjudicándoles, mientras dura el juego, otro significado o bien agregando una nueva connotación al significado habitual; en otros casos el significado seguirá siendo el de siempre, pero cambiará el significante.

- **Juego del hospital:**

Se supone que el aula es un hospital. Cada niño elige su rol (médico, enfermera, mucama, etc.). Se cuenta una historia sobre el hospital y se establece que cada vez que se mencione a la enfermera todos los niños que tienen el rol de enfermera deben cambiar de lugar. Lo mismo en el caso de cada uno de los otros roles.

Cuando se dice "hospital", todo el mundo debe cambiar de lugar.

En este caso, "hospital" quiere decir: todo el mundo debe cambiar de lugar; "médico" significa: los que representan el rol de médico, deben cambiar de lugar, los demás deben quedarse en su sitio.

Por supuesto, este juego puede variarse, reemplazando el hospital por otro lugar —un mercado, la escuela, la casa, el teatro, el barrio— y haciendo intervenir a los personajes que corresponden al lugar elegido. Igualmente, en lugar de cambiarse de lugar, la persona aludida podrá cantar una canción, dar tres palmadas, decir una palabra previamente convenida o realizar cualquier otra acción que los niños establezcan.

- **Hablar al revés:**

Este es un juego que los niños juegan espontáneamente: Cuando digo algo, lo que quiero decir es todo lo contrario. Por ejemplo: si digo "tengo hambre", quiero decir que no quiero comer nada, si digo "voy a salir", quiero decir que me voy a quedar aquí.

Los niños dirán algo y sus compañeros interpretarán, siguiendo las reglas del juego, lo que quiso decir en realidad.

- **Hablar en claves:**

- Inventar una forma de hablar que permita comunicarse delante de personas ajenas al grupo sin que éstas entiendan lo que se está diciendo. Los niños podrán integrar en esta actividad el juego an-

terior (hablar al revés), **podrán** cambiar provisoriamente el nombre de algunos objetos —por ejemplo, decidir que llamarán "lápiz" al cuaderno y "cuaderno" al lápiz—, decir en femenino las palabras masculinas y viceversa, etc.

Una variante de este juego sería dividir a los niños en grupos, cada subgrupo inventa una forma de hablar en clave. Luego cada grupito habla utilizando la clave y los demás niños "adivinan" qué se está diciendo y cuál es la clave.

- Hablar en una jerigonza:

Por ejemplo: Ahora vamos a hablar con "chi": "chi-ni, chi-ño", ¿qué dije? (niño). Ahora vamos a hablar con "pa": "ma-pa, ma-pa", ¿qué dije? (mamá). La sílaba agregada, puede colocarse a veces antes, a veces después de las sílabas pertenecientes a la palabra que se quiere decir.

- Hacer que los niños mismos inventen jerigonzas:

Esta actividad implica un nivel avanzado de análisis del lenguaje oral. Por lo tanto, podrá realizarse sólo cuando los niños son capaces de separar las palabras en las sílabas que las constituyen.

Cuando se habla en una jerigonza, se modifica el significante, ya que se dice, por ejemplo, "mepesapa", en lugar de decir "mesa", pero el significado queda intacto.

2.5. De la invención de códigos gráficos propios del grupo al descubrimiento de la lengua escrita como código compartido por todos los miembros de la comunidad.

Los niños que aún no saben leer y escribir utilizan el dibujo como medio de comunicación gráfica. Si queremos que los niños comprendan que la lengua escrita es necesaria, será fundamental lograr que descubran:

Que hay acciones, hechos, palabras, que no se pueden dibujar.

Que se pueden inventar signos para representar lo que no se puede dibujar.

Que el dibujo de lo que se puede dibujar puede reemplazarse por signos inventados, de tal modo que la representación se efectúe con mayor facilidad y rapidez.

Que los signos inventados por el grupo serán comprendidos con exactitud sólo por las personas que participaron en su creación.

Que hay un sistema de signos que es comprendido por todos: la lengua escrita.

Estos descubrimientos pueden generarse a partir de actividades como las que se proponen a continuación.

- Supongamos que los niños están tratando de representar la actividad del día para enviarles sus dibujos a algunos compañeritos enfermos. Lo que más desean contarles es que esa mañana, cuando tomaban el jugo, ocurrió un hecho inesperado: una mariposa muy grande, de colores extraños, entró en la sala. Todos los niños corrieron para verla de cerca. ¿Cómo representar esto?. Hechos los dibujos, los niños se dan cuenta de que pueden representar la mariposa y los niños, pero el dibujo no alcanza para comunicar la sorpresa por la irrupción, el hecho de que ésta fue súbita, la emoción. Entonces la maestra plantea: ¿Qué es lo que ustedes quisieran decirles a los niños que no están?. Los niños contestan: "De repente, entró una hermosa mariposa, nos sorprendimos mucho y corrimos para verla bien". La maestra propone entonces que, ya que el dibujo no alcanza para contar eso, podrían intentar "escribirlo" de alguna manera. Los niños dirán que algunas partes de lo que quieren decir pueden dibujarse (mariposa, niños mirándola). Elegirán los dibujos que más sirven para representar esas partes e intentarán ver cómo proceder con lo que no se puede dibujar. Los niños discutirán por ejemplo cómo se puede representar "de repente", varios propondrán diversas soluciones (líneas, cruces, puntitos, etc.), elegirán finalmente la que les parezca más apropiada, aquella cuyo significado puedan recordar más fácilmente, y quedarán entonces de acuerdo en utilizarla con ese significado.

Como tal vez los niños elegirán signos muy simples para representar lo que no se puede dibujar, quizás se plantee espontáneamente, (o de lo contrario lo planteará la maestra) que podría tratarse de representar de manera más fácil también lo que se pueda dibujar, para no perder tanto tiempo cuando uno trata de "escribir" un mensaje.

Los niños se pondrán de acuerdo entonces, por ejemplo, en representar la casa con un cuadrado, la calle con dos líneas paralelas, el carro con una línea con dos redondeles abajo, etc.

No es necesario que cada signo represente una palabra, es posible que los niños no piensen aún en representar palabras, sino ideas. Por lo tanto, es muy probable que elijan un solo signo para decir "la casa", "mi mamá", "sobre la mesa", etc.

Se aceptarán las soluciones acordadas por el grupo.

- Los niños utilizarán el código inventado por ellos para "escribir" un diario del grupo, la cartelera del salón, cartas, cuentos, etc. Esto llevará a enriquecer permanentemente el código, en función de los significados a transmitir en cada caso.
- Cada día, "leerán" algo que hayan "escrito" en otra oportunidad, para recordarlo, o bien interpretarán lo escrito por un compañero.
- Una vez que los niños manejen con facilidad el código inventado, se invitará a personas ajenas al grupo —niños de otros grados, maestros, padres, etc.— y se les pedirá que "lean" algo escrito por los niños. Se comprobará que el mensaje no es comprendido o es comprendido sólo parcialmente. Se intentará descubrir las causas de que los demás no entiendan el mensaje. Los niños se darán cuenta entonces de que, para que un mensaje sea comprendido, es necesario que el que lo "lea" maneje el código en que fue "escrito". Explicarán el significado de los signos utilizados y los adultos o niños mayores los contarán cómo hubieran escrito ese mensaje. Se llamará a otras personas y se comprobará que sólo el lenguaje escrito es comprendido por todos.

3. ANALISIS DEL LENGUAJE ORAL

El aprendizaje de la lecto-escritura supone un tipo de reflexión sobre el lenguaje oral que no es necesaria mientras no se aprende a leer y escribir.

En efecto, cuando uno habla no piensa en las palabras que pronuncia, sino en su significado. El niño que cuenta a su mamá, por ejemplo, "hoy aprendí en el jardín una bonita canción", no está pensando en que ha dicho una oración compuesta por varias palabras —"hoy", "aprendí", etc.— ni que cada una de esas palabras está compuesta por sílabas o sonidos. Lo que le interesa es el significado global del mensaje que está transmitiendo. El niño —al igual que los adultos— utiliza en general el lenguaje como un instrumento de comunicación, más que como un objeto de conocimiento.

Sin embargo, hay algunas situaciones en las que el niño piensa en el lenguaje como tal. Por ejemplo, cuando pregunta, frente a un objeto nuevo: "¿Cómo se llama esto?" o cuando descubre que palabras diferentes pueden tener el mismo significado o que una misma palabra tiene significados diferentes. Pero son muy contadas las ocasiones en que el niño se ve llevado a pensar en el aspecto sonoro de las palabras: cuando le llama la atención el sonido de una palabra nueva ("Se llama kiki, ¡qué gracioso!") o cuando tiene dificultad en pronunciar una palabra o sonido.

Ahora bien, para aprender a leer y escribir, el niño necesita analizar el lenguaje oral, descubrir que las palabras están formadas por secuencias de sílabas o de sonidos.

Este descubrimiento es necesario porque nuestro sistema de escritura representa el lenguaje oral y porque es un sistema alfabético, es decir que —a pesar de que esta regla tiene muchas excepciones— a cada sonido del lenguaje oral corresponde una grafía (letra).⁴

Es por ello que es necesario realizar actividades a través de las cuales los niños tengan oportunidad de descubrir que el lenguaje está formado por partes, que es posible descomponer y componer las palabras, que —además de su significado— las palabras tienen un aspecto sonoro, que el orden de los sonidos tiene importancia.

Al realizar estas actividades será importante tener en cuenta que los conceptos de los niños sobre las palabras o las partes de las palabras pueden no coincidir con los nuestros. Algunos niños pensarán que sólo son palabras los sustantivos, otros incluirán como palabras también a los verbos y los adjetivos, pero la mayoría considerará que los artículos, las preposiciones y las conjunciones —es decir las palabras que no tienen un claro significado en sí mismas— no son palabras.

De la misma manera, en tanto que para nosotros las partes de las palabras son las sílabas, en algunas situaciones los niños separarán las palabras en "pedacitos" que no coincidirán exactamente

⁴ En otros sistemas de escritura no se representa el lenguaje oral, sino directamente los significados o ideas que se quieren transmitir. Existen igualmente otros sistemas que como el nuestro, representan el lenguaje oral pero no son alfabéticos sino sílabicos, es decir que hacen corresponder una grafía a cada sílaba y no a cada sonido aislado.

con sílabas. Estas respuestas deben ser consideradas correctas, puesto que son normales en esta etapa. Por lo tanto, la maestra no corregirá, sino que fomentará la discusión entre los niños, preguntando a los demás cómo lo harían, favoreciendo el diálogo y la comparación entre las diferentes opiniones.

Se tendrá en cuenta igualmente que para los niños es mucho más fácil descomponer las palabras en sílabas que en fonemas y que es más difícil aislar el último sonido que el primero. Es por eso que la mayoría de las actividades que enunciamos a continuación se refieren a la descomposición en sílabas y que se privilegia, en un principio, el trabajo sobre la sílaba inicial.

3.1. Separación espontánea de la palabra en las partes que la constituyen.

Los niños silabeaban a veces espontáneamente, cuando quieren enfatizar lo que están diciendo. Por ejemplo, un niño que ha pedido varias veces a su mamá una naranja, sin éxito, levanta el tono de voz y dice: "Da-me-u-na-na-ran-ja". Este silabeo no implica conciencia de que las palabras están formadas por partes, es simplemente un recurso para lograr la comunicación, pero, justamente, por ser espontáneo, constituye un buen punto de partida para el análisis del lenguaje oral.

Se puede proponer a los niños, por ejemplo, que llamen a un compañero con diferentes entonaciones:

Llama a Antonio.

¿Cómo lo llamarías si estuvieras enojado?

¿Y si estuvieras cansado?

Llámalo sin que nadie se entere.

Otra situación en que los niños descubrirán formas de partir las palabras es cuando traten de ajustar la velocidad con que hablan al ritmo en que realizan determinados movimientos. Por ejemplo: caminar naturalmente, a medida que se dice "María salió de paseo". Decir la misma frase corriendo, luego caminando muy despacito.

3.2. Clasificar palabras en base a que tengan (o no) sílabas comunes.

- Juego del barco.

La maestra propone, por ejemplo: Viene un barco cargado de ma. . . y pide a los niños que imaginen de qué puede estar cargado el barquito, teniendo en cuenta que se trata de objetos cuyos nombres empiecen con "ma" (materiales, maletas, matas, etc.).

Luego se solicita a los niños que propongan otras cosas que pueda llevar el barquito, dejándolos en libertad para escoger la sílaba inicial. Si un niño dijera "Viene un barquito cargado de caramelos", la maestra preguntará: ¿Cómo empieza "caramelos"? ¿De qué otra cosa, que empiece con "ca", puede estar cargado el barquito?

- Elegir una palabra de dos sílabas, decir la primera y dar una palmada que corresponda a la segunda. (Iniciar).

Puede comenzar a hacerlo la maestra, pidiendo a los niños que "adivinen" qué palabras pueden ser. Luego se pedirá a los niños que planteen ellos mismos la situación. Posteriormente, se realizará esta actividad con palabras de tres o más sílabas.

- Agrupar dibujos de objetos con base en que sus nombres tengan la misma sílaba. Al principio podrá pedirse que los nombres empiecen igual y luego que tengan algún pedacito parecido, cualquiera que sea su posición.
- Reconocer si una palabra contiene (o no) determinado "pedacito". Por ejemplo: Yo voy a decir algunas palabras y ustedes me van a decir si dije "ta" o no, "pata" ¿dije "ta"?, "casa" ¿dije "ta"?... Se podrá luego convenir en una señal, por ejemplo que los niños aplaudan cuando la maestra dice el pedacito.

Se les pedirá luego que inventen otros juegos parecidos.

- Inventar rimas.

El conocimiento de poesías, canciones y adivinanzas contribuye, por supuesto, a que los niños descubran la rima, es decir el parecido entre las partes finales de algunas palabras.

Se podrá pedir a los niños que continúen una poesía conocida, agregando otras cosas que queden bien. Luego se sugerirá hacer entre todos una poesía. La maestra comenzará, proponiendo palabras con terminaciones muy frecuentes, por ejemplo, diminutivos o infinitivos:

Quiero comer

no quiero beber

me gusta...

y también...

3.3. Reconstruir una palabra a partir de las sílabas que la componen.

Se planteará, por ejemplo: Yo voy a pensar en un animal y ustedes van a adivinar cuál es.

Sugerimos a continuación los pasos que es conveniente seguir para las palabras de dos sílabas y para las de tres sílabas.

En cada caso se espera la respuesta del niño. Si no adivina, se pasa al paso siguiente:

- Bisílabas
- 1º Empieza con "va"
 - 2º Termina con "ca"

- Trisílabas
- Empieza con "co"
 - Termina con "jo"

3° Empieza con "va" y termina con "ca"

4°

5° Primero "va" y después "ca"

6° Va---ca

7° Va-ca

Empieza con "co" y termina con "jo"

Empieza con "co" sigue con "ne" y termina con "jo"

Primero "co", después "ne" después "jo"

Co---ne---jo

Co-ne-jo

En el caso de que el procedimiento indicado para las palabras trisílabas resulte muy difícil para los niños, puede modificarse de la siguiente manera:

1° Empieza con "co"

2° Sigue con "ne"

3° Termina con "jo"

Los pasos 4° al 7° se desarrollan sin modificación.

La actividad se interrumpe en el momento en que el niño descubre la palabra.

Al desarrollar esta actividad, será necesario tener en cuenta los siguientes aspectos:

Determinar previamente con los niños la clase de objetos a que se refiere la palabra que se va a adivinar: animales, juguetes, ropa, vajilla, etc.

Elegir palabras conocidas por los niños.

Conducir la actividad de tal modo que el niño se dé cuenta de que no se trata de una adivinanza, sino que él puede utilizar las sílabas que la maestra le indica para descubrir cuál es la palabra. Al principio, los niños tratarán de adivinar la palabra entera apenas la maestra propone la primera sílaba o incluso antes de que la proponga. Progresivamente comprenderán que es más fácil llegar a la solución cuando se sabe también cómo termina la palabra.

Es muy importante que la maestra incluya en los pasos 1°, 2° y 3° las consignas "empieza con" o "termina con". Estas palabras separan una sílaba de la otra y esta separación hace que sea el niño

quien haga el esfuerzo de juntar las sílabas para reconstruir la palabra.

Si los niños no logran encontrar la respuesta, se realizan los pasos siguientes, en los cuales la situación se facilita, ya que la maestra separa las sílabas cada vez menos: en el paso 5° la separación se hace a través de una palabra más corta que en los pasos anteriores, en el paso 6° se separa sólo cerrando bien la boca entre sílaba y sílaba y en el paso 7° simplemente interrumpiendo muy brevemente el sonido.

Al principio se realizará esta actividad con palabras bisílabas y se introducirán progresivamente palabras de tres o más sílabas.

3.4. Descomponer una palabra en las partes que la constituyen.⁵

Esta actividad es complementaria de la anterior: en este caso es el niño quien piensa una palabra y la maestra o sus compañeros los que adivinan. Se pedirá al niño que indique previamente de qué tipo de objeto se trata —juguete, comida, parte del cuerpo, etc.—, lo que evitará que el niño cambie totalmente la palabra que hay que adivinar mientras se desarrolla la actividad. Luego se preguntará: ¿Con qué empieza? ¿Con qué sigue? ¿Con qué termina?

Aunque se haya descubierto la palabra cuando el niño indica la primera sílaba, se preguntará por las siguientes, de tal modo que el niño se vea llevado a separar la palabra en todas las sílabas que la componen.

Se aceptarán todas las respuestas de los niños. Ante las preguntas: ¿Con qué empieza?, etc., los niños podrán indicar tanto letras, como sílabas, como partes con que la palabra empieza o termina. Será igualmente correcto que el niño diga, pensando en "ratón", "empieza con rr" o "empieza con ra" y también se aceptará que el niño diga "empieza con elef" o "termina con ito" pensando en "elefantito".

Puede ocurrir asimismo que los niños den respuestas que no sean totalmente exactas. Por ejemplo, pensarán en un animal y dirán: "Empieza con o y termina con o", la maestra, que no logra adivinar, pregunta: ¿Qué animal es? y el niño responde: "conejo" El ha

⁵ Las actividades 3.3 y 3.4 han sido tomadas de "La segmentation de mots chez l'enfant" de B. Bel. Iffroid y E. Ferreiro, Archives de Psychologie, Vol. XLVII, No. 180, p. 1-35, 1979.

detectado la **vocal** con que empieza y termina la palabra, pero no considera la **totalidad** de la sílaba inicial. No se corregirá, se fomentará que los **niños** discutan las respuestas y expliquen por qué están o no de acuerdo con las dadas por el niño.

Una vez que los **niños** hayan comprendido el desarrollo de esta actividad se **plantearán** mutuamente las "adivinanzas".

3.5. Encontrar formas de representar el número de sílabas de una palabra.

Esta actividad **puede** iniciarse planteando a los niños el siguiente problema: Yo **voy** a decir dos palabras, ustedes van a decirme cuál de las **dos** es más larga (chocolates y chicle, por ejemplo) ¿Cómo podemos hacer para saber cuál es más larga?

- Se dejará que los **niños** inventen formas de resolver el problema: dar palmadas para cada palabra y contar las palmadas dadas, caminar diciéndolas y contar los pasos, decirlas dos niños simultáneamente (uno dice "chicle" y otro "chocolate" empezando al mismo tiempo, el que tarda más dijo la palabra más larga), hacer una raya en el pizarrón o en el **papel** por cada sílaba, etc.

Las formas que los **niños** propongan para representar las sílabas se utilizarán luego en otras actividades:

- Los niños **dirán** una palabra muy despacio, haciendo corresponder una palmada (o una raya o un paso) a cada parte. Se les preguntará: ¿Qué dijiste primero? ¿Y después? de modo que los niños **indiquen** el orden de las sílabas: "Primero dije 'ma', luego 'ra' y al final 'ca'".
- La maestra **hará** unas rayas en el pizarrón —primero dos para que los niños **anticipen** palabras bisílabas, luego tres, etc.— y preguntará: ¿Qué **palabra** podemos poner aquí?. Los niños se darán cuenta de **que** hay en cada caso, muchísimas respuestas posibles.

Se dibujan en un lugar dos rayas y en otro tres. Se pide a los niños que digan **qué** palabra podría ponerse en cada caso. Se pregunta cuál de las **palabras** propuestas por ellos es más larga y por qué. Luego, la maestra propone dos palabras —gato y conejo, por ejemplo— y pregunta: ¿Cuál va en las dos rayitas? ¿y en las tres? ¿por **qué**?

3.6. Descubrir la importancia de la posición de las sílabas dentro de la palabra.

Repetir varias veces una palabra cuyas sílabas al invertirse el orden, componen otra palabra, por ejemplo:



Lo mismo ocurre con **lata y tala**, **saco y cosa**, **cala y laca**, **pala y lapa**, **monja y jamón**, **chamo y mocha**, etc.

Se propondrá a los niños que digan "lomalomalomaloma..." y se les preguntará: **¿Qué estás diciendo?**. Si algún niño se da cuenta de lo que ocurre, se podrá plantear: **Yo no sé si estás diciendo: "loma" o "malo", a ver, vuelve a decirlo.** Al repetir la actividad con otras palabras, los niños se darán cuenta inmediatamente de que obtienen una **nueva palabra** y buscarán otras con las que pueda hacerse lo mismo. **Tomarán así conciencia de que esto no ocurre con todas las palabras, sino sólo con algunas.** Se fomentará que discutan para tratar de comprender por qué con algunas palabras se puede jugar a **este juego** y con otras no.

3.7. Análisis a nivel del sonido.

Los sonidos que el niño **aisla** más fácilmente son, por supuesto, los de las vocales.

- Pueden realizarse juegos en los que los niños modifiquen las palabras cambiando sus **vocales**. Por ejemplo: **¿Cómo se diría "maraca" si fuera todo con e?** **¿Y si decimos "cocorocó", pero todo con "i"?**
- Cantar una canción o **hablar transformando todas las vocales** en una vocal dada.

Un ejemplo de este tipo de canciones es "La mar estaba serena" cuya letra se va transformando para pasar por todas las vocales:

La mar estaba serena, serena estaba la mar (bis)

Le mer estebe serene, serene estebe le mer (bis)

Li mir istibi sirini, sirini istibi li mir (bis)

Y así sucesivamente. Los niños podrán luego inventar otras canciones similares.

00073

Esto se podrá hacer también hablando en "radragas" (o en "redregues" o en "rodrogos"): Las labras na ma gastan. ¿Qué dije? (Los libros no me gustan).

4 ENFRENTAMIENTO ANALITICO CON NUESTRO SISTEMA DE ESCRITURA

Al plantear las actividades correspondientes a esta línea de trabajo, deben tenerse en cuenta los siguientes aspectos:

- Tal como se ha dicho en la introducción, no se impondrá al niño una secuencia predeterminada de sonidos, sino que cada niño determinará su propia secuencia. Esta decisión se toma porque es necesario respetar el proceso espontáneo del niño que jamás sigue una secuencia impuesta desde fuera, tal como se evidencia en los siguientes hechos:
- Cuando los niños aprenden a hablar, nadie les impone una secuencia, son ellos quienes, a través de su interacción con todo el lenguaje oral que escuchan a su alrededor, construyen su propia secuencia.
- Los niños que aprenden solos a leer y escribir, lo hacen en contacto con verdaderos textos —cuentos, periódicos, historietas, etc.— en los cuales no se sigue ninguna secuencia especial en la presentación de las sílabas.

Pensamos, por lo tanto, que lo mejor que puede hacerse en la escuela es reproducir la forma en que se produce el aprendizaje espontáneo de la lengua oral y de la lengua escrita.

- Tampoco estableceremos una secuencia según la cual el niño iría de la parte al todo o del todo a la parte, dado que los niños pueden realizar simultáneamente actividades referentes a las oraciones, a las palabras y a las letras, aún cuando, eventualmente, puedan manifestar conductas más avanzadas en un aspecto que en otro.
- La comprensión del significado de los textos que se leen o se escriben se pondrá en primer plano, lo que significa que la lectura NUNCA será mecánica, SIEMPRE será comprensiva y la escritura será en todos los casos la expresión de algo que se quiere comunicar, en lugar de ser una copia pasiva de grafismos cuyo significado se desconoce. Esto implica que las planas quedan totalmente descartadas por ser carentes de significado desde el

punto de vista del niño. La copia es una actividad importante cuando sea requerida por el propio niño.

El dictado se utilizará sólo en situaciones que lo hagan necesario, por ejemplo: anotar informaciones que se dicen por teléfono o bien cuando alguien del grupo que necesita registrar una información le pide a otro que lo haga por él, etc.

- Se pondrá especial énfasis en todas las situaciones que permitan poner de manifiesto, en forma permanente, la utilidad de la lengua escrita. Con tal fin, se sugiere implantar el intercambio epistolar permanente entre grupos de primer grado de diferentes escuelas.
- Con respecto al tipo de letra a utilizar en la escuela, pensamos que son los niños quienes deben decidirlo. Es conveniente que tengan contacto con todos los tipos de letra y que cada uno tenga la oportunidad de seleccionar el que utilizará, o bien de utilizarlos alternativamente. Es posible que el primer tipo seleccionado sea la letra mayúscula de imprenta, ya que es la que usa la mayoría de los niños que aprenden solos a leer y escribir.
- Para aprender a leer y escribir, es imprescindible disponer de mucho material escrito.

A pesar de que esto parece obvio, el material que se pone generalmente al alcance de los niños se reduce a un "libro de lectura", un cuaderno para escribir, lápices y tarjetas con sílabas. Sin embargo, nadie lee "libros de lectura", con excepción de los niños de 1er. grado; los niños que aprenden solos a leer raramente lo hacen utilizando libros de lectura, aprenden tratando de leer verdaderos textos, porque quieren saber qué dice ahí: historietas, cuentos, periódicos, revistas, cartas, carteles, etiquetas de envases, libros para adultos, libros que transmiten información sobre temas que interesan a los niños (animales, plantas, viajes a la luna, la vida en otros países), etc.

Estos son los materiales que despertarán en los niños interés por aprender a leer. Trabajando sobre ellos, aprenderán solos muchas cosas.

Para escribir, además de lápiz y papel, será conveniente tener letras móviles (recortadas en cartón, de plástico, de corcho), una rotuladora, sellos de letras y, si es posible, una máquina de escribir.

Será además fundamental que este material se enriquezca permanentemente como consecuencia de las actividades de los niños: cuentos o historietas que algunos trajeron de su casa porque quieren "contárselos" a sus compañeros, una caja donde se van guardando palabras que los niños han recortado y clasificado, los "libros" confeccionados por el grupo sobre experiencias que han vivido, comunicaciones que han recibido de otros grupos, "diccionarios" contruidos por los niños con las palabras que van conociendo, libretos telefónicos confeccionados por los niños, etc.

- Se dará prioridad al proceso de construcción de la lecto-escritura, más que a los resultados obtenidos. Esto implica que los

partir de la imagen. El texto estará formado, en algunos casos, por una sola palabra y, en otros casos, por una oración.

Se pedirá a los niños que describan lo que ven en la tarjeta o la lámina: Cuéntame lo que ves en esta tarjeta, se les pedirá que imaginen lo que está escrito: ¿Hay algo para leer? ¿Qué dirá ahí? Si los niños afirman que "dice" sólo una palabra, se les propondrá una oración; supongamos, por ejemplo, que el niño haya dicho "Allí dice 'mesa'", uno puede sugerirle: ¿Y no dirá "la mesa es grande"? Inversamente, si los niños anticipan una oración, se les sugerirá la posibilidad de que esté escrita sólo una palabra. En todos los casos se pedirá al niño que justifique sus afirmaciones: ¿Por qué te parece que NO puede decir "mesa"?

Estas preguntas tienen un doble objetivo: por un lado permitirán al maestro descubrir las hipótesis de los niños con respecto a qué partes de la oración están escritas y al tipo de correspondencia que establecen entre el enunciado oral y el texto escrito y, por otra parte, llevarán al niño a reflexionar sobre las características del texto y a adecuar cada vez mejor su enunciado oral a dichas características.

Luego se pedirá a los niños que muestren en el texto dónde "dice" lo que ellos han anticipado, hablando y señalando lentamente. Se reflexionará sobre lo que ocurre cada vez que al niño le falta o le sobra una parte del texto. Se fomentará permanentemente la discusión entre los niños.

4.2. Lectura sin imagen.

4.2.1. Anticipar una oración a partir de la longitud total, del número de palabras y/o de índices encontrados en el texto (letras o palabras conocidas).

- Se escriben tres oraciones de longitudes bien diferentes, por ejemplo:

Pedro salió.

Mamá mira la televisión.

Alicia barre y su hermana le ayuda.

Se pide a los niños que imaginen qué puede decir en cada una. Luego se lee una de las oraciones y se pregunta cuál es. Se le pide a los niños que justifiquen su respuesta: ¿CÓ-

mo te diste cuenta? Se fomenta la discusión entre los niños, en caso de existir diferentes opiniones.

- Ante una frase escrita, la maestra lee la primera palabra, marcándola en el texto, y pide a los niños que "adivinen" qué puede decir después.

4.2.2. A partir de una oración escrita cuyo significado total se conoce, establecer correspondencia entre las partes del enunciado oral y del texto escrito.

- La maestra escribe una oración y la lee marcando lo leído en el texto con un movimiento continuo. Supongamos, por ejemplo, que la oración es: *La niña riega las matas*. Después de haberla leído, la maestra pregunta:

¿Escribí "matas"? ¿Dónde?
 ¿Escribí "niña"? ¿Dónde?
 ¿Dice "riega" en alguna parte? ¿Dónde?
 ¿Aquí qué dice?
 (Señalando una de las palabras).

El orden de las preguntas debe variar: en algunos casos se preguntará primero por el sujeto, luego por el objeto directo, luego por el verbo; en otros casos se empezará por el objeto directo. A través de esta actividad se pondrán de manifiesto las hipótesis del niño con respecto a qué partes de la oración están escritas y cuáles no, cuál es la orientación de la escritura, cómo pueden conciliarse los cortes en la escritura y el recorte de la emisión oral, etc.

Todas las hipótesis de los niños son válidas y deben ser tomadas como punto de partida para la reflexión. El maestro no corregirá, sino que propiciará la discusión entre los niños lo que permitirá confrontar las distintas opiniones, obligará a cada uno a reflexionar sobre la suya y, por lo tanto, hará progresar a todos.

- La maestra escribe una oración omitiendo una palabra importante de la misma y la lee completa. Los niños determinan cuál es la palabra que no está escrita. Por ejemplo:

La maestra escribe: juega pelota y lee: Juan juega pelota. Pregunta: ¿Falta escribir algo? ¿Qué falta?

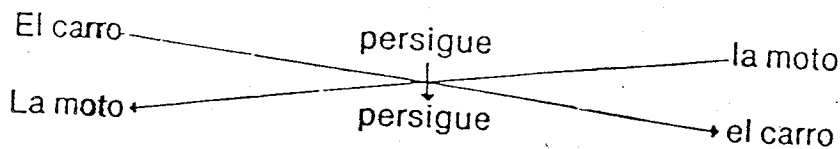
Se hace luego el mismo ejercicio, ubicando la palabra faltante en otro lugar de la oración. Por ejemplo:

Yriani tiene una [] María [] salchichas.

En el caso de que esta actividad resulte en un principio demasiado difícil para los niños, no se insistirá en ella, se les propondrá nuevamente un tiempo después.

4.2.3. Permutaciones.

Se elige una oración cuyo sujeto pueda convertirse en complemento directo y viceversa. Por ejemplo: La moto persigue el carro, puede transformarse en: El carro persigue la moto. Se escribe la primera oración, se lee señalándola con un movimiento continuo y se pregunta: ¿Escribí "carro"? ¿Escribí "persigue"? etc. Se pide luego al niño que diga lo que dice "todo junto", señalando mientras lo dice. Luego se anuncia: *Fíjate bien en lo que voy a hacer. Esto (la moto), lo voy a pasar para acá, esto (persigue) lo dejo donde estaba y esto (el carro) lo paso para acá.* Es decir que debe quedar escrito así;



Finalmente se pregunta: ¿Y ahora? ¿Qué dice? ¿Dice algo diferente o sigue diciendo lo mismo?

En caso de que los niños no logren deducir el cambio de significado, se propondrá otro ejemplo, utilizando como sujeto y como objeto nombres de los niños, lo que facilitará la comprensión. De todos modos, es posible que algunos niños sostengan que sigue diciendo lo mismo que en la oración original o bien piensen que el significado cambió pero no sepan en qué sentido. Fomentaremos la discusión entre los niños que tengan opiniones diferentes, sin determinar cuál es la incorrecta.

Para realizar esta actividad, pueden utilizarse también tarjetas móviles, en cada una de las cuales se escribirá una palabra. Esto permitirá a los niños inventar otro ordenamiento posible y reflexionar sobre cuáles tarjetas pueden cambiarse de lugar y cuáles no.

4.3. Trabajo con el nombre propio.

Su propio nombre y el de las personas que lo rodean tienen para los niños especial interés y son en general las primeras palabras que aprenden a escribir. Es por eso que proponemos una serie de actividades sobre los nombres de los niños del grupo como un punto de partida posible para el trabajo en lecto-escritura:

- Pedir a los niños que escriban su nombre. En el caso de que no sepan escribirlo, se les sugerirá que lo escriban como les parezca.

Si el niño se niega a escribir, o hace un garabato, el maestro escribirá el nombre utilizando el tipo de letra —*impresa* o *cursiva*— que funcione como modelo de escritura para el niño.

Si el niño escribe sólo algunas letras de su nombre, se le preguntará: ¿Ya está? ¿O hay que poner otra?. En caso de que el niño responda afirmativamente, pero no sepa cuál poner, se le pedirá que elija —en un conjunto de letras móviles— las que él cree que faltan. En maestro podrá también ofrecerle algunas letras preguntándole: ¿Esta será? ¿Y ésta?

Finalmente, se podrá escribir el nombre del niño —sobre todo en el caso de que él se muestre insatisfecho con el resultado de su propia escritura— y pedirle que compare ambas formas de escribir su nombre.

- Reconocer el nombre propio entre otros nombres (aunque no sepan escribirlo). En el caso de que se observe que el niño reconoce su nombre sólo a partir de la letra inicial, se le pedirá que lo identifique entre otros nombres que empiecen con la misma letra.
- Lectura de partes visibles.

Se oculta el final del nombre, el principio o una pequeña parte en el medio, preguntando en cada caso: ¿Así que dice? ¿Seguirá diciendo María? (suponiendo que ése sea el nombre de la niña) ¿Por qué? ¿Dirá otra cosa? ¿Qué dirá?

- Cada niño escribirá su nombre en todos sus efectos personales, para que se sepa de quién es cada cosa.
- Hacer el control de asistencia utilizando los nombres de los niños.

En lugar de que sea el maestro quien pase lista, se puede confeccionar un auto-control de asistencia. En una caja se colocarán tarjetas con los nombres de todos los niños; cada uno de los niños presentes colocará la suya. De la misma manera, los niños podrán llevar el control de las comisiones rotativas que existan en el grupo.

- Varios niños escribirán su nombre en el pizarrón y se establecerán comparaciones entre ellos: Vamos a buscar en qué se parecen y en qué no se parecen estos nombres. Los niños descubrirán que hay nombres más largos que otros, que algunos empiezan o terminan igual, que otros tienen las mismas letras aunque no estén ubicadas en el mismo lugar, que algunos tienen acento y otros no, etc.

Luego, se realizará la misma actividad en pequeños grupos, comparando, por ejemplo, su nombre con los de los otros niños de su mesa.

- La maestra escribe los nombres de todos los niños del grupo en etiquetas, para ponerlas en las carpetas de trabajos. Cada niño busca la suya. Fomentar que los niños se ayuden entre sí y empiecen a reconocer los nombres de sus compañeros.
- Preguntar a cada niño qué otros nombres sabe o quiere escribir (el de su mamá, su papá, sus hermanos, su maestra, etc.) Trabajar sobre estos nombres de la misma manera que se ha indicado para los nombres de los niños.
- Utilización de los elementos que constituyen el nombre propio para escribir otras palabras. Cuando los niños tratan de escribir una palabra nueva es muy habitual que pregunten refiriéndose a la letra o la sílaba que necesitan: "¿Está en mi nombre?" Este parece ser uno de los criterios de clasificación más importantes con que los niños abordan las letras: hay un conjunto de letras que están en su nombre y otro conjunto de letras que no están incluidas en él. Esta actitud espontánea debe ser aprovechada de varias maneras:

Cuando la letra o sílaba buscada está en el nombre, se intentará que el niño trate de ubicar cuál es, a través del análisis oral de su nombre y la utilice en la nueva palabra que va a escribir.

Se pedirá a los niños que busquen, oralmente, palabras que empiecen igual que su nombre, dejando que el niño escoja cuál es la parte que tendrá en cuenta. Por ejemplo, Sandra podría buscar palabras que empiecen con "Sa", con "San" o con "sss". Esto dependerá de la forma en que ella pueda interpretar la consigna.

Se propondrá luego a los niños que escriban alguna de estas palabras. Es probable que descubran que tienen que empezar con las letras iniciales de su nombre, pero no sepan cómo seguir. Se les alentará a hacerlo como a ellos les parezca que puede escribirse esa palabra.

Luego se les pedirá que lean en voz alta lo que escribieron, siguiéndolo con el dedo. Puede ocurrir que el niño descubra —al leer— que le faltan o le sobran letras. Se les incitará a seguir reflexionando y a intercambiar ideas con sus compañeros.

4.4. Escritura espontánea de otras palabras.

Recordamos que, cuando hablamos de escritura espontánea no nos referimos a la copia de un modelo previamente escrito por la maestra,

sino a la forma en que los niños consideran que puede escribirse una palabra y las modificaciones o autocorrecciones que están en condiciones de establecer a partir de esa forma inicial.

Las hipótesis de los niños con respecto a cómo puede escribirse una palabra (o una oración) dependen del nivel de construcción de la escritura en que se encuentren; sus posibilidades de autocorrección estarán determinadas por el grado de conflicto entre diversas hipótesis. Es por eso que pensamos que uno de los recursos más importantes para ayudar al niño a avanzar en su proceso es acentuar ese conflicto.

— Conflicto entre la hipótesis silábica y la hipótesis de cantidad mínima de caracteres.

Los niños que estén en la etapa correspondiente a la hipótesis silábica, escribirán las palabras bisilabas con dos letras, una correspondiente a cada sílaba, por ejemplo:

ár bol
↓ ↓
A O

Como en general en esta etapa el niño tiene simultáneamente la hipótesis de cantidad mínima de caracteres (lo que tiene menos de cuatro o de tres letras no sirve para leer), se intentará acentuar o hacer consciente el conflicto entre estas dos hipótesis, se le preguntará entonces: ¿Qué dice allí? ¿Se puede leer?

Si el niño contesta afirmativamente, se le podrá sugerir: Tu me dijiste el otro día que con dos letras no se puede leer. ¿Cuántas letras pusiste allí? ¿Sirve o no sirve para leer?

En el caso de que el niño piense que no sirve para leer, se podrá preguntar: ¿Entonces alcanza con ésas o hay que poner más? ¿Cuáles agregarías?

Frente a esta situación, puede ocurrir:

Que el niño agregue letras al azar, en cuyo caso se le pedirá que lea lo que escribió, señalando. Esto generará seguramente conflicto con el valor sonoro estable de las letras que él ya conozca: "Estoy diciendo ¡en el lugar en que está la 'a'!" se estimulará al niño a seguir reflexionando sobre esto.

Que el niño se vea llevado —si está en transición hacia la hipótesis alfabética— a hacer un análisis oral más exhaustivo de la palabra y descubra cuáles son los sonidos que le falta representar, o al menos algunos de ellos. Si el niño conoce las letras que corresponden a esos sonidos, las pondrá por sí mismo. Si no las ubica, la maestra podrá ofrecerle letras (algunas pertinentes y otras no) para que él elija la que le conviene.

Es importante que esta actividad se desarrolle también por grupos, de tal modo que los niños puedan cooperar, utilizando los conocimientos de todos los miembros del grupo.

En los casos en que el niño no llegue a la escritura completa de las palabras, será conveniente que la maestra lea lo que el niño escribió. Supongamos, por ejemplo que el niño haya culminado su escritura de "árbol" como ARO, la maestra dirá: *Pero fíjate, yo leo allí "aro". ¿Tú qué ibas a escribir?, dilo despacito.* Tal vez el niño descubra, por comparación entre las dos palabras emitidas oralmente, que aún le falta algo y emprenda la búsqueda. En caso contrario, se le propondrá la escritura convencional de la palabra y se le pedirá que la compare con la suya.

Reiteramos que la intervención del maestro debe ser siempre una incitación a la reflexión, nunca una corrección.

Si el niño afirma que con dos letras se puede leer, esto tal vez sea una indicación de que la hipótesis silábica se está afirmando en detrimento de la de cantidad mínima de caracteres. Será conveniente no insistir con esa palabra, ver qué ocurre con otras, propuestas por el niño, permitirle afirmarse en la hipótesis silábica antes de insistir con el conflicto. Se le podrá proponer la escritura convencional y pedirle que compare ambas escrituras.

- Conflicto entre la hipótesis silábica y la de variedad de caracteres.

Este conflicto se presenta sobre todo cuando el niño que conoce el valor sonoro de las vocales escribe palabras que repiten una misma vocal. Por ejemplo: "casa" o "maraca". Es habitual que los niños comiencen a escribirla, marcando una A y se inhiban a continuar porque se dan cuenta de que tendrán varias veces la misma letra y sólo ésa. Se discutirá sobre esto con todos los niños, buscando encontrar otras posibilidades. Esta discusión puede llevar a cambiar una de las vocales por la consonante per-

teneciente o la sílaba, por ejemplo, si él escribió: A para "ca" y no pudo seguir, puede llegar a transformar su escritura en:

C	A	o en	A	S
↓	↓		↓	↓
c a	s a		c a	s a

En el caso de que los niños escriban AA y no entren espontáneamente en conflicto, puede preguntárseles: ¿Esto se puede leer? ¿No le ves algo raro?, etc.

En todas las situaciones de escritura se apelará a los elementos —letras y sonidos— conocidos por los niños. Ellos preguntarán: "¿Está en mi nombre? ¿Tiene la 'ca' ¿Es la de 'mamá'?", etc. Se contestarán sus preguntas intentando ponerse en su punto de vista: si él pregunta por la "ca" es porque todavía para él esa sílaba es una unidad, nada ganaremos con corregirlo en ese momento, a través de las situaciones conflictivas que se le propongan él irá avanzando en su proceso.

Sugerimos a continuación una situación de escritura que nos parece apropiada para comenzar este tipo de actividad, porque resulta de una necesidad real:

Se ordenan los materiales del aula en cajas y/o latas. Estas serán todas iguales, de modo que no haya ningún indicio que pueda identificarlas. Por ejemplo, latas de leche de la misma marca o cajas de cartón del mismo tamaño.

Al día siguiente, cuando los niños necesiten un material, tendrán que abrir todas las latas hasta descubrir dónde está lo que buscan. Se planteará entonces la necesidad de identificar las latas para no perder tanto tiempo cuando se busca algo. ¿Cómo hacerlo? Seguramente algunos niños propondrán escribir el nombre correspondiente ("tijeras", "pinceles", etc.). Los niños intentarán escribir cada nombre, cada uno dirá cómo lo hizo, compararán las diversas escrituras hasta llegar —con la colaboración de la maestra— a la forma convencional, cada niño hará entonces la etiqueta para un envase, copiándola de la escritura obtenida colectivamente. Es conveniente cambiar periódicamente los envases de lugar, con el objeto de que el único índice para encontrar lo que se busca sea el rótulo

Se presentarán tarjetas que incluyan letras aisladas, palabras de dos letras, de tres, de cuatro o más letras, números, grafismos compuestos por varias letras repetidas, etc. Por ejemplo, el conjunto podría ser:

1	corrió	5
voy	45867	appaa
permite	MARIPOSA	eeeeee
LA	de	caracol
31	mmmmmmmm	PPP
COMO	periódico	agua

Se puede comenzar dando una consigna muy abierta, como por ejemplo: ¿Cómo podrías agrupar estas tarjetas? Esto hará posible que el niño descubra por sí mismo criterios que le permitan clasificar el material escrito.

Luego se sugerirá: Vamos a poner junto lo que sirve para leer y en otra parte lo que no sirve para leer. Una vez que los niños hayan clasificado, se les preguntará por qué cada tarjeta sirve (o no) para leer.

Se comparará lo hecho por diferentes grupos.

En caso de que algunos elementos estén clasificados como "para leer" por algunos niños y como "no para leer" por otros, se fomentará la discusión entre ellos; siempre se pedirá que ellos expliquen por qué decidieron que cada una de las palabras es o no para leer y que supongan lo que "dice" en cada tarjeta. La maestra leerá las palabras clasificadas como "para leer" por los niños, se compararán sus hipótesis con lo que efectivamente dice en cada una de ellas.

4.5.2 Encontrar en un texto partes que se repiten.

La maestra propone un texto, extraído unas veces de un cuento, otras de un periódico, otras escrito por ella misma, a máquina o a mano. Cada niño dispone de un ejemplar. Supongamos que se trata del siguiente: *Ayer fui al cine con mi mamá. Vimos una película en colores. Mi mamá prefiere las películas en blanco y negro.* Se pide a los niños que marquen con el mismo color las palabras que se repiten.

Se propone una poesía, canción o adivinanza con rima muy marcada. Se pide a los niños que marquen en el texto las partes que se parecen. Se lee una de las partes de una pareja y se pide a los niños que anticipen cuál podría ser la otra.

⁷ Ver "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño" de E. Ferreiro y A. Teberosky. Capítulo II.

4.5.3. Clasificación de palabras

Se presentan tarjetitas, en cada una de las cuales se ha escrito una palabra. Algunas palabras están repetidas, otras no tienen una pareja idéntica pero tienen sílabas comunes, otras no tienen nada en común. Se da la consigna: Poner junto lo que va junto. Es posible que al principio los niños junten únicamente las palabras. Más tarde, el maestro volverá a preguntar si las palabras no juntadas podrían agruparse de alguna manera. Algunos niños encontrarán la posibilidad de juntar las que tienen una sílaba en común. Luego se presentarán conjuntos en los que no haya ninguna palabra repetida. En todos los casos se aceptará que los niños junten considerando partes de palabras que se parecen, aunque no sean sílabas. Por ejemplo: *carta, cartero*. Una vez realizado el ejercicio, la maestra leerá las palabras. Luego se presentarán conjuntos de palabras que sólo tengan letras en común.

4.5.4. Clasificación de sílabas.

Se presenta un conjunto formado por todo tipo de sílabas: de dos, tres y cuatro letras, directas e inversas. Por ejemplo el conjunto podría ser el siguiente:

<i>ma</i>	<i>ar</i>	<i>de</i>	<i>sa</i>
<i>per</i>	<i>tra</i>	<i>car</i>	<i>tram</i>
<i>ca</i>	<i>plan</i>	<i>al</i>	<i>as</i>
<i>pre</i>	<i>tar</i>	<i>cra</i>	<i>sar</i>

Se dará la consigna: ¿Cómo podríamos agruparlas? Los niños elegirán diversos criterios de clasificación, por ejemplo: tener una letra en común, empezar con la misma letra, terminar con la misma letra, ser corta o larga. Fomentar que surjan todos los criterios posibles. Comparar lo hecho por diferentes niños. No es necesario que los niños tengan claro que se trata de sílabas, la maestra puede decir simplemente que ella escribió en las tarjetas pedacitos de palabras, no palabras enteras. Tampoco se insistirá en que los niños hablen de "letras". Se aceptarán sus verbalizaciones espontáneas: "Estos dos pedacitos terminan igual" o "Empiezan con la misma".

4.5.5. Clasificación de letras.

Estos ejercicios se centrarán en el parecido entre los grafismos independientemente de su sonido.

Se presentará un conjunto de tarjetitas, en cada una de las cuales se habrá dibujado una letra del alfabeto. Es conveniente comenzar por las mayúsculas de imprenta. Se pedirá a los niños que encuentren una manera de agruparlas. Supongamos que los niños hayan clasificado en función de que las letras tengan solamente líneas rectas, solamente redondeles, o sean una mezcla de ambas cosas. Tendrán, por ejemplo

en el primer conjunto, la *M*, la *N*, la *Z*, la *X*, la *E*, la *F*, etc., en el segundo conjunto tendrán la *O*, la *Q*, tal vez la *C*, en el tercero la *R*, la *P*, la *B*, etc. Se compararán entonces los parecidos que hay entre las letras de cada uno de los conjuntos. Se puede preguntar, en principio: ¿Cuáles te parecen casi iguales dentro de este grupo? Los niños marcarán por ejemplo: la *E* y la *F* o la *P* y la *R*, o la *O* y la *Q*. Se pedirá entonces que se fijen si son exactamente iguales o si hay algo que las diferencie. Se intentará que encuentren todos los parecidos y diferencias posibles.

La maestra dará luego a los niños tarjetas con palabras escritas y tarjetas con letras, de manera que los niños las comparen y elijan —entre las letras comparadas— aquella que es igual a la que inicia cada una de las palabras dadas.

Este ejercicio podrá luego incluir la lectura de las palabras agrupadas, con el objeto de constatar que también se parecen en el sonido inicial. En este caso, será conveniente elegir palabras que comiencen con vocal o con la misma sílaba, de modo que los niños puedan descubrir fácilmente la semejanza sonora.

Se introducirán sucesivamente los diferentes tipos de letra (script, cursiva, etc.), para hacer en primer término ejercicios clasificatorios dentro de cada conjunto de letras y luego mezclando letras de diferentes tipos, de modo que el tipo de letra pueda ser utilizado también como criterio clasificatorio.

4.6. Orientación de la escritura.

Como es bien sabido, nuestro sistema de escritura utiliza una doble orientación: arriba-abajo e izquierda-derecha. Esta orientación es producto —como todos los aspectos de la lengua escrita— de una convención. En otros idiomas —como el hebreo y el árabe, por ejemplo— se escribe de derecha a izquierda. Esto significa que no basta con que el niño reconozca su propia izquierda y su propia derecha o que sepa mover los ojos o trazar grafismos de izquierda a derecha para que deduzca inmediatamente que se lee en esa dirección. Aunque maneje todo esto a la perfección, es lógico que intente leer o escribir en cualquier dirección mientras no conozca la existencia de esta convención y entienda los motivos por los cuales es necesario ponerse de acuerdo sobre la dirección en que se lee y escribe.

- 66
- En primer término es fundamental que el niño presencie actos de lectura y escritura en los cuales tenga la oportunidad de constatar por dónde se empieza a escribir o a leer. No es necesario que el adulto repita "se empieza por la izquierda", basta con que señale el texto a medida que lee.
 - Las actividades de permutación del sujeto y el objeto directo y de inversión del orden de las letras en el propio nombre contribuirán igualmente a que los niños descubran la orientación de la escritura.
 - Otras actividades no directamente conectadas con la lecto-escritura pueden llevar a descubrir la necesidad de establecer convencionalmente una orientación determinada. Por ejemplo, cuando se pide a los niños que serien elementos de menor a mayor, algunos los ubicarán de izquierda a derecha y otros de derecha a izquierda. Algunos niños se darán cuenta de que sus compañeros han ubicado los elementos en forma diferente a la que ellos han utilizado o tal vez pensarán que los han ordenado al revés, es decir de mayor a menor. La maestra podrá plantear que ella no sabe por dónde empezaron y por lo tanto no puede darse cuenta si lo hicieron como ella lo pidió o en orden inverso. Surgirá entonces la necesidad de ponerse de acuerdo sobre la orientación a elegir.

Situaciones similares pueden plantearse cuando se trata de ordenar una secuencia temporal, así como de representar dos conjuntos que se van a unir o dos números que se van a sumar, de tal modo que todos sepan qué había al principio y qué se agregó después.

- Cuando los niños estén escribiendo palabras que conocen, podrá plantearse también el problema. Supongamos que se trate de "casa": ¿Se podría escribir ASAC? ¿Se podría leer empezando por la derecha? ¿Seguiría diciendo "casa"? ¿Qué diría?
- Una vez que los niños conocen el valor sonoro de algunas sílabas o letras, se podrá hacer un "dictado de sonidos". Por ejemplo: *ma-ra-ca*. Cada niño intentará luego leer lo escrito por otro niño. Si el lector lee en una dirección diferente a la utilizada por el escritor, no encontrará el significado de la palabra. Esto aclarará aún más la necesidad de ponerse de acuerdo sobre la orientación de la escritura.

4. Separación entre palabras.

La separación entre palabras es otra convención propia de la lengua escrita que no tiene equivalente en el lenguaje oral. Si ustedes leen en voz alta la oración: Me compré un carro nuevo, se darán cuenta de que dicen mecompréuncarronuevo y no me/compré/un/carro/nuevo. Los cortes que se hacen al hablar no corresponden en absoluto a la separación entre palabras. Es, por lo tanto, natural que los niños que comienzan a escribir no hagan tales separaciones. Es habitual igualmente que niños que ya escriben muy bien separen algunas palabras y no otras: muchos niños juntan, por ejemplo, los artículos con el sustantivo al que se refieren ("lacasa es grande"), lo que es también natural, ya que los artículos no tienen significado en sí mismos y nunca se encuentran aislados.

En consecuencia, nada de esto debe preocuparnos. Muy por el contrario, el hecho de que los niños escriban todo junto es, como muchos otros "errores", un índice de progreso: indica que ya no se limitan a copiar, sino que están intentando escribir.

Sin embargo, podemos proponer algunas actividades que permitan a los niños tomar conciencia progresivamente de las separaciones que forman parte del código de la lengua escrita:

- Comparar oraciones escritas con separación y sin separación. Por ejemplo:

Mariafuealmercado.

María fue al mercado.

¿Están bien las dos? ¿Alguna está mejor escrita?

Si todos los niños consideran que las dos formas son correctas, se suspende la actividad y se plantea un tiempo después. En el caso de que haya diferentes opiniones, se fomenta la discusión.

- Se propone una oración escrita sin separaciones, se lee la oración y se pregunta a los niños si está bien escrita. En el caso de que los niños establezcan la necesidad de separar, se les pide que decidan dónde establecerían las separaciones y "lean" cada parte.

Es posible que los niños entren en contradicción consigo mismos al intentar hacer la correspondencia entre las partes del enunciado oral y las partes que ellos mismos establecieron en el texto. Se les alentará a autocorregirse y a discutir entre ellos.

No importa que no se llegue a la respuesta correcta, lo que importa es que los niños se planteen el problema de la separación.

OBSERVACIONES FINALES

Las cuatro líneas de trabajo que acabamos de proponer —*Aproximación global a la lengua escrita, Comprensión de la lengua escrita como un código, Análisis del lenguaje oral, Enfrentamiento analítico con nuestro sistema de escritura*— deben considerarse como hipótesis que serán puestas a prueba en el aula. Al realizar las actividades con los niños, será posible determinar en qué medida contribuyen a consolidar el conocimiento que ellos ya tienen de la lengua escrita, en qué medida les plantean nuevos problemas que los ayuden a avanzar en su proceso. Sólo así será posible evaluar estas situaciones de aprendizaje, adecuarlas al nivel de construcción en que se encuentran los niños, determinar las modificaciones y ajustes necesarios, enriquecerlas a partir de la reflexión sobre los resultados obtenidos.

Todas las líneas de trabajo se pondrán en acción en forma simultánea. Si bien es lógico comenzar con actividades de "*Aproximación global a la lengua escrita*", cualquiera de estas actividades desemboca naturalmente en un análisis más detallado de los textos sobre los que se está trabajando. Del mismo modo, cada una de las situaciones planteadas en "*Análisis del lenguaje oral*" lleva a realizar inmediatamente cualquier actividad de escritura espontánea e, inversamente, cualquier actividad de escritura llevará a los niños —por lo menos a aquéllos que ya toman en cuenta el aspecto sonoro del lenguaje— a analizar las palabras que están escribiendo. Es decir que las líneas de trabajo no deben entenderse como partes aisladas, ni como pasos sucesivos dentro del proceso, sino como aspectos íntimamente relacionados, todos los cuales deben ser tomados en cuenta al planificar cada situación de aprendizaje.

La forma en que se desarrollarán las actividades y la secuencia a adoptar no pueden establecerse a priori, ya que dependerán de las características específicas de los niños con los que se esté trabajando. Es necesario tener presente que una propuesta didáctica centrada en la construcción espontánea de la lengua escrita toma como punto de partida el respeto por el proceso que los niños están llevando a cabo, la convicción de que el rol del maestro no es "enseñar" imponiendo conocimientos desde fuera, sino crear situaciones de aprendizaje que contribuyan al desarrollo del proceso, la confianza en las posibilidades que cada niño tiene de re-inventar progresivamente la escritura, la seguridad de que el intercambio entre los niños será un factor de gran importancia para el avance de todos.

Una propuesta como ésta es necesariamente abierta: está sujeta a todas las modificaciones que la experiencia sugiera y espera enriquecerse con el aporte de todos los maestros y niños que la lleven a la práctica.

BIBLIOGRAFIA

Gil Rosa & Soliva María- "Hoy Lidia va al taller. Un rincón para aprender a leer" en Cuadernos de Pedagogía 216, Julio- Agosto, 1993.

Lerner Delia. "Aprendizaje de la lengua escrita en el aula". en Contenidos de aprendizaje. Anexo II. Lectura y escritura. UPN SEP, 1983.

Rogoff B. Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona, Paidós, 1993.

Rosales C. Didáctica de la comunicación verbal. Lectura, escritura y comunicación oral. Madrid, Ediciones Narceo, 1987.

**PARTICIPARON EN LA ELABORACIÓN DE LA ANTOLOGÍA
COMPLEMENTARIA DEL CURSO: "DESARROLLO DE LA LENGUA ORAL Y
ESCRITA EN EL PREESCOLAR"**

Responsable:

Ma de lo Angeles Huerta Alvarado
UPN Ajusco

Colaboradora:

Yolanda de la Garza
UPN Ajusco

Asesora Externa

Sylvia Rojas Drummond

Coordinadora de la Licenciatura en Educación Plan 94

Xóchitl Leticia Moreno Fernández