

Oralidad preescolar: el desarrollo de la edad

práctica
cognitiva
discursiva
y
cultural

Gladys Jaimes Carvajal

María Elvira Rodríguez Luna

Profesoras de la Universidad Distrital

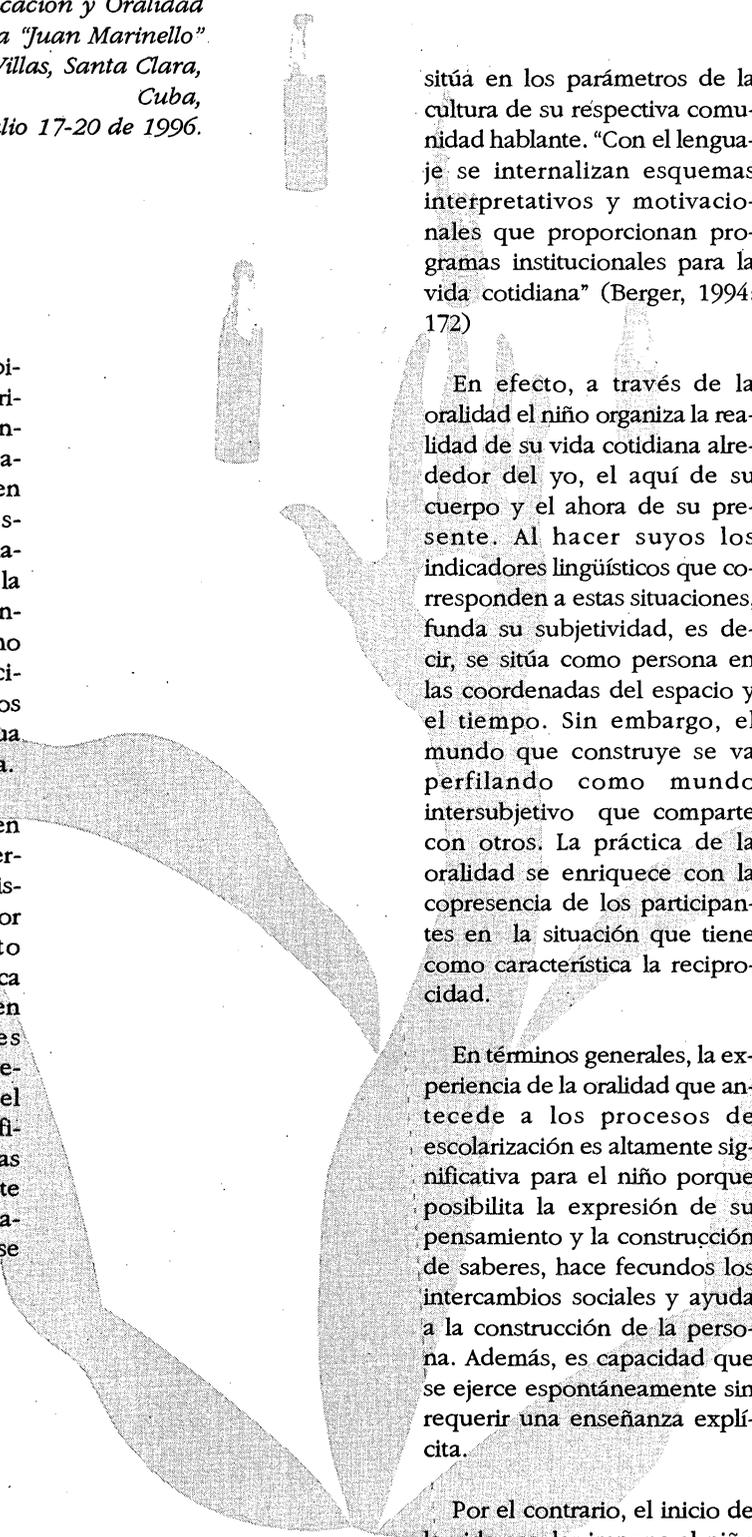
*Presentada en el III Taller Internacional de
Comunicación y Oralidad
Cátedra de la Cultura "Juan Marinello"
Universidad Central de las Villas, Santa Clara,
Cuba,
Julio 17-20 de 1996.*

Introducción



Es bien sabido que las primeras experiencias del lenguaje se construyen de manera espontánea y natural en la cotidianidad de la vida familiar y, en consecuencia, el niño internaliza, como forma específica de conocimiento, los sistemas operativos y funcionales de una lengua particular, su lengua materna.

No es difícil advertir que en la práctica de la lengua materna en el hogar el niño es asistido por el adulto o cuidador para que logre el éxito comunicativo, lo cual implica relacionar medios y fines, en el marco de situaciones transaccionales socialmente definidas. En este contexto, el ejercicio de la oralidad es eficaz, efectivo y responde a las necesidades manifiestas de este proceso de socialización primaria, a través del cual el niño se



sitúa en los parámetros de la cultura de su respectiva comunidad hablante. "Con el lenguaje se internalizan esquemas interpretativos y motivacionales que proporcionan programas institucionales para la vida cotidiana" (Berger, 1994: 172)

En efecto, a través de la oralidad el niño organiza la realidad de su vida cotidiana alrededor del yo, el aquí de su cuerpo y el ahora de su presente. Al hacer suyos los indicadores lingüísticos que corresponden a estas situaciones, funda su subjetividad, es decir, se sitúa como persona en las coordenadas del espacio y el tiempo. Sin embargo, el mundo que construye se va perfilando como mundo intersubjetivo que comparte con otros. La práctica de la oralidad se enriquece con la copresencia de los participantes en la situación que tiene como característica la reciprocidad.

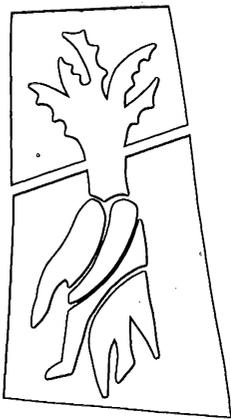
En términos generales, la experiencia de la oralidad que antecede a los procesos de escolarización es altamente significativa para el niño porque posibilita la expresión de su pensamiento y la construcción de saberes, hace fecundos los intercambios sociales y ayuda a la construcción de la persona. Además, es capacidad que se ejerce espontáneamente sin requerir una enseñanza explícita.

Por el contrario, el inicio de la vida escolar impone al niño

nuevos retos en la comunicación y podemos decir, que gran parte de lo que generalmente se conoce como fracaso escolar está ligado a la no conquista y dominio de las nuevas formas de lenguaje.

La constatación de estas realidades impulsó la formulación y realización del proyecto de investigación **conocimiento del mundo, conocimiento lingüístico y entorno sociocultural en la adquisición de la lengua materna**. Una propuesta para la educación preescolar. (Convenio Universidad Distrital "Francisco José de Caldas" - Instituto Colombiano para el desarrollo de la ciencia y la tecnología Colciencias).

La experiencia investigativa se llevó a cabo durante los años 1994, 1995 y 1996 en tres contextos educativos de la escuela oficial de medio social desfavorecido en el Distrito Capital de Santafé de Bogotá, localidad de Kennedy. Involucró una población de ciento treinta y cinco niños, cuyas edades oscilan entre 4 y 6 años y 3 maestras de preescolar. Las muestras corresponden a observaciones, grabaciones de video y audio, notas de diarios de campo que registran diversas actividades escolares definidas como «eventos comunicativos».



Partimos de la consideración de que el mejoramiento de la calidad de la enseñanza de la lengua materna radica, en buena medida, en la búsqueda de igualdad de condiciones para todos los alumnos, sin discriminación alguna en lo relativo a edad, estrato social, sexo, sector educativo (público-privado). La calidad también hace referencia a la cualificación de las posibilidades de comunicación en el aula y a la búsqueda de estrategias que propicien mayores y mejores encuentros en el espacio escolar. En tal sentido, mejorar la calidad de la enseñanza es, al mismo tiempo, desarrollar el lenguaje en todas sus funciones y potencialidades, a fin de hacer del discurso de la acción educativa un proceso mutuamente enriquecedor y placentero.

Para tal efecto, es conveniente fundamentar las acciones escolares en concepciones teóricas y experimentar propuestas metodológicas, a través de las cuales se afiance la condición del docente como intelectual comprometido con los cambios que requiere la educación desde sus primeros años. Esto exige la participación decidida de docentes e investigadores en la búsqueda de orientaciones eficaces para la formación de mejores usuarios de la lengua en todos los dominios de la práctica social.

Este compromiso es vital para alcanzar las metas propuestas puesto que "La historia del país y la experiencia internacional muestran con claridad cómo cualquier intento de mejorar la educación está íntimamente ligado con el estatus, el desempeño, la formación y la organización de los maestros y en general de los actores internos de la educación formal." (Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, 1994: 67).

La propuesta se fija como meta la de comprometer la acción del maestro para asumir los retos que le exigen los procesos educativos generados por la Nueva Ley General de Educación, rompiendo con un esquema muy característico de nuestra identidad cultural como es la separación, entre el discurso que suscita una determinada realidad, y la acción que pretende ponerla en ejecución. Por esto se considera que no basta con que el maestro quiera innovar en el plano de su accionar pedagógico, también es necesario que además del dominio de los conocimientos sea capaz de efectuar las modificaciones necesarias para que este conocimiento sea comunicado y se posibiliten los respectivos aprendizajes.

Querer, saber y poder son los elementos fundamentales de la propuesta de renovación de las prácticas pedagógicas del lenguaje en la Educación Preescolar partiendo del desarrollo de la oralidad. En consecuencia se postulan tres etapas para su ejecución: la de sensibilización, la de fundamentación y la de intervención.

UNO.
Un escenario adecuado para la liberación de la palabra: la sensibilización

La puesta en marcha de una propuesta educativa exige, como todo cambio cultural, la transformación de muchas de las prácticas cotidianas; entre otras, el reconocimiento del "Derecho a la palabra", para la creación de un ambiente escolar democrático, que propi-

cie el ejercicio del lenguaje de manera fundamentada y significativa y otorgue al niño oportunidades que el medio social puede haberles negado.

Es importante entonces aceptarlo con su propio lenguaje que representa su manera de estar en el mundo y ayudarlo a descubrir otros lenguajes más elaborados y más variados en términos de las funciones, los registros y los usos específicos. Propiciar situaciones en las cuales se puede postular como sujeto que habla para incrementar su competencia comunicativa y desarrollar sus capacidades expresivas.

Esta opción requiere de parte del maestro abandonar la pedagogía tradicional, dogmática y litúrgica que lo sitúa como depositario de las formas lingüísticas adecuadas y lo convierte en censor de la corrección gramatical. Por el contrario, se trata de devolverle la palabra al niño lo cual significa:

□ Destruir la unidireccionalidad de la comunicación reflejada en el hecho de que es el maestro el que inicia y concluye todas las interacciones, determina los universos discursivos, asume la estrategia casi siempre de pregunta-respuesta y evaluación, aprobando o desaprobando los resultados.

□ Reconocer al niño como sujeto participante del evento comunicativo con conocimientos, intereses, inquietudes, dudas y angustias. Esto significa, pasar del discurso monológico al discurso dialógico, aceptando que la educación es, fundamentalmente, «foro de la cultura» y «espacio privilegiado de la "negociación de la significación"» (Bruner: 1990)

□ Eliminar la desigualdad en la comunicación y proponer es-

pacios de participación, que no son otra cosa que el reconocimiento del principio de la alteralidad de la naturaleza humana que se refleja y se reconoce en «el otro» como forma de complementación del ser.

□ Aceptar la diversidad cultural como posibilidad de desarrollo y superar la perspectiva de la uniformidad que pretende homogeneizar las acciones y el lenguaje.

□ Abandonar el lenguaje de la norma como imposición que coarta la autonomía, para propender por la formación de valores (tales como el respeto, la tolerancia, el sentido de pertenencia y la responsabilidad social). Estos valores se generan en la praxis humana y se evalúan teniendo en cuenta las consecuencias de la acción.

□ Romper los parámetros de la Gramática normativa que dice cómo debe ser la lengua, para asumir los riesgos de una gramática viviente, gramática del uso o «gramática de la fantasía» en términos de Gianni Rodari. Esto es, conceder preponderancia a la construcción de la significación y a los propósitos comunicativos.

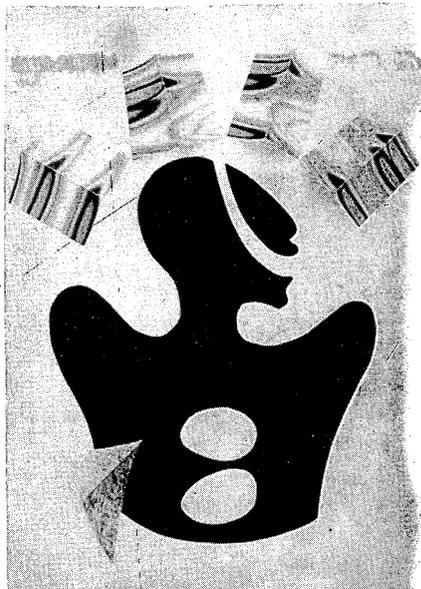
□ Comprender que el lenguaje oral para el niño se sitúa en primera instancia en las co-ordenadas del "yo", el "aquí" y el "ahora", tiene como contexto la vida cotidiana a la que toma como referencia primordial. La acción pedagógica empieza a ser significativa para el niño cuando el lenguaje retoma sus propias vivencias, inquietudes y anhelos y los redimensiona a través de nuevos conocimientos.

La pedagogía de oralidad orientada bajo los anteriores criterios puede contribuir eficazmente al logro de un ambiente propicio para liberar la palabra y aceptar la multiplicidad de significados y funciones, teniendo en cuenta que «el lenguaje nunca puede ser neutral, que impone un punto de vista no sólo sobre el mundo al cual se refiere, sino hacia el uso de la mente con respecto a este mundo. El lenguaje impone necesariamente una perspectiva en la cual se ven las cosas y una actitud hacia lo que miramos» (Ibid: 127)

Si liberamos la palabra y permitimos que el niño construya el espacio de su expresión personal y social, el maestro podrá situarse en el rol de «escucha», lo cual facilitará la reflexión sobre la actividad lingüística del niño y en este sentido se constituirá en sistema de apoyo para que pueda superar los obstáculos cognitivos, interaccionales, socioculturales y afectivos.

Un escenario para la palabra liberada exige también la reorientación de las tareas y las metas fijadas dentro de la labor escolar. Estas metas se pueden enmarcar en una perspectiva pedagógica que posibilite: «Vivir en una escuela inserta en la realidad, abierta sobre múltiples relaciones hacia el exterior: los niños trabajan aquí como en la realidad y tienen los medios para desarrollarse. (Jolibert, 1991:36). La apertura de las mentes y de las instituciones permite así eliminar la división artificial entre escuela y vida.

Los roles tradicionalmente asignados a maestros y alumnos también se modifican en el proyecto de construcción de un ambiente de ejercicio pleno del derecho a la palabra.



Los roles del docente.

La organización de un aula que postule el derecho a la palabra y propenda por el desarrollo de estrategias discursivas, requiere que las labores docentes se encaminen básicamente hacia las siguientes acciones: proponer situaciones, planificar las estrategias a seguir, propiciar la reflexión en torno a la producción y comprensión del lenguaje, facilitar los intercambios en el aula, orientar las acciones pertinentes para alcanzar las metas fijadas, fortalecer la creatividad y autonomía de los alumnos y proporcionarles los apoyos necesarios para el desarrollo de las tareas.

Los siguientes son algunos aspectos frente a los cuales se hace indispensable introducir cambios y planificar estrategias que contribuyan a orientar el trabajo cooperativo:

- La estructuración de la clase.
- Las acciones que se privilegian.
- Los roles de los participantes en las actividades.
- Las responsabilidades del docente y las de sus alumnos.
- Las concepciones frente a la lengua y el lenguaje.
- El papel que se atribuya a las distintas interacciones escolares.
- Los juegos que se seleccionen.

De otra parte corresponde al docente la evaluación del desarrollo de las estrategias, teniendo en cuenta, entre otros, interrogantes tales como:

- ¿Las estrategias se llevaron a cabo conforme a lo previsto?

- ¿Los niños lograron los propósitos comunicativos en los intercambios?
- ¿Funcionaron las situaciones de comunicación propuestas?
- ¿Los niños han incrementado su discurso en el aula?
- ¿Cómo han avanzado los niños en relación con las etapas precedentes?
- ¿Qué cambios será necesario introducir para alcanzar las metas fijadas?

Donald Graves (1992(a):136), señala respecto a la evaluación que, «Todos los que aprenden, maestros o estudiantes, necesitan conocer sus potencialidades de aprendizaje, escritura y pensamiento. Todos necesitamos tener la sensación de que nuestros pensamientos, nuestras capacidades, nuestras habilidades pueden ser puestas en juego para comunicar lo que es importante para nosotros. Cuanto más revelo la potencialidad de un estudiante, más descubro mi potencialidad como docente. Las dos son inseparables. Por esa razón necesitamos compartir historias de aprendizaje dentro de la comunidad de aula: «Esto fue lo que aprendí y así es como lo aprendí». El sentido de la propia capacidad es el cimiento sobre el cual maestros y alumnos pueden elevar las expectativas mutuas. Cuánto más sabemos qué sabemos, más podemos plantearnos desafíos, orientar nuestras energías y trabajar con renovada intensidad. Cuanto más buscamos la potencialidad de un niño, más disfrutamos de la enseñanza, porque vemos progresos reales justamente en las zonas que habíamos identificado».

Esta modalidad puede, aparentemente, percibirse como un proceso complejo y difícil de llevar a la práctica. Sin embargo, resultará más sencilla y reconfortante de lo que parece. Solamente se requiere que el maestro se despoje de las posiciones autoritarias que lo convierten en censor de la palabra y poseedor de la norma lingüística adecuada, para orientar las acciones hacia la recuperación de la oralidad en el aula.

Al docente compete la labor de crear situaciones propicias para el aprendizaje, planificar las estrategias requeridas para apoyar los proyectos, indicar fuentes de información, facilitar los intercambios entre sus alumnos, incentivar los esfuerzos colectivos y estimular el espíritu participativo para estructurar un aula donde se articule de manera placentera el juego verbal con el trabajo escolar. La asesoría a los trabajos emprendidos le permitirá valorar los avances y ubicar los aspectos sobre los cuales sea necesario enfatizar para alcanzar los objetivos trazados.

Los roles de los niños

Un escenario que transforme el papel del maestro en la perspectiva anteriormente anotada, podrá proporcionar para los niños otras opciones de aprendizaje fundamentadas en el trabajo cooperativo bajo la guía del maestro. De esta manera se les permite:

- No depender solamente de las elecciones del adulto.
- Decidir y comprometerse en aquello que se ha escogido.
- Proyectarse en el tiempo, planificando sus acciones y sus aprendizajes.
- Asumir responsabilidades.
- Ser actores de sus propios aprendizajes, produciendo algo que tiene significado y utilidad". (Jolibert, Op. cit: 36)

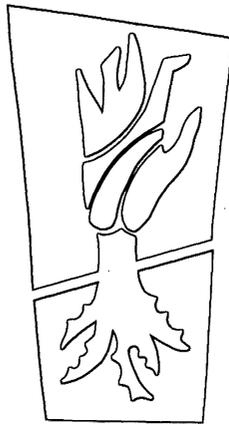
La búsqueda de escenarios educativos propicios para el desarrollo de la palabra oral en el preescolar, nos sitúa en la problemática de que "la voluntad del profesor es, en último término, el motor decisivo que genera la acción" (Santos :1995) y en consecuencia, es imprescindible que se sienta comprometido con la propuesta y quiera ponerla en ejecución. A este propósito obedece la etapa de sensibilización que además de los cambios en el rol del docente, introduce modificaciones en el accionar de los niños y en la organización del trabajo en el aula de clase.

DOS.

El conocimiento didáctico sobre las funciones del lenguaje y el rescate de la oralidad: la fundamentación

No es suficiente que el maestro quiera transformar las prácticas pedagógicas para que se logren los propósitos esperados. Es por el contrario esencial su conocimiento de las funciones que el lenguaje cumple en la vida de los seres humanos y que están presentes en todas las esferas de la actividad social. Nos referimos a la función cognitiva, interactiva y recreativa del lenguaje

La función cognitiva se fundamenta en la relación lenguaje-pensamiento, entendida en términos de unidad, que no significa identidad. En el plano filogenético, el desarrollo del pensamiento conceptual se halla unido a la facultad del lenguaje ya que a través de él, la actividad realizada en el plano externo se representa en el



plano interno y se constituye en saber internalizado. "El lenguaje posibilita la transformación de la experiencia humana acerca de la realidad objetiva, natural y social en sentido que circula en las interacciones " (Baena, 1989: 38).

En el desarrollo ontogenético se opera este mismo proceso. En un principio, la acción precede al lenguaje pero, posteriormente cuando el niño adquiere las formas del pensamiento discursivo, el lenguaje acompaña y guía la acción constituyéndose entonces en lugar de invención, construcción e interpretación del sentido en situaciones espacio-temporales reales. Se puede afirmar entonces, que es a través del lenguaje como el niño se sitúa en la escena humana y otorga significado al mundo que lo rodea.

La función interactiva del lenguaje se ejerce ligada a la anterior en el espacio de la comunicación. Si el lenguaje representa un estado de cosas, es bajo la forma de un discurso organizado funcionalmente y dinámicamente orientado: «entender una expresión significa saber cómo puede servirse uno de ella para entenderse con alguien acerca de algo.» (Habermas, 1990: 84).

Como participante en los eventos comunicativos el niño establece relaciones intersubjetivas que lo ayudan a elaborar su propia representación como sujeto capaz de generar significado. Distingue así, su propia interacción de la del otro y opera de manera significativa "Comprende que el otro tiene intenciones e interpreta la información o retorno que viene de otro, como una clase particular de hechos por oposición a otros hechos." (Bruner, 1983: 220)

La función recreativa del lenguaje, posibilita la invención de la realidad mediante la construcción de mundos posibles. Esta función, ligada íntimamente con la imaginación, permite al niño entrar "en un mundo ilusorio e imaginario en el que aquellos deseos irrealizables encuentran cabida. Este mundo es lo que llamamos juego." (Vygotski, 1989: 142). A través del

lenguaje el niño crea una situación imaginaria y se sitúa en ella, construyendo un espacio transicional propicio para los aprendizajes escolares. En el presente estudio, se sitúa el juego como lugar de anclaje de la función recreativa del lenguaje pues a través de él, es posible apoyar los placeres de la imaginación creadora.

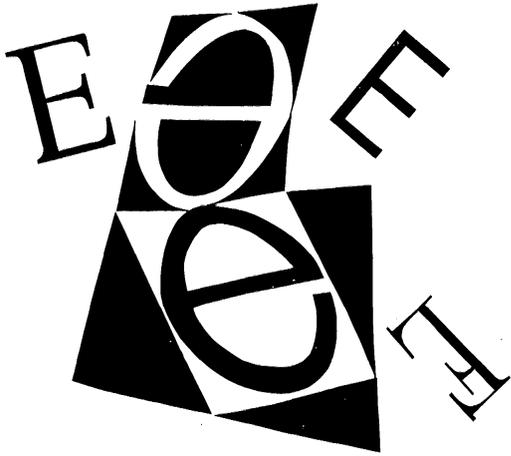
Las anteriores reflexiones permiten entender la actividad discursiva del niño de preescolar como construcción de lo real, espacio privilegiado de la interacción y la expresión lúdica. La acción educativa deberá orientarse a posibilitar en el niño los procesos de elaboración de sentido acerca de la realidad natural, social o inventada entendiendo que la palabra organiza un espacio cognitivo, discursivo y cultural.

El rescate de la oralidad

El reconocimiento de la importancia de la oralidad en el plano histórico, genético y social, constituye una buena razón para adentrarnos en una pedagogía de la oralidad enriquecedora de las experiencias del niño, anteriores a la escolaridad, y motivante de los nuevos aprendizajes.

En la tarea socio cognitiva de construcción de su lengua materna, el niño pone en juego todas sus capacidades. Es por esto significativo constatar que siempre procede por aproximaciones sucesivas al modelo del adulto, verificando hipótesis sobre lo pertinente y apropiado de sus emisiones y no por simple imitación. La invención de palabras que no corresponden al modelo lingüístico de la comunidad hablante y que, sin embargo, sirven al niño para satisfacer sus propias necesidades y representar estructuras de significación mucho más complejas, así lo confirman.

Igualmente, resulta relevante el papel del adulto en los contextos extraescolares al proporcionar al niño el ambiente propicio para la práctica de la oralidad por cuanto se le permite hacer repeticiones y cometer errores, al tiempo que proporciona informaciones que le ayudan a crear y verificar sus propias reglas de uso. Generalmente la acción del adulto está dirigida a producir expansiones, hacer precisiones y localizar las palabras apropiadas lo que hace progresar no sólo el lenguaje sino también el pensamiento.



La propuesta asume el desarrollo de la oralidad no sólo en el sentido funcional de las etapas anteriores a la escolaridad, sino como un saber específico que permita al niño elaborar una nueva manera de estar en el mundo. Esto significa que pueda tomar conciencia de la realidad, de sí mismo como locutor y del otro como interlocutor.

En el primer caso, "para el niño el hablar es tan importante como el actuar para lograr una meta... Cuanto más compleja resulta la acción exigida por la situación y menos directa sea su solución, tanto mayor es la importancia del papel desempeñado por el lenguaje en la operación como un todo. A veces el lenguaje adquiere una importancia tal que, si no se permitiera hablar, los niños pequeños no podrían realizar la tarea encomendada." (Vygotski, 1989: 49)

En el segundo caso, la oralidad se sitúa preferencialmente como constructora de la subjetividad y la intersubjetividad, ya que en este proceso, el juego "del yo y el otro" se presenta como un reto al cual el niño debe responder. Poco a poco, toma conciencia de su lugar entre los otros, de su dependencia en relación con los demás y, en el marco de la reciprocidad, la oralidad le permite aceptar la ayuda y construir la solidaridad.

La oralidad se postula como elemento fundamental de la transición hacia la escritura, teniendo en cuenta sus potencialidades y contribuciones para el desarrollo individual y social. Con ello no se preten-

de, plantear la primacía de la oralidad sobre la escritura (Fonocentrismo), ni convertir la primera en un apéndice de la segunda (Logocentrismo). Se trata, por el contrario, de establecer la correlación entre los dos sistemas de configuración de sentido, al situarlos como constituyentes de un proceso global, dentro del cual se advierten rasgos comunes que los identifican y especificidades que los diferencian. Asociar la oralidad con la tradición y la escritura con el mundo moderno, es desligar dos aspectos fundamentales del lenguaje para el desarrollo individual y social y limitar la complejidad del fenómeno que se nutre de las mutuas relaciones.

Es bien sabido que en los primeros momentos de la existencia de la escritura, ésta siguió conservando rasgos de la oralidad, de tal manera que los textos eran escritos para ser leídos en voz alta. Se constata así que "en todos los maravillosos mundos que descubre la escritura, todavía le es inherente y en ellos vive la palabra hablada" (Ong, 1987:17). En el mundo moderno surge la oralidad secundaria (radio, televisión, medios electrónicos), que aunque ya ha tenido el influjo de la escritura, conserva de la oralidad primaria su carácter espontáneo, el sentido de participación y la creación de identidades.

En el contexto de la alfabetización, ligada a la escolarización, se considera apropiado partir de la oralidad para acceder al lenguaje escrito, porque el niño, desde el comienzo de la interacción, elabora estrategias de producción (habla) y atribución de la sig-

nificación (escucha). De esta manera, internaliza que lo pertinente de la comunicación es actuar significativamente, y en consecuencia, puede aplicar este principio a las actividades de la escritura (leer y escribir).

"Es sobre todo a través del lenguaje como el niño desarrolla su "yo" al inscribirse como miembro de los diversos dominios del mundo social reconociendo los valores, derechos y obligaciones que su cultura provee. Formar parte del grupo, obrar, conocer y decir como miembro de su cultura significa, entre otras competencias, el desarrollo inicialmente del lenguaje oral y posteriormente escrito." (French, 1992: 47).

Las ventajas manifiestas de la oralidad nos alejan de las posiciones teóricas y metodológicas que plantean la escritura como fenómeno totalmente distinto de la oralidad, esto significa negar la relación que las une como instrumentos lingüísticos del pensamiento y seguir considerando la escritura como sistema notacional con una estructura formal específica. Asumimos, por el contrario, la perspectiva de Vygotski al proponer "el aprendizaje del lenguaje escrito como proceso unitario que conduce al niño desde el habla a través del juego y del dibujo a la escritura." (Ibid: 159).

Entendemos de esta manera que los dos sistemas de significación (oralidad y escritura) representan estados progresivos de conciencia y en consecuencia un estado posterior no puede prescindir del criterio histórico de reconocimiento de estados anteriores. "Ontogenética y filogené-

ticamente, la palabra oral es la primera que ilumina la conciencia con lenguaje articulado, la primera que separa el sujeto del predicado y luego los relaciona el uno con el otro y une a los seres humanos entre sí en la sociedad. La escritura introduce división y enajenación pero también una mayor unidad. Intensifica el sentido del yo y propicia más acción recíproca consciente entre las personas. La escritura eleva la conciencia." (Ong, op.cit.: 172).

Se concibe que la práctica lingüística de la oralidad fundamentada en las funciones del lenguaje hace progresar al niño en sus procesos de conocimiento y lo capacita para responder a otros discursos sociales. "Sin duda alguna, la lectura y la escritura difieren del discurso oral, pero las formas básicas de la comunicación oral son soportes importantes para el pensamiento futuro." (Graves (b), 1992: 19).

La oralidad supone un estado de igualdad, es un bien de todos, ya que en condiciones favorables los niños dominan los fundamentos de su lengua oral y están capacitados para ejercerla autónomamente. "La influencia recíproca entre la oralidad con la que nacen todos los seres humanos y la tecnología de la escritura, con la que nadie nace, afectan las profundidades de la psique." (Ong, Op.cit.: 172).

Partir de la oralidad significa encontrarnos con el niño en la búsqueda de sus posibilidades expresivas y progresar en el dominio de nuevas estrategias discursivas. "Liberemos, liberemos la oralidad, siempre quedará algo de todo esto. Porque la oralidad es la voz, el cuerpo, la respiración los pulmones que se expanden, el grito primigenio... Es también el pensamiento que se busca, se palpa y se forma enfrentándose a lo que es diferente de sí mismo." (Best, 1977 :39). El mundo moderno también exige la construcción de sujetos históricos capaces de elaborar significación y postularse como hablantes decididos a pensar, interactuar y ser a través de la palabra oral.

TRES. Juegos y estrategias discursivas en acción

A partir de los anteriores planteamientos teóricos y sus implicaciones en la pedagogía de la lengua materna, se ha diseñado una propuesta didáctica que favorece el desarrollo de las funciones del lenguaje en el niño a partir del despliegue de estrategias discursivas en contextos lúdicos. Las estrategias de juego son concebidas como interacciones reguladas que permiten la estructuración de discursos coherentes. De esta manera, se pretende restituir la eficacia en el uso del lenguaje, otorgando importancia a los placeres que se derivan de los juegos del lenguaje y la imaginación.

El juego se asume como una actividad que implica «esfuerzos para percibir y comprender» (Wallon, 1985:75) y se convierte en acción mediadora en la transición del niño del hogar a la escuela: allí los juegos con «una finalidad sin fin», aquí los juegos «como actividades realistas y prácticas». Se trata de configurar los juegos verbales en el aula como un «sistema de apoyo» que brinde a los niños la posibilidad de acceder a la estructura del mundo físico y social a partir de sus interacciones con el maestro y con sus compañeros.

Con ello se busca aminorar la distancia entre las acciones comunicativas contextualizadas y funcionales propias de la vida del niño en el hogar

y las tareas escolares desprovistas de significación. El juego constituye un instrumento pedagógico para proponer al niño la solución de problemas de índole cognitiva e interactiva en el marco de acciones que le proporcionen, al mismo tiempo, espacios para la distensión, la creatividad y la recreación.

Los juegos del lenguaje se convierten así en mediadores adecuados para la consecución de fines pedagógicos específicos, tales como:

□ Posibilitar la apropiación de la lengua materna al favorecer el desarrollo de competencias discursivas. Los actos de habla ejecutados en los juegos permiten, en el interregno de lo real y lo ficticio, la adecuación de las estructuras lingüísticas a los diversos contextos creados en la situaciones imaginaria.

□ Enriquecer el manejo de estrategias de interacción oral que apoyen los procesos de construcción simbólica. Cuando el niño interactúa en el juego no está simplemente divirtiéndose. También está representándose la situación y elaborando conocimiento que se traduce en la planificación y organización sistemática de las acciones. «Se ha demostrado que hasta los niños de apenas un año comparten los significados a través de acciones y que, a medida que aumentan las interacciones entre ellos es más frecuente compartir significados.» (Brenner y Mueller, 1982: 178).

□ Anticipar el desarrollo de capacidades necesarias para asumir las complejidades propias de otros sistemas simbólicos a los que habrá de enfrentarse para poder avanzar en sus procesos cognitivos, ya que el juego crea una zona de desarrollo próximo. Esta es entendida con Vygotski «como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.» (Op. cit.: 139).

□ Apoyar el conocimiento social y cultural del niño facilitándole su ubicación en la realidad y la construcción de su sentido de pertenencia a un grupo determinado. «Gran parte de lo que subyace bajo los términos fantasía y ficción resulta ser una recapitulación o una versión simplificada de la realidad observada o experimentada por quienes juegan... actualización de modelos similares a los que contienen las situaciones de la vida real.» (Nelson y Seidman, 1989: 155)

□ Contribuir a la afirmación de la subjetividad, es decir, al reconocimiento de su identidad y conquista de su «yo», mediante su participación en las interacciones propiciadas por el juego.

□ Favorecer la construcción de la intersubjetividad al proporcionar formatos de interacción en los cuales se re-

conocen los turnos, funciones de las secuencias discursivas, las intencionalidades de los participantes, las relaciones lógicas entre los eventos, los diversos tipos de actos de habla. «En el juego el niño aprende a desempeñar roles, es decir, a tomar el lugar de otros individuos reales o imaginarios y a reaccionar como ellos; aprende también a adaptarse a ellos en una conversación donde ocupa sucesivamente el lugar de ellos y el suyo propio. En el juego reglamentado llega a ser capaz de asumir todos los roles que implica el juego y de mantenerlos en interacción con los otros, interacción regida por reglas» (Marc y Picard, 1972: 70)

□ Facilitar la interiorización de requisitos, reglas y condiciones propias de la comunicación y de la vida social. «El hecho de que la interacción sea un fenómeno regulado y que en cierta medida suponga en los participantes un respeto en un mínimo de convenciones sociales y un cierto grado de cooperación, no impide que cada uno pueda perseguir objetivos personales; la comunicación es portadora de juegos y supone, en ese sentido, en los interactuantes la prosecución de estrategias que participan en su dinámica.» (Ibid: 55).

Para que las estrategias de juego alcancen los propósitos comunicativos y pedagógicos esperados, es necesario el lleno de algunos requisitos y condiciones, que deberán ser tomados en consideración. En primer término es necesario

que se tenga en cuenta la experiencia sociocultural de los participantes, para que dispongan de una representación común de los eventos involucrados en el juego. En segundo lugar, que tales representaciones permitan la comunicación entre los jugadores y sean lo suficientemente interesantes como para que se mantenga la atención en el juego durante cierto tiempo.

Como requisito se plantea que el maestro configure un contexto de conocimiento compartido que permita el juego y la conversación. En este sentido, los participantes deberán aportar "alguna representación de la realidad que se establecerá en la ficción y estas representaciones tienen que corresponderse lo suficientemente como para que la conversación y las acciones de los compañeros puedan coordinarse y para que las diferencias de comprensión o de interpretación puedan negociarse si fuera necesario." (Nelson y Seidman, Op. cit.: 156)

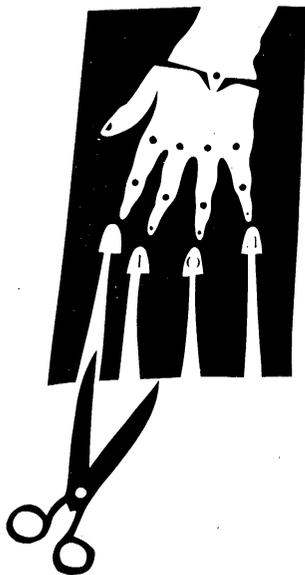
Estas representaciones surgen de los personajes de la vida cotidiana, de los textos de diversa naturaleza (cuentos, fábulas, películas, noticieros...), de las propias experiencias de la vida familiar (hablar por teléfono, organizar una fiesta, convencer a los padres, tomar una decisión respecto a las actividades de la clase, representar los roles de las actividades laborales...). Las situaciones se constituyen en guiones o formatos de interacción, esto es, secuencias de actos organizados alrededor de unas metas, en las cuales se especifican roles de los participantes, escenarios, finalidades y estrategias. "Cuando un guión se convierte en tema de juego proporciona la estructura dentro de la cual puede desarrollarse una secuencia coherente de conversación y de actividad lúdica." (Ibid. 161.)

La orientación del juego como estrategia que propicia la interacción niño-niño, la formación de valores, la participación en un mundo creado a partir del lenguaje, nos muestra la necesidad de superar las prácticas escolares centradas exclusiva-

mente en lo perceptivo y motriz. Es necesario reconocer que "los niños resuelven tareas prácticas con la ayuda del lenguaje, así como con la de los ojos y de sus manos." (Vygotski, Op. cit.: 49). Los rasgos propios de los juegos, su carácter transaccional, autoregulado y mediador, se ponen también de manifiesto en estrategias discursivas como la narración, la argumentación, la explicación y el diálogo sobre las cuales se ha construido la propuesta de juegos del lenguaje teniendo en cuenta que están ausentes de las prácticas tradicionales de la escuela a pesar de que son fundamentales en el discurso de los niños y constituyen soportes esenciales de los procesos del aprendizaje.

Estrategias narrativas

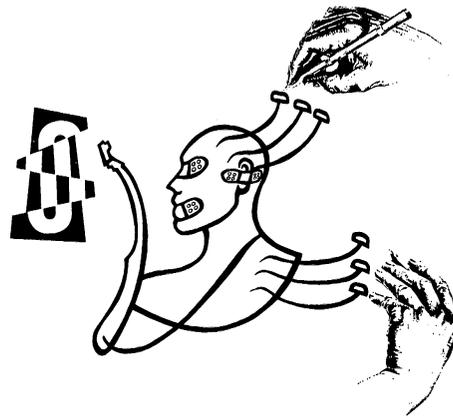
Toda narración es una interpretación de hechos que se desenvuelven en un escenario en el cual se involucran los personajes con sus acciones y una determinada visión de mundo. Los sucesos que conforman el relato se seleccionan y ordenan para captar la atención de un interlocutor, impresionarlo o persuadirlo. Para tal efecto se recurre a evaluaciones, comentarios, opiniones, argumentaciones, diálogos,



descripciones, explicaciones, que conforman una estructura coherente en un universo posible y buscan la recreación del mundo, esto es, la creación de una nueva realidad a partir del lenguaje.

Todo relato para constituirse, rompe necesariamente la globalidad del hecho e introduce un orden secuencial estableciendo una relación unificadora al seleccionar ciertos elementos y aislar otros.

La posibilidad de elaborar relatos es una de las principales adquisiciones para el



niño ya que le proporciona el placer de ser escuchado y la confianza en el poder de la palabra. Es por esto que "algunos niños suelen hacer ficción cuando relatan acontecimientos realmente sucedidos, complaciéndose en inventar resultados más a su gusto" (Graves, 1992 a: 16).

Las siguientes son algunas de las condiciones que pueden ayudar a desarrollar la estrategia de la narración:

- Proporcionar los elementos referenciales para la creación de la situación narrativa.

- Contribuir al despliegue de la imaginación mediante la presentación de situaciones motivadoras y sugerentes e involucrar la interpelación como sistema de apoyo.

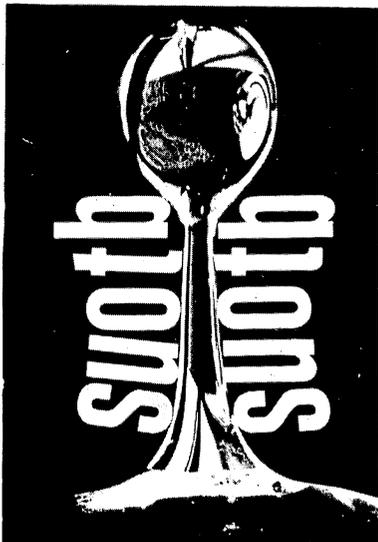
- Identificar los elementos básicos de un texto narrativo.

En relación con el tercer aspecto es necesario llevar al niño del esquema narrativo básico, fundado sobre la homología entre el orden de los hechos y el orden del texto, al relato complejo, que introduce modificaciones a esta estructura.

Para Labov (citado por Francois, 1984), aprender a hacer un relato complejo es utilizar al interior del género narrativo todo lo que rompe la linealidad y en particular descubrir que el pensamiento o el discurso tiene otra temporalidad diferente del desenvolvimiento mismo de los hechos.

Los niños desde muy temprana edad son sensibles a estas posibilidades de la narración y en consecuencia, sus relatos contienen además de los hechos, organizadores textuales tales como: Un resumen que anuncia la historia; indicadores específicos que presentan los personajes, los lugares, los escenarios; al menos dos acciones sucesivas con cierto grado de complicación sin las cuales no habría relato; indicadores de finalización y evaluaciones acerca de lo narrado. (Francois, op. Cit.: 101-104).

En esta misma perspectiva Van Dijk (1983) hace la distinción entre los sucesos que se organizan en episodios y constitu-



yen la trama de una historia y la evaluación que no pertenece a la trama sino que expresa la reacción del narrador frente a la misma. (153-157). En ella se hacen explícitas las marcas o lugares de hablantes y oyentes.

En la evaluación, se condensan los motivos de contar algo, su razón de ser y a dónde se quiere llegar. De ahí la importancia de no convertir la estrategia narrativa en un simple recuento de hechos, como a menudo se hace en la escuela, sin posibilitar el avance del pensamiento discursivo.

La narración requiere la presencia de un público o interlocutor que escucha con atención el desarrollo de los acontecimientos sucedidos a unos personajes creados que interactúan en el espacio y tiempo del universo discursivo. Los relatos imaginados son dentro de la estrategia narrativa, los mejores exponentes de la eficacia lingüística al posibilitar la combinación de la realidad y la ficción. Constituyen, en consecuencia, un excelente medio para construir en el niño imagen de sí mismo como locutor, del otro, como interlocutor y de la situación como referente del discurso.

Estrategias de diálogo

El diálogo puede ser entendido como la manifestación específica de la comunicación social puesto que en él se construyen las redes comunicativas requeridas para objetivar realidades comunes. En otros términos, el diálogo es "productor de realidades,...mantiene la realidad recorriendo los diversos elementos de la experien-

cia y adjudicándoles un valor definido en el mundo real." (Berger, op.cit.: 192).

La estrategia de diálogo permite la interacción entre personas que alternativamente manifiestan sus ideas, deseos, afectos, conocimientos e intereses, sobre la base de intervenciones sucesivas. A través del diálogo se propicia la mutualidad y la construcción de la intersubjetividad. El número de tomas de la palabra y su dimensión da cuenta del espacio discursivo otorgado a cada uno de los participantes.

Es importante señalar, que no toda secuencia de intervenciones en la red comunicativa puede considerarse como un diálogo. Se requiere la presencia de dos interlocutores (reales o imaginarios) que construyan, de manera cooperativa, la interacción lo cual no significa que tengan que estar de acuerdo ya que el diálogo también sirve para explicitar el conflicto.

Se consideran condiciones apropiadas para llevar a cabo la estrategia de diálogo las siguientes:

□ Que se reconozcan los turnos en la comunicación y exista interés de uno y otro para compartir el espacio discursivo.

□ Que exista una referencia común en el tema sobre el cual se conversa, de tal manera que, se establezca un intercambio de información y que ésta sea pertinente para las demandas de la interlocución.

□ Que se identifiquen las intenciones de la comunicación de tal manera que se construya una unidad de propósitos, elemento fundamental de la estrategia dialógica.

Para efectos de la propuesta pedagógica es importante considerar que, si en la narración se da prioridad al estatus de locutor, en el diálogo debe cobrar importancia el papel de escucha para poder construir la secuencia discursiva a partir de lo que el otro dice y asegurar así la progresión del intercambio verbal.

Es fundamental que el niño logre el reconocimiento de los turnos, la necesidad de escuchar y mantener la coherencia

temática para el logro de los propósitos comunicativos. En el diálogo, no solo son pertinentes los contenidos de lo dicho sino las acciones que se desencadenan a través de la palabra. Para la escuela, trabajar sobre las secuencias dialógicas para construir relaciones lógicas en el discurso, es un elemento fundamental de la práctica eficaz del lenguaje.

Estrategias explicativas

Desde muy temprana edad, y en el marco de las conversaciones cotidianas, los niños son capaces de dar explicaciones verbales aunque carezcan de los marcadores lingüísticos apropiados. La explicación tiene su origen en la necesidad de interactuar con los demás pero fundamentalmente surge de un conflicto de interés, es decir, tiene un componente negativo. Las primeras conductas de explicación aparecen en situaciones donde hay un problema, real o imaginario, o una oposición de voluntad, o en donde existen dificultades de relación entre lo real y lo percibido o anticipado. (Berthoud-Papandropoulou et al. 1990: 33).

En la estrategia de explicación podemos distinguir, por una parte, la explicitación que respondiendo a la pregunta qué, intenta clarificar algo o especificar de qué se trata. Por otra parte, la explicación propiamente dicha que proporciona al interlocutor la causa, la razón o la justificación de un hecho y responde generalmente al por qué.

Para que se pueda llevar a cabo una explicación se requieren las siguientes condiciones:

□ Que se tenga como objeto de atención común un hecho, estado o situación conocido y a propósito del cual se hace necesario explicar el por qué.

□ Que exista un componente negativo en la situación referida que suscite la necesidad de recurrir a la explicación. Entre estos elementos podemos señalar: las oposiciones, los requerimientos, los rechazos, los hechos inesperados.

□ Que se conciba el acto de explicación en su carácter

interaccional y se tenga la intención de proporcionar a los demás las aclaraciones, razones, causas o justificaciones de un hecho o acción para hacerse comprender.

Con el objeto de desarrollar estrategias de explicación en el aula de preescolar es necesario que se parta de situaciones conocidas llevadas a cabo en contextos de la vida cotidiana para que los niños puedan transferir su experiencia a nuevas situaciones y problemas. Se puede tomar como objeto de las explicaciones no sólo los hechos del mundo natural sino también los del mundo social y personal. Aprender a explicar no es aprender a decir lo que se sabe o se vé, es aprender a ligar mi discurso con el del otro. Esto significa articular en la estrategia explicativa la dimensión epistémica y la interaccional.

Estrategias argumentativas.

Las estrategias argumentativas, en el lenguaje de los niños, son poco reconocidas ya que ordinariamente se considera que corresponden exclusivamente al lenguaje adulto. Sin embargo, son notorios los esfuerzos del niño, desde muy temprana edad, para lograr convencer a los demás acerca de una determinada situación y aquí se ponen en juego sus capacidades lingüísticas.

La argumentación, en el sentido tradicional ha sido restringida a la demostración lógica, sin embargo los estudios modernos la sitúan como fenómeno esencial de toda la actividad del lenguaje, entendida como estrategia que busca ejercer una influencia sobre las decisiones o puntos de vista de

los otros. Por medio de la argumentación, "una persona o un grupo se propone llevar a un auditorio a adoptar una posición recurriendo a la presentación de argumentos que buscan demostrar la validez de la propuesta." (Oléron: 1983, 4)

La argumentación tiene como metas: lograr la adhesión a un punto de vista; convenir a otro para que realice una acción; llegar a acuerdos entre los miembros del grupo. En consecuencia, son condiciones para su realización:

□ Que las situaciones presentadas formen parte de la vida cotidiana.

□ Que se proponga justificar una causa o pesar el pro y contra de una escogencia o decisión. En este sentido, las razones dadas deben tener coherencia y lógica dentro de la situación planteada.

□ Que intervengan varias personas con puntos de vista contradictorios u opuestos y se respeten las opiniones permitiendo la libertad en el uso de la palabra.

"La argumentación sólo es posible en una sociedad que admita un mínimo de libertades individuales y permita un lugar para los determinantes racionales de la conducta. En las sociedades modernas, el lugar que la argumentación ocupe en los espacios públicos, testimonia el peso que la libertad de reflexión y de acción ha conquistado." (Ibid: 17)

Una de las principales características del discurso en el aula es la ausencia de argumentación. Se hace necesario entonces propender por el desarrollo de estas estrategias que son preferencialmente indicadoras del carácter dialógico del lenguaje. La construcción de los acuerdos y el respeto por las diferencias debe ser preocupación fundamental de una pedagogía de la oralidad.

CUATRO. A manera de conclusión

Las estrategias presentadas anteriormente no tienen sólo el propósito de posibilitar el uso de la palabra en los niños. Por el contrario se trata de hacer posibles los progresos cognitivos, discursivos y culturales.

En el plano de la cognición, se busca el desarrollo de la comprensión, a través del descubrimiento de los elementos, las relaciones, las interacciones que constituyen lo real. El paso de la experiencia sensorio motriz a la actividad representativa mediada por el lenguaje, conduce a la elaboración de dominios nociónales que progresivamente se constituyen en sistemas conceptuales.

En el plano de la discursividad, las estrategias posibilitan el desarrollo de las competencias lingüísticas referidas a la creación, la planificación del discurso, la estructuración de los intercambios comunicativos y la adecuación de medios y fines.

En el plano de la cultura, se busca propiciar y fortalecer la integración a la vida social y la formación de valores. Las prácticas lingüísticas sociales y culturales del niño, contribuyen a su formación integral, como sujeto partícipe de la vida de su comunidad y como individuo capaz de reconocerse en su identidad y sus potencialidades como gestor de sus aprendizajes.

Los logros de la propuesta se centran en la conciencia del maestro sobre las posibilidades del lenguaje como creador de universo. Se pretende hacer viable en la pedagogía del lenguaje el planteamiento constructivista de Nelson Goodman (en Bruner, 1995: 103) en el sentido de que "el mundo de las apariencias, el

mundo mismo en que vivimos es <creado> por la mente. La actividad que consiste en hacer mundos es...un hacer no con las manos sino con las mentes, o más bien, con las lenguajes u otros sistemas simbólicos".

Se trata entonces de que el maestro ayude a los niños a hacer uso de un bien, que es de todos, el lenguaje oral, no sólo para pensar la realidad sino para reinventarla y transformarla. Son desde luego, los maestros del aula los principales gestores de esta alternativa conjugando en la acción pedagógica el querer, el saber y el poder para ayudar a los niños a crear "mundos posibles" a través del lenguaje.

BIBLIOGRAFÍA

BAENA, Luis Angel. 1989. Estructura, funcionamiento y función. En: Revista Lenguaje # 17, Cali: Universidad del Valle.

BERGER, Peter y LUCKMAN, Thomas. 1994. La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

BERTHOUD-PAPANDROPOULOU I. et al. 1990. Construction et reconstruction des conduites de explication. En: Cahiers d'acquisition et pathologie du langage. Fascicule 7/8. Paris: Centre Nationales de la Recherche Scientifique.

BRENNER y MUELLER 1982. Citado por NELSON, Katherine y SEIDMAN, Susan. Desarrollo del conocimiento social: jugando con guiones. En: TURIEL, Elliot et al. El mundo social en la mente infantil. Madrid: Alianza Psicología, 1989.

BRUNER, Jerome. 1983. Savoir faire, savoir dire. Paris: P. U. F.

— 1989. Realidad mental y mundos posibles. Barcelona: Gedisa.

— 1990. La elaboración del sentido. Barcelona: Paidós.

— 1992. El habla del niño. Barcelona: Paidós.

..... 1995. Actos de significado. Madrid: Alianza.

FRANCOIS, Frédéric. 1984. Conduites linguistiques chez le jeune enfant. Paris: P.U.F.

FRENCH, Jane. 1992. La interacción social en el aula. En: ROGERS, Colin y KUTNICK, Peter. Psicología social de la escuela primaria. Barcelona: Paidós.

GRAVES, Donald H. 1992(a). Exploraciones en clase. Los discursos de la no ficción. Buenos Aires: Aique.

— 1992(b). Estructurar un aula donde se lea y se escriba. Buenos Aires: Aique.

HABERMAS, Jurgen. 1990. El pensamiento postmetafísico. Madrid: Taurus.

JAIMES, Gladys. 1994. El desarrollo de la conciencia discursiva y su incidencia sobre los procesos de lectura y escritura. Santafé de Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

— y RODRIGUEZ, María Elvira. 1994. Proyecto de Investigación conocimiento del mundo, conocimiento lingüístico y entorno sociocultural en la adquisición de la lengua materna. Santafé de Bogotá: Universidad Distrital "Francisco José de Caldas".

— 1995. El mundo social en los discursos de los niños de preescolar. Cali: I Coloquio Nacional de Analistas del Discurso, Universidad del Valle.

— 1996(a). Lenguaje e interacción en la educación preescolar. Santafé de Bogotá: Universidad Distrital - Colciencias.

— 1996(b). Cuadernos de Trabajo. Talleres de interlocución con docentes de preescolar. Santafé de Bogotá: Universidad Distrital - Colciencias.

— 1996(c). Cuadernos de Trabajo. Estrategias Discursivas. Santafé de Bogotá. Universidad Distrital - Colciencias.

JOLIBERT, Josette. 1991. Formar niños productores de textos. Chile: Hachette.

— 1992. Formar niños lectores de textos. Chile: Hachette.

MARC, Edmond y PICARD, Dominique. 1992. La interacción social. Barcelona: Paidós.

MISION DE CIENCIA EDUCACIÓN Y DESARROLLO. 1994. Colombia al filo de la oportunidad. Presidencia de la República - Colciencias, Santafé de Bogotá.

OLERON, Pierre. 1983. L'argumentation. Paris: P.U.F.

ONG, Walter. 1987. Oralidad y escritura. Méjico: F.C.E.

PORLAN, Rafael. 1995. Constructivismo y escuela. Sevilla: Diada.

SANTOS, Miguel Angel. 1993. En: PORLAN. 1995.

VAN DIJK, Teun A. 1988. Estructuras y funciones del discurso. Méjico: Siglo XXI.

— 1983. La ciencia del texto. Barcelona: Paidós

VYGOTSKI, Lev S. 1989. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo.

WALLON, Henri. 1985. La evolución psicológica del niño. Buenos Aires: Psique.