

acentuación, etc.), la categoría de las palabras (nombre, adjetivo, etc.), el significado de las palabras, la idea de frase, algunos tipos de textos: el cuento, los pareados y las poesías, una carta.

2.3.3. La escuela constituye también un entorno favorable

La importancia de la escuela en el desarrollo lingüístico de los pequeños es indiscutible. La polémica sobre si la escuela es un ámbito que favorezca más o menos este desarrollo en relación al ámbito familiar ha sido también una constante. Hay trabajos importantes (Wells, 1986), en niños de parvulario, que han estudiado y comparado el lenguaje de los niños en la casa y en el colegio, centrándose en algunos aspectos, como:

- La cantidad de veces que el niño empieza una conversación y elige, por tanto, el tema del que quiere hablar.
- La longitud y complejidad de los enunciados que pronuncia.
- El número de turnos que contiene una conversación entre adulto-niño,
- La posibilidad de preguntar, de formular preguntas al adulto.
- El número de veces que los niños pueden conversar, ellos solos, con el adulto, recabando su atención, etc.

Los resultados de Wells parecen muy claros al atribuir a la familia un papel preponderante para el desarrollo lingüístico de los niños y al considerar que ésta representa un ambiente más rico y favorable que la escuela. Los resultados de sus análisis parecen afirmar que en casa, incluso en familias que no tienen unas condiciones sociales y culturales especialmente óptimas, los pequeños pueden elegir libremente los temas sobre los que les interesa hablar, pueden dirigirse al adulto sin ninguna restricción, tienen la posibilidad de establecer conversaciones largas, de muchos turnos, no comparten el tiempo y el espacio con un número elevado de niños y, en consecuencia, sus producciones lingüísticas son más ricas y complejas.

¿Podemos aceptar estos resultados como definitivos? ¿Se debe introducir alguna precisión o matización? Creemos que los resultados que obtuvo Wells reflejan la situación analizada, pero ello no significa que, cambiando los parámetros de la situación no puedan mejorarse los resultados. Habría que hacer algunas precisiones ceñidas principalmente a dos aspectos:

- a) Por un lado, se deberían analizar las condiciones en las que se producía la relación enseñanza-aprendizaje, en las escuelas observadas, para interpretar adecuadamente los resultados que Wells halla en su estudio. De esta forma se

puede saber si la realidad que describe puede ser modificada y obtener, así, resultados mejores.

- b) Por el otro, analizar las aportaciones positivas que la entrada en la escuela tiene para todos los niños y que quizás no han sido consideradas en el estudio de Wells. Por ejemplo, su trabajo está centrado en la relación entre el adulto y el niño en el aula, pero no aborda la relación entre iguales, que potencia en gran medida el desarrollo de los pequeños; en las aulas, según cómo se organicen las actividades, los niños y las niñas tienen muchas posibilidades de interacción conjunta, lo que favorece el desarrollo comunicativo y la socialización.

Resumiendo, la escuela es un espacio fundamental para el desarrollo cognitivo, comunicativo y lingüístico de los niños y de las niñas, siempre y cuando el proceso de aprendizaje se produzca en unas condiciones que favorezcan este desarrollo. En los apartados 2.5 y 2.6, se hablará de todo ello y se harán propuestas concretas para que en la escuela se puedan crear estas condiciones óptimas.

2.4. La selección de los contenidos

Las situaciones de enseñanza y de aprendizaje creadas por la maestra o el maestro deben tener como objetivo desarrollar el lenguaje en sus diferentes funciones:

- a) La función comunicativa.
- b) La función representativa.
- c) La función lúdica.

Para ello será necesario crear situaciones de uso del lenguaje para:

- a) Comunicar informaciones, exponer ideas, expresar sentimientos, preguntar, responder, explicar sucesos de la propia experiencia usando las formas propias del lenguaje descontextualizado, contar historias inventadas, expresar sentimientos de pena, alegría, dolor, incomprendición, rabia; dar órdenes, mandar.
- b) Ayudar a la realización de tareas y organizar las propias acciones, categorizar y describir la realidad, analizar y sintetizar, describir con detalles y precisión objetos, personas, hechos, dar opinión propia y argumentos que la sustenten, planificar verbalmente las acciones que habrá que desarrollar en alguna actividad de juego.
- c) Y, finalmente, para hacer un uso creativo del lenguaje: jugar con el lenguaje y a través del lenguaje. En este apartado se incluyen aquellas actividades en

las que el lenguaje no es un *instrumento para* (comunicar o pensar), sino un *objeto de* (juego, diversión y transgresión de las normas); y también las situaciones de juego en las que el lenguaje es el elemento de relación entre los miembros. Incluso en los juegos de los más pequeños, cuando el lenguaje es incipiente, la estructura de estos juegos, tan pautada y estructurada, es un modelo que facilita la intervención del niño, como si de una conversación se tratara.

Es en el conjunto de estas situaciones y usando el lenguaje para funciones distintas cuando el niño y la niña desarrollarán sus competencias gramaticales y pragmáticas.

Por un lado, aprenderán la gramática de su lengua:

- Desarrollarán progresiva y correctamente el sistema de articulación de los sonidos de su lengua.
- Aprenderán las características de la morfología y de la sintaxis de la lengua.
- Aumentarán el repertorio léxico, aprendiendo a utilizar los términos con precisión.

Por otro lado, aprenderán las reglas sociales de participación en el discurso:

- Adquirirán las fórmulas sociales habituales: dar las gracias, pedir por favor, pedir permiso, saludar, responder, despedirse, etc.
- Aprenderán a intervenir en una conversación: pedir turno de habla, escuchar la intervención de los demás, mantener una actitud de escucha y atención.
- Aprenderán progresivamente el valor de los elementos no lingüísticos que acompañan a la expresión oral: gestos y otros movimientos.

Las maestras de esta etapa deberán tener presente que el lenguaje es el instrumento de aprehensión y comprensión de la realidad, con el cual las personas, además de intercambiar ideas e informaciones con los demás, conocen la realidad tal como ha sido cultural y lingüísticamente organizada por la comunidad a la que pertenecen. El aprendizaje de los contenidos de las diferentes áreas curriculares se realizará en gran medida *gracias a la ayuda del lenguaje*.

Como ya se ha explicado en el primer capítulo, el lenguaje es, además de un sistema de comunicación potente, un instrumento de desarrollo del pensamiento. Es un sistema de representación simbólica gracias al cual podremos evocar una realidad no presente. El niño, a lo largo del desarrollo de los dos primeros años, empezará a hablar dando a las palabras un valor distinto del que los adultos les dan. La palabra pasará de

tener un valor de instrumento con el que conseguir y referirse a lo inmediato y presente, a tener un valor de representación de personas y realidades no presentes, incluso nunca conocidas o inexistentes. Los pequeños en la escuela infantil deberán desarrollar sus facultades cognitivas: el pensamiento y el razonamiento; y la escuela debe promover las situaciones adecuadas para que este desarrollo se produzca.

Otro aspecto importante que deberá ser considerado es que una de las funciones de la escuela debe ser la de compensar los desequilibrios existentes entre los niños que asisten a ella. Ya se ha explicado cómo las diferentes experiencias vividas por los niños en su vida familiar pueden haber influido en su nivel de desarrollo lingüístico y cognitivo. La escuela infantil representa el lugar y el momento idóneos para realizar una intervención educativa destinada a paliar las diferencias. Eso implicará una actuación que trascienda los límites de la escuela; exigirá a los maestros y maestras una relación constante con el ámbito familiar a fin de conocer mejor la realidad que rodea a los niños y colaborar en su mejora. Es fundamental que las familias tengan conocimiento de lo que sus hijos realizan en la escuela, cuáles son los objetivos que el enseñante persigue y que lleguen a sentirse partícipes del proceso educativo de sus hijos.

Los contenidos que se seleccionen deben estar relacionados con los objetivos generales que se persiguen para esta etapa, que, como es sabido, no es una etapa obligatoria, por lo que el valor que se les conceda debe ser meramente orientador.

2.5. Situaciones educativas para el desarrollo del lenguaje

En la etapa de educación infantil, y muy especialmente en el ciclo 0-3, se contemplan las actividades de desarrollo del lenguaje *en el conjunto de las situaciones educativas y asistenciales* que se presentan a lo largo de la jornada escolar. Desde este punto de vista, en todas las actividades se puede favorecer el desarrollo lingüístico, siempre que haya intención educativa por parte del adulto. Así, una situación como el cambio de pañales debe ser considerada un momento privilegiado durante el cual la maestra aprovecha para conversar con el pequeño, mostrando su afecto, explicando lo que está haciendo o cantándole una canción alusiva. En definitiva, no hay que planificar los contenidos referidos a áreas curriculares de forma aislada y al margen de las actividades de cariz general que rigen la organización del tiempo escolar.

Estas situaciones educativas se pueden organizar en torno a lo siguiente:

- Las actividades relacionadas con los hábitos y las rutinas: en la alimentación, en la higiene, en el sueño y en el orden de las cosas.
- El aprendizaje de las fórmulas lingüísticas convencionales: los momentos de entrada y de salida del centro, las celebraciones u otros actos sociales.

- El juego, ya sea el juego organizado o el juego libre; el juego simbólico o los juegos con los más pequeños que constituyen verdaderos formatos de actividad conjunta adulto-niño.
- Las actividades de clasificación, categorización, descripción, comparación, relacionadas con la exploración y la manipulación de objetos. Las actividades en las que los niños deben justificar su pensamiento, las decisiones tomadas, las acciones realizadas, etc., o deben realizar preguntas al adulto para aclarar cuestiones.
- La explicación o la lectura de cuentos.
- La elaboración oral de mensajes para ser escritos.

A continuación se presentan, explicadas, algunas actividades pertenecientes a cada grupo. La mayoría de actividades –salvo algunas que sólo pueden producirse en alguna edad concreta– pueden realizarse, adaptándolas, en cualquier momento de la etapa.

2.5.1. Las actividades relacionadas con los hábitos y las rutinas

En los más pequeños, las situaciones relacionadas con los momentos de la alimentación, la higiene y el sueño adquieren una gran relevancia. Son aquellos momentos durante el día en los que el niño o la niña capta, para él solo, la atención de la maestra o educadora. Ésta debe aprovecharlos para mantener una interacción en la que las miradas, los gestos, las palabras del adulto y los balbuceos del pequeño ejercen una función claramente comunicativa. El adulto estimula con sus palabras y miradas la atención del pequeño, que, a su vez, responde con todo su cuerpo a los requerimientos del adulto. Se aprovechan estos pequeños momentos para explicarle lo que está haciendo y lo que está a punto de suceder: “Tienes hambre, ¿verdad? Vamos a comer esta papilla tan rica que te ha preparado María”. El lenguaje utilizado es comprendido porque no es más que la explicación de lo que está pasando; está muy contextualizado y adquiere sentido gracias al contexto. Estas situaciones tan pautadas, que se producen siempre siguiendo un mismo orden, resultan altamente eficaces para el desarrollo del niño, que muy pronto conoce la secuencia de las acciones y puede anticipar lo que sucederá; todo ello le confiere seguridad y le tranquiliza. Pero, además, estas acciones están acompañadas de las producciones verbales del adulto, que se llenan de significado gracias al propio contexto.

2.5.2. El aprendizaje de las fórmulas lingüísticas convencionales

Durante el día se producen muchas situaciones en las que se usan las fórmulas lingüísticas convencionales, propias del entorno social. Los momentos de entrada y

salida de la escuela, pedir las cosas por favor, dar las gracias, etc. son hábitos lingüísticos que se aprenden por imitación y forman parte de los escasos elementos lingüísticos que el adulto enseña deliberadamente a los más pequeños. Ya se ha explicado antes que los adultos no enseñan la gramática de una forma consciente, ni seleccionando y jerarquizando los contenidos, sino usando el lenguaje en situaciones comunicativas significativas. Pues bien, los usos lingüísticos sociales, por el contrario, son objeto de enseñanza explícita: “Pedro, se dice gracias, ¿de acuerdo?”, le dice la maestra a Pedro después de acercarle el juguete que pedía.

2.5.3. Lenguaje y juego

El juego es una actividad fundamental para el desarrollo de los niños y las niñas en la escuela infantil. Pero en este capítulo se abordará, exclusivamente, la relación del juego con el lenguaje, puesto que el objetivo del libro está centrado en el desarrollo lingüístico. Para una información amplia de la función del juego y de los diferentes tipos de juego se recomienda la lectura de *Aprender y enseñar en la educación infantil* (Bassedas, E. et al., 1998: 154), del que hemos seleccionado estos fragmentos:

El juego proporciona beneficios indudables para el desarrollo y el crecimiento del niño. A través del juego explora su entorno y las personas y los objetos que lo rodean, aprende a coordinar sus acciones con las de otras personas; aprende a planificar y a tener en cuenta los instrumentos que necesita para conseguir un objetivo; se aproxima y utiliza los objetos con intenciones diversas y con fantasía (Bassedas, 1998: 155).

Y un poco más abajo, añade:

En todos estos juegos, el niño se enfrenta a pequeñas situaciones que tiene que resolver, que tiene que relacionar, y *en todas utiliza el lenguaje como auténtico motor del pensamiento y del conocimiento* (pedir información, contrastar puntos de vista, anticipar consecuencias de las acciones, planificar y coordinar acciones, comprobar hipótesis, buscar soluciones y alternativas, etc. (1998: 156).

Las cursivas, añadidas, quieren destacar el papel preponderante que tiene el lenguaje en la actividad lúdica.

En el caso de los niños más pequeños, hasta el año o año y medio, una de las actividades lúdicas fundamentales es aquella de los juegos que constituyen, por su estructura, *formatos*, en términos de Bruner (Bruner, 1987). La explicación sobre la importancia y el funcionamiento de estas actividades ha sido dada en el capítulo anterior, sin embargo es preciso destacar la presencia del lenguaje como elemento indispensable.

sable para que el juego funcione. En cada caso hay unas fórmulas lingüísticas repetidas que ayudan a la interiorización del juego; funcionan de forma parecida a las fórmulas que aparecen en la narración de cuentos (iniciales y finales o mágicas). La estructura del juego, en el que interviene el adulto, el niño y/o un objeto, ofrece al pequeño la posibilidad de intervenir en la interacción, produciéndose un verdadero diálogo. Recordemos, por ejemplo, "Los cinco lobitos" o "Y el pícaro gordito se lo comió", como muestra de juegos que implican el movimiento de la mano y la conciencia de los dedos; "El juego del cucú", modelo clásico de aparición-desaparición de objetos o personas; "Al paso, al trote, al galope", para hacer saltar al pequeño sobre las rodillas del adulto.

Estos juegos forman parte de las actividades que tradicionalmente se han producido en familia y que se han transmitido de generación en generación. La escuela debe aprovechar la existencia de tales juegos y realizarlos en los breves momentos en que se da una relación diádica entre el adulto y el niño. Se puede encontrar información en las recopilaciones de canciones y juegos populares, algunos de ellos citados en la bibliografía.

Las situaciones de juego simbólico favorecen la representación de situaciones de la vida cotidiana a través de la dramatización y la verbalización. La organización del aula en rincones de juego: los médicos, la cocina, los disfraces, etc. o, simplemente, la existencia de material real, como un teléfono o una máquina de escribir, dan la oportunidad de simular situaciones que los niños y las niñas conocen de su experiencia diaria.

El juego lingüístico: consideramos en este apartado aquellas actividades lingüísticas cuya finalidad no es la comunicación, sino, simplemente, divertirse con el lenguaje, utilizándolo como objeto de observación, de manipulación, de transgresión y de placer. Entran en esta categoría los trabalenguas, los pareados y las rimas, las adivinanzas y los refranes, la recitación y la memorización de poemas. Las recopilaciones de material folklórico son una fuente inagotable de modelos, a la vez que estimulan la creatividad de los niños, que acaban elaborando sus propias producciones.

2.5.4. El lenguaje durante las actividades de exploración y manipulación

Es conocido el interés que muestran los pequeños por la manipulación de los objetos que aparecen a su alrededor. Sin entrar en la explicación del valor y la función de estas actividades, quisieramos resaltar la importancia del lenguaje del adulto que comparte la actividad con ellos. Habla para dar indicaciones de las acciones que realiza, explicar las características de los objetos, da razones de las cosas que pasan, anticipa lo que sucederá, pregunta acerca de algo, etc.

Ejemplo 2.5.

Imaginemos una situación en la que Marta, de 2-4 años, está intentando colocar unas piezas de plástico de distintas formas en una caja que presenta unos orificios con las mismas formas que las piezas. Sus intentos se ven acompañados del lenguaje de la educadora: "Ves, ésta no pasa por aquí porque es demasiado grande" o "Mira, coge ésta, a lo mejor pasa por este agujero porque es redonda, no tiene puntas".

En realidad, al conocimiento sobre los objetos que el pequeño adquiere mediante la acción (golpear, arrastrar, sacudir, lamer, apilar, etc.), se añade una información lingüística que el adulto proporciona; con ello se consigue que los niños y las niñas la interioricen y que en algún momento puedan independizarla de la acción o del objeto en concreto y aplicarla a otros objetos y situaciones y, más aún, evocarlos sólo con el lenguaje. De esta forma el lenguaje se convierte en pensamiento.

2.5.5. La explicación, lectura o representación de cuentos

Ésta es una de las actividades más habituales en las aulas de educación infantil. El hecho de incluir el cuento en el ciclo 3-6 no significa que no deba tener un espacio propio en los años precedentes. Pero quizás su uso se intensifica a partir de los tres años. En la explicación que sigue se harán distinciones según las edades a que vaya dirigido.

La importancia del cuento ha sido puesta de relieve en muchos estudios desde ámbitos diversos, fundamentalmente el de la Psicología. Baste con citar el clásico *Psicología de los cuentos de hadas*, de Bruno Bettelheim, por nombrar sólo alguno. En el capítulo 8 se abordará el tema de los cuentos desde una perspectiva mucho más general.

En este apartado se quiere resaltar la importancia de la explicación de cuentos para el desarrollo lingüístico de los niños y su preparación para el escrito. En el estudio, ya mencionado, que realizó el investigador inglés G. Wells, la lectura y la explicación de cuentos aparecen como los únicos factores que contribuyen *claramente* al éxito en el proceso de alfabetización: aquellos niños a los que se había contado cuentos con frecuencia aparecían más motivados y mejor preparados para iniciar el aprendizaje de la lengua escrita.

Las causas que se apuntan para una explicación son diversas.

En primer lugar, el cuento, ya sea leído o explicado, posee algunas de las características propias del lenguaje escrito:

- Escrito en tercera persona.
- Referido a personas, ambientes y épocas alejados de la experiencia cotidiana del niño, lo que favorece el proceso de descentramiento al incorporar otras realidades diferentes de las que él conoce.
- Presencia de lenguaje descontextualizado, es decir, el mensaje es interpretable por sí solo, gracias a una recreación lingüística ajustada que permite asir el significado sin otra ayuda que las palabras.
- Desde el punto de vista textual, el cuento es un modelo narrativo muy pausado, con una estructura recurrente, unas fórmulas lingüísticas iniciales y finales repetidas, personajes estereotipados, etc.; todo ello facilita que el niño pueda interiorizar de forma temprana el esquema narrativo y anticipar acciones, comportamientos de los personajes y finales.

En segundo lugar, en las situaciones de lectura o explicación de cuentos compartidos con el adulto, se teje una relación afectiva entre éste y el niño o la niña que tiene al libro como instrumento y pretexto. En estos momentos, los pequeños reciben una información clara: *es agradable estar con papá y mamá que te explican historias interesantes de este libro*. Con ello se consigue desarrollar actitudes positivas hacia el libro y las historias y valores que encierra.

Hay distintas formas de presentar un cuento. Cada una será más adecuada a la edad o a la situación: en grupo reducido o para todo el grupo. Se puede leer en voz alta, explicar con la ayuda de marionetas u otros muñecos, representar con diapositivas o sombras chinas, escuchar en casete al mismo tiempo que se *lee* el libro. En unos casos se potencia la comprensión basándose sólo en el texto, en otros, se busca la ayuda de elementos externos para ayudar a la comprensión. Las formas que priorizan la transmisión del mensaje sin la ayuda de elementos representativos más que la palabra, son adecuadas para los mayores –cinco y seis años–; la explicación con la ayuda de marionetas u otros elementos físicos es útil para los más pequeños.

2.5.6. El lenguaje para pensar

Una de las actividades menos habitual en las aulas de infantil es la que reclama del niño la expresión de su pensamiento, la justificación de sus acciones, la formulación de dudas que pueden acabar en pregunta a la maestra, o la elaboración de hipótesis. En estas situaciones el lenguaje se erige como un instrumento para pensar. Es decir, el hecho de expresar verbalmente el razonamiento no es tanto una consecuencia de éste como la causa que conduce a comprender mejor el propio pensamiento. Los adultos conocemos bien esta función del lenguaje porque hemos podido comprobar la dificultad de expresar con palabras nuestros pensamientos; pero, a la vez,

hemos visto cómo, en el esfuerzo por expresarlos, hemos elaborado mejor nuestras ideas gracias, justamente, al lenguaje.

¿Y los niños? ¿Podemos contribuir a que aprendan a usar el lenguaje como instrumento del pensamiento?

La expresión de las relaciones de causa-consecuencia, la suposición sobre hechos o acciones, la argumentación de la propia opinión, la expresión de la duda, la pregunta sobre lo que no se comprende, la explicación de las intenciones sobre un proyecto, la descripción de las características de un objeto, la valoración de algún hecho acaecido, etc. constituyen manifestaciones lingüísticas de operaciones lógicas subyacentes. En la escuela deben crearse situaciones en las que niños y niñas puedan usar el lenguaje para expresar su pensamiento y provocar que, a través de esta expresión, el razonamiento se establezca de forma clara. Pero no solamente a través de las actividades y las situaciones que el adulto proponga sino también, y ello es muy importante, por medio de la intervención del adulto que, con preguntas, conduce al pequeño a expresar, precisar y matizar sus ideas; le suscita dudas o le pone frente a cuestiones que deberá resolver. En definitiva, le empuja a ser activo en su pensamiento. En otro apartado se analizará con más detalle la función del adulto en el aula para estimular el lenguaje de los niños de esta etapa.

Un ejemplo de actividad interesante en este ámbito es la realización de asambleas de clase. Esta actividad, muy adecuada a partir de cinco años, puede realizarse de formas diferentes. Véase un ejemplo en un aula de seis años:

Ejemplo 2.6.

Durante la semana los niños van escribiendo en un papel aquellas cuestiones que les preocupan y que quieren exponer a la asamblea. Depositan sus escritos en un buzón a propósito. El día señalado, se reúnen alrededor de una mesa grande, abren el buzón y la maestra reparte los papeles a los niños. Después de leer el escrito en silencio, se lee en voz alta y se pasa a discusión la cuestión o el problema que se plantea. La discusión obliga a los pequeños a explicar su punto de vista, defenderlo con argumentos y utilizar para ello formas lingüísticas complejas, y da la posibilidad de tratar casos concretos –por ejemplo, los empujones en el patio o las burlas entre algunos niños– de forma general, amplia y despersonalizada.

2.5.7. Contar las propias experiencias

Una de las actividades que se ha extendido en la escuela infantil es el contar experiencias personales. Esta actividad suele prepararse los lunes por la mañana, a la vuelta al colegio después de un fin de semana. La maestra aprovecha estos dos días de fiesta para dar pie a los pequeños para que cuenten algo que les interese. Los niños,

sentados en corro, van contando alguna anécdota o algo que han realizado con sus familiares. El relato, por tanto, versa sobre algo ya pasado, que ha sucedido en un escenario diferente de la escuela –parque, playa, casa, etc.– que deberá recrearse de forma clara, con unos actores –padres, hermanos, amigos– que no están presentes en el momento de contar y a los cuales debe, el niño o la niña, referirse de forma explícita y completa para que el auditorio comprenda lo que se cuenta.

Se trata de una actividad adecuada, pero, a pesar de ello, es necesario hacer algunas advertencias:

- a) Puede convertirse en una actividad rutinaria que pierda interés por el mismo hecho de la repetición.
- b) Según como se conduzca, los niños pueden tener la sensación de que no se trata de una conversación “de verdad” en la que realmente la maestra está interesada en conocer lo que ellos cuentan.
- c) Algunas veces, el adulto pregunta de forma mecánica, por turnos, o intentando que todos participen; en estos casos, más parece un interrogatorio que una conversación.

Habría que hacer las siguientes consideraciones:

1. No es necesario que *todos* los niños participen; no siempre se tiene algo que decir y hay que respetar los deseos de participar de cada uno. La maestra deberá valorar si algún niño presenta problemas y es necesaria una intervención.
2. Hay que intentar no convertir esta conversación en algo mecánico, sin interés para el grupo; muchas veces, a los pequeños no les interesa lo que dice su compañero sino *contar su propia experiencia*. Cuanto más pequeños, más breves deben ser estos momentos de conversación colectiva.
3. Evitar que la conversación se convierta en una especie de interrogatorio del tipo:

Maestra: ¿Qué hiciste, Mario, el domingo?
 Mario: Fui a la playa con mi hermana y mis abuelos.
 Maestra: ¡Qué bien! ¿Y tú, Ester?
 [...]
 Y así sucesivamente.

2.5.8. La elaboración oral de mensajes para ser escritos

Existen muchos momentos de la vida escolar en los que la maestra debe escribir algún texto: nota para los maestros, aviso a los padres, los pies de foto explicativos

después de una excursión, el control de los niños y niñas que faltan, escribir una carta de agradecimiento a alguna institución que se ha visitado, etc. En el capítulo 7 se ampliará esta información.

Estas situaciones deben ser aprovechadas por el adulto para elaborar conjuntamente con los niños, de forma oral, el mensaje que debe ser escrito.

Ejemplo 2.7.

En la clase de *Los leones*, de cinco años, la maestra pregunta por los niños que se quedan a comer a mediodía y comunicárselo, así, a Mercedes, la cocinera. Esta situación, la mayoría de las veces, la maestra la resuelve con una conversación y, o bien ella misma escribe el aviso o bien encarga a dos niños que transmitan, de forma oral, el mensaje. Sin embargo es una situación excelente para: a) informar a los niños de la función del texto escrito, y b) elaborar conjuntamente la nota haciéndoles ver las exigencias del uso escrito:

Maestra: María y Pedro llevarán la lista a Mercedes de los niños que se quedan a comer. ¿Qué le diremos?
 Niña: Que se quedan Luis, Pedro y Laura.
 Maestra: y Mercedes, ¿cómo sabrá quiénes son? ¿Qué más podríamos añadir?
 Niño: Luis, Pedro y Laura, de la clase de *Los Leones*, se quedan a comer.
 Maestra: Muy bien, esto está mucho mejor. Pero, y si esta nota queda en la cocina y mañana Mercedes la encuentra, ¿qué pasará, entonces?

Las intervenciones de la maestra provocan que los niños se aproximen a las exigencias del escrito y comprendan la diferencia entre hablar cara a cara y pasar una nota escrita. El escrito se independiza del momento de la enunciación, tiene autonomía y debe ser comprensible al margen del contexto en el que se elaboró.

Éste ha sido un ejemplo, pero a lo largo del día surgen numerosas ocasiones en las que la actividad de leer algún escrito o escribir algún texto son imprescindibles para resolver algún problema. Del adulto depende que estos momentos sean aprovechados para la construcción de las características del escrito partiendo de la elaboración oral del mensaje.

2.6. El aula

Las actividades y las situaciones educativas que se han explicado en el punto anterior requieren una concepción determinada del espacio aula y de los objetos que contiene. Para pensar en actividades en las que fluya la comunicación y el lenguaje hay que imaginar un espacio distribuido en ámbitos diferentes para momentos y fun-

ciones también diferentes. Deben existir zonas con mesas y sillas, zonas de explicación de cuentos, con amplios cojines para sentarse cómodamente y escuchar relatos, zonas con material simbólico: el rincón de la cocina, de alguna profesión como médico, de comprar y vender, etc., el rincón de la biblioteca donde se reúnen los cuentos y otros materiales escritos y adonde se pueda acudir libremente, etc. La distribución debe facilitar la comunicación para todo el grupo; por ejemplo, en los momentos en que la maestra explica un cuento para todos. O la comunicación de la maestra con grupos reducidos mientras están realizando una actividad sentados en mesas de cuatro o cinco niños; en estas situaciones, además, se produce la relación entre los niños entre sí, hablando, discutiendo sobre algún aspecto del trabajo o aclarando cuestiones que algunos no tienen claras. Los momentos de interacción entre iguales son especialmente ricos y motivadores para el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje en general. Y deben existir, también, zonas en las que el niño o la niña puedan acudir para realizar alguna actividad en solitario si lo desean.

El material (libros, juguetes, láminas, pinceles y lápices, teatro de marionetas, cassetes con canciones o cuentos, etc.) debe estar a mano para los niños y las niñas, clasificado y organizado, y no situado en estanterías fuera de su alcance. De esta forma los pequeños aprenden su uso responsable y participan en las tareas de organización del trabajo.

Esta forma de organización permite la realización de actividades que exigen que los niños estén organizados y distribuidos de forma diferente: no es lo mismo conversar colectivamente sobre alguna experiencia compartida (la celebración de un aniversario, la visita a algún centro, una excursión), que los momentos de actividad individual durante los cuales los niños eligen libremente estar solos mirando un cuento o estar con un compañero jugando con las construcciones.

RESUMEN

1. El entorno familiar constituye un factor fundamental en el desarrollo del lenguaje de los niños hasta, aproximadamente, los seis años. Muchas son las características que definen lo que se considera un entorno favorable y, entre ellas, se ha destacado una relación afectiva positiva entre los adultos y el niño y la interacción de los pequeños con el entorno social. La calidad de esta interacción influye decisivamente en el desarrollo lingüístico de los niños y, a la par, en su desarrollo cognitivo, y se apunta como elemento positivo un tipo de organización familiar que propicie la participación activa de los niños y las niñas en la vida del hogar: actividades, conversaciones, decisiones, etc., que haga posible unos usos lingüísticos variados. Los estudios realizados para intentar establecer una relación causal entre estos entornos favorables y una

clase social determinada no han llegado a ninguna conclusión definitiva ni clara. A pesar de ello, se observa que, en muchos casos, los niños de clase desfavorecida presentan un índice de fracaso escolar superior al de otras clases y se apunta como una explicación posible las diferencias en el uso de un determinado tipo de lenguaje que la escuela exige y que los niños de clases desfavorecidas no habrían desarrollado en sus entornos familiares.

2. Siendo la etapa de educación infantil una etapa no obligatoria, la entrada de los niños se produce en edades distintas. La extensión de la escolarización para los más pequeños se está generalizando y, en algunas comunidades autónomas con competencias educativas, se ofrece la posibilidad a los padres de la gratuidad para el segundo ciclo en los centros públicos. Pero la necesidad social y educativa de la existencia de centros de 0-3 es cada vez más imperiosa, sobre todo en las grandes ciudades. Este ciclo debe considerarse un período educativo y no simplemente asistencial porque se desarrollan las capacidades cognitivas y lingüísticas, y se fomenta la socialización con otros niños.

Al entrar en la escuela, a partir de los tres años, los niños han adquirido una competencia lingüística suficiente para mantener una comunicación verbal con su entorno. Frente a posiciones que defienden que el entorno familiar es, en cualquier caso, más favorable al desarrollo lingüístico que un centro escolar, se estima que ello dependerá de las condiciones y de los planteamientos educativos, que pueden mejorar para conseguir los objetivos propuestos. El contacto con los iguales crea situaciones de aprendizaje –también lingüístico– que en el hogar no se dan.

3. En la etapa de educación infantil no parece que sea adecuado seleccionar y planificar los contenidos, como es pertinente en la etapa de Primaria, sino que parece más apropiado guiarse por la creación de situaciones educativas que permitan conseguir unos objetivos muy generales y en las que de forma integradora se fomenten adquisiciones de todas las áreas. El lenguaje, oral y el escrito, entendidos como instrumentos de comunicación y de pensamiento, se desarrolla durante las diferentes situaciones y actividades que se proponen a los niños. Una determinada distribución del mobiliario en el aula favorece la realización de las actividades antes descritas y la comunicación con el adulto y entre los niños; se procura que la organización del espacio y del material fomente la variedad de situaciones educativas y comunicativas.

Actividades de desarrollo

1. Recopilar información de las canciones y juegos que los adultos realizan con los más pequeños, preguntando a las personas mayores y apelando a la propia experiencia. Elaborar una relación de estos juegos con las aportaciones de todos.
2. Contar un cuento a los niños y niñas de un aula de parvulario; para ello, elegir previamente un texto adecuado a la edad, buscando información en libros de referencia citados en la bibliografía. Escoger la forma mejor de transmisión:

representado con marionetas, contado con o sin apoyo de imágenes, o leído, simplemente. Realizar la actividad y anotar en un cuaderno los aspectos positivos y negativos del resultado, y anotar sugerencias para otra vez.

3. Proponer a un niño conocido un juego de manipulación con algún objeto o juguete. Buscar una situación tranquila, sin interrupciones ni ruido de fondo y conectar la grabadora mientras dure el juego; asegur-

rarse de que está suficientemente cerca para que la grabación sea audible. Al finalizar la actividad, escuchar la grabación y observar los fragmentos que no podrían comprenderse sin tener en cuenta el contexto en el que se ha producido la actividad. Transcribir y analizar el fragmento más representativo. Se apreciarán las características del lenguaje cuando en una actividad los interlocutores comparten el mismo espacio, tiempo y objeto.

3

Cambio de lengua hogar-escuela

Marta Milian

A lo largo de la historia de la humanidad son muchas las situaciones en que se ha producido un cambio de lengua hogar-escuela. Las razones son también muchas y diversas; todas ellas tienen relación, sin embargo, con la presencia de más de una lengua en un contexto geográfico y social determinado y con el poder sociocultural y económico que se otorga a cada una de ellas. El control lingüístico que la sociedad ejerce sobre los usos lingüísticos se manifiesta en la regulación implícita o explícita de dichos usos en los distintos ámbitos o espacios de comunicación lingüística. El ámbito educativo constituye uno de estos contextos.

En el siglo XX existen diversas causas que explican el cambio de lengua hogar-escuela. La emigración a los países industrializados –el llamado primer mundo– por parte de grupos del tercer mundo es una de estas situaciones, que se manifiesta en el proceso de escolarización de los mismos inmigrantes y también de sus hijos, puesto que el mantenimiento de la lengua familiar es una de las constantes a lo largo de la primera generación en el proceso de aculturación de las minorías procedentes de otros países. Otra de las causas del cambio de lengua hogar-escuela no obedece, sin embargo, a circunstancias de orden socioeconómico desde una perspectiva de déficit, como es el caso de los grupos de inmigrantes provenientes de zonas económicamente depauperadas o poco desarrolladas, sino que obedece a razones de tipo cultural, aunque con un valor de prestigio no exento de connotaciones de tipo económico o de poder social. La escolarización en una de las lenguas extranjeras de prestigio reconocido en el mundo occidental ocasiona también el cambio de lengua hogar-escuela. En este caso, el cambio de lengua no obedece a ninguna imposición, exigencia o condición por parte de las autoridades educativas, sino a un deseo, por parte de los mismos estudiantes, de sus familias o del grupo sociocultural al que pertenezcan, de aprender una lengua de prestigio en unas condiciones favorables.