

El desarrollo de la oralidad en el preescolar

Práctica cognitiva, discursiva y cultural

Gladys Jaimes Carvajal y María Elvira Rodríguez Luna (Colombia)

Universidad Distrital "Francisco José de Caldas"

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 interioriza, como forma específica de conocimiento, los sistemas operativos y funcionales de una lengua particular, su lengua materna.

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 estos contextos, 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 presencia de los participantes en la situación que tiene como característica la reciprocidad.

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 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 interiorizan esquemas interpretativos y motivacionales que proporcionan programas institucionales para la vida cotidiana" (Berger, 1994:172).

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 so-ciocultural en la adquisición de la lengua materna. Una propuesta para la educación preescolar", del Convenio Universidad Distrital "Francisco José de Caldas" - Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología COLCIENCIAS. 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, e involucró una población de ciento treinta y cinco niños, cuyas edades oscilan entre 4 y 6 años, y a cuatro 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".

La investigación tomó en consideración la ruptura de universos discursivos en la transición hogar-escuela para caracterizar la producción oral de los niños en el preescolar y elaborar una propuesta pedagógica. Como hipótesis inicial se formuló el siguiente planteamiento: *Una práctica lingüística de la oralidad, a nivel de preescolar, fundamentada en la integración de las funciones cognitiva, interactiva y recreativa del lenguaje, en relación con la praxis socio-cultural, hará progresar los procesos del conocimiento y capacitará al niño para responder a las exigencias de otros discursos sociales, entre ellos la escritura.*

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 refe-

rencia a 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.

Ruptura de universos discursivos

En la transición hogar-escuela se advierte una disminución del habla del niño motivada por el nuevo modelo de comunicación que la institución escolar instaura. Mientras que la oralidad en el hogar responde a necesidades del niño, en el contexto escolar la palabra se orienta hacia propósitos institucionales centrados en la imposición de la norma, el dogmatismo y la verticalidad. Las actividades del lenguaje se reducen a la rotulación de la realidad y a la corrección idiomática, en el marco de rutinas de repetición. Esto hace que las formas de interacción que se generan adolezcan del carácter transaccional y social de las etapas precedentes.

El análisis de las siguientes secuencias enunciativas permite la comprensión del lenguaje ligado a la normatividad, por cuanto se opera a través de este una clara diferenciación entre dos planos de la acción: lo permitido y lo prohibido:

Maestra: Marianela, no sea brusca, una niña brusca es muy feo. La niña tiene que ser muy suavecita, delicada, tierna, amable, cariñosa, pero brusca no.

¿Cierto, Jorge Eliécer?

JORGE ELIÉCER: No.

Maestra: Ah, ¿a ti te gustan las niñas bruscas, Jorge Eliécer?

JORGE ELIÉCER: Ah, yo sí soy fresco.

En la transición hogar-escuela se advierte una disminución del habla del niño motivada por el nuevo modelo de comunicación que la institución escolar instaura

El lenguaje de la maestra intenta construir una representación de lo femenino asociado con aspectos positivos (suavidad, delicadeza, ternura, amabilidad) teniendo como fundamento los aspectos negativos que la pérdida de estas cualidades acarrea (brusquedad equiparada con fealdad).

La formulación de la norma social hecha por la maestra adquiere una estructura negativa que remite al dominio "del no deber ser" (brusca), para tener aceptación social. Contrasta, sin embargo, esta formulación con la secuencia discursiva del niño que asume la posibilidad de aceptación de lo no permitido.

A los usos significativos de la palabra en la experiencia del hogar le sucede la práctica de asignación de nombres desligada de las situaciones, como se advierte en el siguiente ejemplo:

Maestra: ¿Qué es esto?

Niño: Luego, no ve que es un tambor y sirve para tocar...

Maestra: ¿Cómo se llama?

Niño: Ya dije, tambor. ¿Puedo salir con Jenny?

El niño acertadamente rechaza la pregunta por inadecuada, ya que se encuentra en presencia del objeto y agrega a la identificación

un enunciado referido a su función: "sirve para tocar". Ante la pregunta por el nombre, reiterativa y no pertinente, responde aludiendo enfáticamente a la acción lingüística anterior, "ya dije", y rompe el diálogo.

Tampoco es extraño encontrar que las producciones discursivas estén dirigidas primordialmente al cumplimiento de las tareas propuestas, como se presenta en la siguiente situación en donde se dedican a colorear el dibujo de una calabaza como preparación de la fiesta de los niños:

Maestra: *Vamos a empezar por colorear los ojitos negros de las calabazas.*

Niño 1: *¿La boquita también?*

Niño 2: *¿Así?*

Niño 3: *¿Por acá?*

Niño 1: *¿Las cejas y la nariz?*

Niño 4: *¿Los ojitos? ¿Voy bien?*

Maestra: *¡Qué lindo, precioso! Vamos con el verde para el palito de la calabaza. Se están saliendo de los contornos del dibujo; veo, niños, que se están saliendo.*

Niño 5: *¡Profe, mire que Mauricio se está saliendo!*

Se puede constatar fácilmente que el uso del lenguaje no sirve ni a los propósitos de construcción del conocimiento (función cognitiva) ni ayuda a suplir las necesidades de la interacción social (función comunicativa) y menos aún propicia espacios de construcción de mundos con el lenguaje (función recreativa).

En el primer caso, preocupa encontrar que son escasos los desarrollos nocionales y más aún los conceptuales, que exigen nuevas formas de denominación y estrategias de discurso. Hay repetición, pero no progresión temática, lo que permite al niño responder con unas cuantas formas estereotipadas a lo que la actividad discursiva del aula le demanda. La ausencia de exigencias en cuanto a estrate-

gias de narración, diálogo, explicación, argumentación, entre otras, están indicando que se asume el lenguaje como algo dado, incluso como "don de Dios"; y no como capacidad del hombre de configuración de sentido de la realidad.

Al examinar la interacción social, es evidente que el lenguaje del aula lo ocupa la relación maestro-niño, dejando un espacio muy reducido a las posibilidades de intercambio niño-niño. Sólo las acusaciones y las recriminaciones motivan la atención del niño respecto a sus compañeros:

Niño: *Profe, mire que César Alberto me rayó.*

Niño: *Le digo a la profe, ¡profe!*

Niño: *Profe, mire que Mauricio me pegó.*

Maestra: *Ay, Mauricio, por favor, quédate sentadito.*



Por el contrario, el análisis de producciones discursivas en contextos propicios para el diálogo, muestra que la interacción entre los participantes en los intercambios comunicativos (reales y figu-

rados) implica la construcción de un universo que involucra actores, escenarios y acciones verbales. Esto se evidencia, por ejemplo, en la diferenciación de turnos y roles en sus relatos:

Niño: *Estaba lloviendo y la zorra no podía, no podía saltar y saltaba y saltaba hasta que no pudo co...comerse ni una sola uva. Y, y estaba lloviendo y dijo: y di... y un pajarito dijo que se estaba riendo porque la zorra no podía coger ni una sola uvita. Y se fue. Y dijo la zorra: "Ah, ya no, ya no. Yo no quiero comer más uvas porque si... ya no puedo que son acidas."*

En esta narración, el niño reconoce que existen interlocutores (zorra, pajarito) que interactúan en un escenario en el cual cada uno coopera con el otro para el logro de la comunicación. Igualmente, marca los turnos de la conversación con pausas y cambios de tono y se involucra en la compleja red de relaciones establecida entre un "yo-enunciador" que se dirige a un "tu-destinatario", dentro de una situación en la que a la vez identifica un "yo-comunicador" que se dirige a un "tu-intérprete". El niño sabe que la interacción significa un ajuste recíproco entre los participantes implicados.

El estudio de lo que ocurre en el aula confirma la necesidad de superar el esquematismo, la monotonía, la repetición en la forma y la función de las interacciones propuestas por el maestro, ya que no incitan la curiosidad ni la reflexión. Esto exige la reorientación de las acciones escolares a fin de ofrecer a los niños mayores posibilidades para que adquirieran su estatus de interlocutores activos. La reflexión histórico cultural a la cual asistimos, y que sitúa a la educación como el principal factor del desarrollo social nos exige volver

la mirada al aula de preescolar para recuperar en los niños la capacidad de asombro y constante interrogación. Esto significa, abandonar las prácticas escolares que convierten "lo natural en artificial, lo interesante en aburrido y lo espontáneo en impuesto" (Porlán, 1995:22).

Fundamentos de la propuesta

La anterior caracterización del discurso en el aula de preescolar exige la búsqueda de alternativas teóricas y metodológicas. La experiencia investigativa ha demostrado que el maestro desconoce el papel protagónico del lenguaje en la asignación de sentido a la experiencia y en los procesos de la interacción y la expresión.

La capacidad de generar signos es facultad del hombre, que le permite organizar y controlar las interacciones con su entorno

La propuesta de formación docente que se esboza en esta comunicación se fundamenta en las funciones del lenguaje y el despliegue de estrategias discursivas que propicien la eficacia de la oralidad y rescaten los juegos del lenguaje para la educación preescolar. Se trata de construir con los maestros la posibilidad de continuidad y progresión de los universos discursivos y avanzar en la comprensión del lenguaje como sistema semiótico de mediación.

Lenguaje y mundos posibles. La capacidad de generar signos es facultad

del hombre, que le permite organizar y controlar las interacciones con su entorno. El lenguaje, forma de producción simbólica y cualidad de la praxis humana, se constituye en medio de estructuración de la realidad y construcción solidaria de sentido. Como sistema semiótico de mediación, cumple entonces un papel fundamental en el proceso de hominización, al posibilitar el desarrollo del pensamiento y la interacción. La palabra ligada a la acción emerge como producción humana significativa e instaura el espacio social de la intersubjetividad.

En el presente estudio, se concibe el lenguaje como proceso totalizador, en el cual se integran la actividad representativa, interactiva y expresiva del hombre, en el marco de una praxis social y cultural. Se ponen así de manifiesto tres funciones específicas del lenguaje: la cognitiva, la interactiva y la recreativa.

La primera, la 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. "El lenguaje posibilita la transformación de la experiencia humana acerca de la realidad objetiva, natural y social en sentido que circula en las interacciones" (Bae-na, 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 lu-

gar 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 puesta en escena de la palabra involucra diversas operaciones, entre ellas la denominación, que antes que atribuir etiquetas al mundo real se constituye en forma de pensamiento y fuente de conceptos. La palabra ordena el mundo de los objetos y los sitúa en clases particulares o categorías conceptuales que no son inherentes a la naturaleza de las cosas sino, por el contrario, son innovación humana y esfuerzo de sistematización de la experiencia.

La segunda función del lenguaje, la interactiva, 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 intención de la del otro, y opera de manera interactiva. "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

La palabra ordena el mundo de los objetos y los sitúa en clases particulares o categorías conceptuales que no son inherentes a la naturaleza de las cosas sino, por el contrario, son innovación humana y esfuerzo de sistematización de la experiencia

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. El juego se sitúa como lugar de anclaje de la función recreativa del lenguaje, y es a través de él que 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. Las relaciones del niño consigo mismo, con el mundo y con los demás, son diferentes de las del adulto y, en consecuencia, su lenguaje tiene también sus propias característi-

cas. La acción educativa deberá 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 enriquecedora de las experiencias del niño, anteriores a la escolaridad, y motivadora de los nuevos aprendizajes.

En la tarea sociocognitiva 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 qué, 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

A través del lenguaje el niño crea una situación imaginaria y se sitúa en ella, construyendo un espacio transicional propicio para los aprendizajes escolares

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 también 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 pretende plantear la primacía de la oralidad sobre la escritura (fono-centrismo), 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, esta 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 les 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 es-

pontáneo, 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 significación (escucha). De esta manera, interioriza 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 (1989:159) 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".

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 filogenéticamente, 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, 1987:172)

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, 1987:172)

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,

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 pretende plantear la primacía de la oralidad sobre la escritura (fonocentrismo), ni convertir la primera en un apéndice de la segunda (logocentrismo).

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. *El derecho a la palabra*. La práctica de la oralidad, implica además de la organización de conceptos, la estructuración de un ambiente escolar que propicie el ejercicio de la palabra de manera fundamentada y significativa. Supone, además, ayudar al niño a descubrir las diversas situaciones en las cuales se puede postular como sujeto que habla.

Para ejercer a plenitud la oralidad en el preescolar, es necesario estructurar el aula para que el niño pueda incrementar su competencia comunicativa y desarrollar sus capacidades expresivas en un ambiente que le otorgue oportunidades que su medio social puede haberle negado; aceptarlo con su propio lenguaje que, como se expresó anteriormente, 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.

Esta opción requiere de parte del maestro abandonar la pedagogía tradicional, dogmática y litúrgica que sitúa al maestro como el depositario de las formas lingüísticas adecuadas y lo convierte en censor de la corrección gramatical. Por el contrario, devolverle la palabra al niño 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-respuestas y evaluación, **a p r o b a n d o o d e s a -** probando los resultados.

- Reconocer al niño como sujeto participante del evento comunicativo con conocimientos, intereses, inquietudes, dudas y angustias, o sea, 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 espacios de participación, que no son otra cosa que el reconocimiento del principio de la alteridad 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 frena 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 coordenadas del "yo", el "aquí" y el "ahora", y tiene como contexto la vida cotidiana a la que toma como referencia primordial. La acción

pedagógica empieza a ser significativa para cuando el lenguaje retoma sus propias vivencias, inquietudes y anhelos y los redimensiona a través de nuevos conocimientos.

La oralidad orientada bajo los parámetros anteriores 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" (Bruner, 1990:127).

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.

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 im-

portancia 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 las situaciones imaginarias.
- Enriquecer el manejo de estrategias de interacción oral que apoyen los procesos de construc-

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.

ción 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 "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" (Vygotski, 1989:139).

- 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 reconocen 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 supon-



ga 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 cumplir con algunos requisitos y condiciones: En primer término, es necesario que se tenga en cuenta la experiencia sociocultural de los participantes,

para así disponer 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 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, 1989:156)

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 exclusivamente 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, 1989:49) 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.

BIBLIOGRAFÍA

BAENA, Luis ÁNGEL: "Estructura, funcionamiento y función", en *Revista Lenguaje*, no. 17, Universidad del Valle, Cali, 1989.
 BERGER, Peter y THOMAS Luckman: *La construcción social de la realidad*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1994.
 Brenner y Mueller (1982), citado por Katherine Nelson y Susan Seidman: "Desarrollo del conocimiento social: jugando con guiones", en Turiel, Elliot et al.: *El mundo social en la mente infantil*, Alianza Psicología, Madrid, 1989.
 Bruner, Jerome: *La elaboración del sentido*, Paidós, Barcelona, 1990.
 French, Jane: "La interacción social en el aula", en Colin Royers y Peter Kutnick: *Psicología social de la escuela primaria*, Paidós, Barcelona, 1992.

Kerloch, Jean-Pierre: "Pour une Pedagogic de L'oral", en *Et l'oral Alors?*, Institute National de Recherche Pédagogique.
 Marc, Edmond y Dominique Picard: *La interacción social*, Paidós, Barcelona, 1992.
 Ong, WALTER: *Oralidad y escritura*, F.C.E., Méjico, 1987.
 Porlan, Rafael: *Constructivismo y escuela*, Diada, Sevilla, 1995.
 Rodari, Gianni: *Gramática de la fantasía*, Reforma de la Escuela, Barcelona, 1992.
 Vygotski, Lev S.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Grijalbo, Barcelona, 1989.
 Wallon, Henri: *La evolución psicológica del niño*, Psique, Buenos Aires, 1985. ◆