

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL

ISSN 1576-7809

EL LENGUAJE ORAL EN LA ESCUELA INFANTIL

Montserrat Bigas Salvador
Universitat Autònoma de Barcelona
montserrat.bigas@uab.cat

PALABRAS CLAVE. Lenguaje oral, educación infantil, desarrollo del lenguaje, didáctica.

RESUMEN. En este artículo se reflexiona sobre la función del habla -de los niños y las niñas, pero también de los enseñantes- en las aulas de educación infantil. Se asume que aprender a hablar es aprender a usar el lenguaje para funciones distintas: relatar, discutir, argumentar, convencer, etc. y que estas funciones están estrechamente vinculadas a las actividades de aprendizaje que se proponen. Ello requiere una organización del aula flexible, dinámica, menos centrada en el papel y el lápiz; un aula donde se pueda observar, experimentar, hacer teatro o preparar excursiones, y donde el intercambio verbal sea un instrumento de aprendizaje y de reflexión, y el docente, la persona que guía y estimula el aprendizaje, favoreciendo el intercambio verbal entre todos.

KEY WORDS. Oral language, infant education, language development, didactic.

ABSTRACT. This article reflects upon the function of talking in infant education, focussing on verbal interaction between children and their teachers. Learning to talk means learning to use language for different purposes: to narrate, to argue, to justify, etc., which are closely bound to the learning activities children and adults engage in. This means that the organisation of what occurs in class should be dynamic and flexible and not primarily focussed on pen-and-paper activities. The classroom should offer children the opportunity to observe and experiment, to prepare theatre plays or to organise excursions. The oral language in the classroom should be a tool to learn and to reflect, and the teacher should enhance learning by favouring verbal exchanges.

La educación infantil es la etapa educativa durante la cual se producen cambios en el desarrollo de los niños y las niñas de importancia crucial. Con toda seguridad, son los más profundos que experimenta el ser humano a lo largo de su vida. Si en épocas anteriores se consideraba que el aprendizaje real empezaba en la escuela -léase educación primaria-, las investigaciones de las últimas décadas han puesto de relieve que en los primeros años se producen aprendizajes fundamentales. Estamos, pues, frente al reto de pensar en los contenidos que esta etapa requiere; cómo estimular y favorecer un desarrollo óptimo, considerando que la escuela es uno de los marcos o contextos en los que se produce este desarrollo. La familia es el otro contexto de desarrollo del niño y que tiene en esta etapa un peso mucho mayor que en las etapas siguientes.

Así pues, desde la promulgación de la LOGSE (1990), la etapa de educación infantil es considerada también una etapa educativa y, en consecuencia, los maestros responsables de esta etapa tienen clara conciencia de la importancia de su propia formación para enfrentar los retos que el desarrollo de los niños requiere. Añadiremos que en la actualidad, la mayoría de niños y niñas están escolarizados a partir de los tres años, aun cuando éste no sea un ciclo obligatorio y, en este sentido, la influencia de la escuela es decisiva para su desarrollo, a la vez que ésta actúa como compensadora de desigualdades entre los sujetos.

En este contexto, el lenguaje es un instrumento fundamental para los aprendizajes del niño. En el primer ciclo, desde los primeros meses, se produce la aparición y el desarrollo del habla. El habla es una conquista social por excelencia y se insiste en su carácter comunicativo: hablamos para comunicarnos. No parece que se tenga que hacer nada especial para conseguir que todos los niños aprendan una lengua -o más de una, en los casos de familias bilingües-; es como un milagro. Sin embargo, a poco que se observe la conducta de los adultos, se descubren las pautas que propician la aparición y desarrollo del habla. Los adultos, de una forma intuitiva, ofrecen un modelo adecuado para que el niño comprenda el habla que se le dirige, proporcionan un marco de actividades para que fluyan las primeras expresiones lingüísticas y construyen un sistema de soporte imprescindible (de Diego, 1996).

No es el objetivo de este artículo hablar del desarrollo del lenguaje, sin embargo me parece útil destacar que en el primer ciclo de la etapa de educación infantil, cuando se desarrolla la capacidad de hablar, el contexto familiar y el escolar actúan de una forma muy parecida. Ambos comparten aspectos comunes en lo relativo a las actividades que promueven, a la presencia del juego, a una relación más próxima entre el adulto y el niño o la niña y a la importancia de una relación afectiva mucho más fuerte. Por el contrario, una vez el niño es capaz de comunicarse con el adulto, cuando su habla se asemeja al habla adulta, parece que ya no sea necesario *enseñar* a hablar puesto que la comunicación adulto-niño se produce sin problemas.

Traducida esta situación al ámbito escolar, se aprecia un hecho sobre el que aquellos que tenemos alguna responsabilidad en la formación deberíamos reflexionar: entre los dos ciclos de la etapa de educación infantil se produce, a mi modo de ver, una ruptura, en lugar de la transición que sería deseable. En el primer ciclo, los centros proporcionan a los niños y las niñas situaciones en las que puedan desarrollar su potencial de aprendizaje: actividades de observación, de experimentación, de manualidades, de juego, durante las que surge el discurso entre ellos y la maestra. Las maestras crean contextos de interacción que favorecen el desarrollo del lenguaje. Los profesionales no se sienten presionados por ningún currículum y actúan en continuidad con el contexto familiar. Todos tienen claro que el niño debe jugar, manipular objetos, mejorar sus capacidades motrices, aprender las rutinas de la vida cotidiana, etc. Y es en este contexto donde se desarrolla de forma espectacular el lenguaje.

En cambio, en las aulas de segundo ciclo, por lo general, se ha instalado el modelo *escolar*: los niños permanecen mucho rato sentados en sus sillitas y trabajando con papel y lápiz -las famosas fichas de trabajo-; es decir aprendiendo a través de la *representación de la realidad* en lugar de acercarse a la propia realidad. Sorprende el afán de los maestros y las maestras para que los niños aprendan a leer y a escribir en el último curso de educación infantil, sin considerar que no es una etapa obligatoria. Es tan fuerte la presión social, que se termina anticipando unos aprendizajes más propios de la educación primaria. No quiero decir con ello que la lengua escrita no deba estar presente en la aulas de parvulario, pero en algunos

casos, el trabajo que se realiza supone para los niños más bien un entrenamiento al conocimiento del alfabeto que un acercamiento significativo al escrito.

El esfuerzo dedicado al trabajo con las fichas resta tiempo a actividades de observación, manipulación, plástica, etc. y desvía el interés de la etapa hacia actividades que serían más propias de la educación primaria. Y ¿qué tiene ello que ver con el lenguaje oral? Citando uno de los estudios más conocidos en el que se comparaba el lenguaje en familia y el lenguaje en la escuela, el estudio Bristol, Gordon Wells, su director (Wells, 1986), aseguraba que la escuela suponía para el niño una pérdida en la cantidad y la calidad de habla que tenía oportunidad de producir, en comparación con la riqueza de situaciones familiares que promovían el desarrollo y el aprendizaje del habla. Insistía en la interrelación entre aprender a hablar y hablar para aprender sobre el mundo: no concebía el aprendizaje del habla al margen de la diversidad de actividades que promueven el aprendizaje. El habla, el lenguaje verbal oral -y escrito también, evidentemente- es un potente instrumento que sirve para aprender sobre el mundo que nos rodea; formalizamos nuestras experiencias a través del habla a la vez que ésta se convierte en un instrumento para pensar sobre las cosas. Los intentos de poner palabras a una idea o pensamiento incipientes nos ayudan a su comprensión. Con el lenguaje, reflexionamos sobre el mundo.

1. El aprendizaje del lenguaje oral en el aula

Este título remite a una concepción con la que estoy sólo parcialmente de acuerdo; no porque no crea posible aprender a hablar mejor, sino porque subyace a esta idea la consideración del habla como objeto de aprendizaje dejando de lado el uso del habla para otras muchas funciones: hablar para reflexionar, organizar nuestras acciones, resolver problemas, regular el comportamiento de los demás, aprender sobre el mundo -a través de la observación, la manipulación, la experimentación-, imaginar, suponer, etc. No deberíamos aislar la forma -el habla- de su función.

Quizás sería más pertinente y más útil formularse preguntas como, por ejemplo:

Cómo organizar las actividades de aprendizaje en las aulas de educación infantil? Qué función tiene el lenguaje en este aprendizaje? Cómo favorece, el maestro o la maestra, el desarrollo del lenguaje de los niños?

Intentaremos dar algunas respuestas a estas preguntas, pero, previamente, será necesario explicar el marco teórico subyacente:

En primer lugar, un enfoque constructivista del aprendizaje. Por ello, se asumen algunos principios: a) los sujetos aprenden nuevos conocimientos cuando éstos se enraízan en conocimientos que ya poseen sobre las cosas, b) el aprendizaje es más eficaz cuando resulta significativo para el aprendiz, c) no hay un *único* ni *definitivo* conocimiento de las cosas. Aprendemos por aproximaciones a ellas, elaborando y reelaborando nuestros conocimientos; no existe, pues, la *versión definitiva*, d) el aprendizaje es más eficaz cuando se deja a los niños y las niñas la responsabilidad de seleccionar, definir, planificar y realizar una actividad de aprendizaje (Guberman, 2007).

En segundo lugar, se acepta una perspectiva sociocultural según la cual los aprendizajes que el niño realiza no son fruto solamente de su acción sobre el mundo, de su propia reflexión, sino que en el proceso interviene, de forma muy clara, la interacción con los demás: iguales o adultos, en relación con las actividades que se realizan. Construimos nuestros conocimientos en colaboración y con la participación

de los otros. Y, lógicamente, desde esta perspectiva, el lenguaje es el instrumento primordial para la interacción.

Los dos perspectivas asumidas condicionan las propuestas de trabajo en el aula, de las actividades. Se modifica el rol de los actores: el del maestro y el de los niños. La labor de la maestra, en una concepción no transmisiva del conocimiento, consiste en proponer actividades, sugerir, guiar, apoyar, estimular con preguntas, crear situaciones interesantes para los niños, escuchar las aportaciones y las propuestas de los niños. El lenguaje emerge como el instrumento necesario para construir el conocimiento sobre el mundo y para reflexionar sobre las cosas durante la interacción entre los agentes –niños y maestra; niños y niños- y los objetos, en un proyecto común.

2. La organización del espacio del aula

La disposición de las mesas, el tipo de material presente en el aula y la organización de todo ello es el reflejo del pensamiento de la maestra en relación al aprendizaje. Las diferentes agrupaciones de los niños y las niñas pueden favorecer o no la interacción entre ellos. El aula debería ser un espacio diverso para que en él pudieran realizarse diferentes tipos de actividad y de agrupaciones: en grupos reducidos, con todo el grupo en algunas ocasiones; debería favorecer el trabajo autónomo de forma que no todos los niños estuvieran haciendo lo mismo en el mismo momento. La organización en rincones de aprendizaje o la actividad en los talleres deberían ser habituales en las aulas.

El grupo reducido, o el trabajo por parejas, favorece la interacción entre iguales. Pero nos engañaríamos si supusiéramos que, por el simple hecho de sentar juntos a los niños, ya se está favoreciendo el habla. En algunos casos, la tarea que se les propone no exige ningún tipo de colaboración, intercambio o discusión entre ellos; se realiza de forma individual aunque estén sentados en un grupo reducido, y en muchos casos se realiza en silencio. Tampoco podemos dar por sentado que cualquier intercambio verbal que se produzca favorece el aprendizaje (Cooke, 2003). Se requieren algunas condiciones: que sean actividades en las que se haga algo conjuntamente, se deba resolver un problema –entiéndase *problema* en sentido general: escribir una palabra, por ejemplo o repartir caramelos entre dos grupos, o colgar un dibujo en la pared- , o se experimente con algo, etc. La realización de estas actividades demanda pensar en voz alta para tomar decisiones, hablar para organizar las acciones o para influir y condicionar la conducta de los compañeros, comparar, hacer suposiciones, dar razones, formular ideas, etc. (Cable, 2007). En estos casos, el intercambio verbal cumple las dos condiciones: favorece el desarrollo de la competencia verbal individual y aumenta el conocimiento sobre la cuestión o tema tratado, gracias a las aportaciones de todos.

¿Cómo puede actuar, la maestra, para favorecer el intercambio verbal? En algunos estudios, como el ya citado de Wells, el de Cazden (Cazden, 1991) o el de Tough (Tough, 1996) se puso de manifiesto que el predominio del habla del maestro en el aula dejaba a los niños, en clase, con menos opciones de poder intervenir lingüísticamente que en casa. En la familia, los niños preguntan sobre los temas que les interesan, juegan con sus hermanos, ayudan en pequeñas tareas y, en general, pueden intervenir cuando lo desean. En la escuela, por el contrario, hay muchos niños para un solo adulto y, por lo tanto, las opciones para intervenir se reducen y, en cambio, aumenta el tiempo de escucha del habla del maestro. A veces se piensa que el *input* lingüístico de cualidad es fundamental para aprender a hablar, pero está demostrado que no es verdad que la simple escucha del lenguaje promueva el

aumento de la competencia verbal en los niños. Esta suposición se basa en la perspectiva transmisiva del conocimiento. Por el contrario, sabemos que la competencia lingüística de desarrolla con la actividad verbal en contextos significativos durante la realización de actividades y con la ayuda del maestro y de los propios niños. El esfuerzo necesario para expresar las ideas, convencer a los otros, explicar, razonar, etc., desencadena el aumento de la competencia comunicativa.

3. El habla del maestro o la maestra

La maestra explica cosas, da consignas de actuación, evalúa y valora el trabajo de los niños, y les formula muchas preguntas. Puesto que en las aulas se dedica mucho tiempo a preguntar, es necesario conocer qué tipo de preguntas desencadenan la reflexión y promueven el conocimiento y cuáles son las más frecuentes durante la actividad docente. Por ello, las preguntas que los maestros dirigen a los niños han sido también objeto de análisis por parte de lingüistas y pedagogos en general. En general, se observa un predominio de preguntas llamadas *cerradas* o, según otros autores, *de orden cognitivo bajo*. Serían aquellas preguntas que tienen por objeto asegurarse que los niños ya saben lo que el maestro espera que sepan o bien favorecer la intervención de los niños. Un ejemplo de un secuencia de diálogo que, supuestamente, podría producirse sería:

Maestra: “Qué hiciste, ayer, con tus padres, Marta? ¿Fuiste al zoológico?”

Marta: “Sí, con mi hermano, y me divertí mucho” o, simplemente

“Sí”

Maestra: ¡Muy bien, Marta!

En ambos casos, la respuesta del niño o la niña es una respuesta automática que no le ha exigido ningún esfuerzo cognitivo, no le ha conducida a ninguna reflexión y no ha aumentado su conocimiento. La evaluación final de la maestra corrobora que se trata de una conversación un poco artificial. En algunos casos, por ejemplo en aulas en las que hay niños de habla distinta a la de la escuela, o en algunas otras situaciones, sí que nos parece útil proponer esta clase de preguntas cerradas porque permiten intervenir a estos niños y niñas asegurando su éxito.

Pero en la mayoría de casos, sería más interesante formular preguntas que fueran, de verdad, un estímulo a la reflexión, un reto para el pensamiento y ayudaran a construir conocimiento sobre las cosas. Para ello, las actividades propuestas en el aula deberían promover un intercambio verbal de calidad.

4. Algunos ejemplos de actividades

El relato sobre algunas actividades, acontecimientos o experiencias relativos a la vida personal de los niños y niñas, en familia, fuera del ámbito escolar. Suelen ser momentos de conversación general con todo el grupo y, desde un punto de vista discursivo, favorecen la explicación ordenada en el tiempo, el uso de los tiempos de pasado y los adverbios de situación en el tiempo y el espacio. Relatar una experiencia propia a terceros exige un lenguaje desplegado y no dependiente del contexto, puesto que ni los hechos narrados, ni las situaciones, ni las personas referidas son conocidas de los demás; ello obliga necesariamente al uso de un lenguaje que comparte muchas de las características propias del escrito.

La explicación de conocimientos que algún niño o niña tiene y pone a disposición de todo el grupo o de un grupo reducido, según sea la organización. Durante la realización de proyectos de trabajo, por ejemplo, es frecuente comprobar que los niños tienen mucha información acerca de los temas que les interesan; es un

momento para compartir estas informaciones y para que gracias a aportaciones diversas cada niño pueda aumentar y reelaborar sus propios conocimientos. También es el momento de conocer cómo han conseguido esta información, por qué medios. Es una forma de difundir entre todos las distintas fuentes de información.

La resolución de problemas es otra situación que exige la comprensión y la representación del problema, la toma de decisiones y su justificación para que los demás las acepten. La expresión *resolución de problemas* está utilizada en un sentido amplio y general. ¿Cómo buscaremos información previa sobre el tema del proyecto de trabajo? ¿Cómo podríamos saber el itinerario que hay que recorrer para llegar a la exposición que vamos a ver? ¿Cómo vamos a distribuir en el mural las fotos de la excursión para que quepan en el papel y además sea estéticamente agradable? ¿Cómo defenderemos nuestras propuestas para convencer? ¿Cómo argumentaremos las decisiones tomadas?

Hablar para aprender sobre la lengua: También el habla puede ser objeto de aprendizaje. Los niños son sensibles muy pronto a la forma lingüística y, si se propicia, surgen reflexiones acerca de la idoneidad de las expresiones según las situaciones o los interlocutores. ¿Está bien dicho, de esta forma? ¿Cómo se llama...?. En las aulas, cada vez más, hay niños y niñas procedentes de otros países con lenguas distintas a la del propio país; esta situación puede ser aprovechada por el maestro para la reflexión de las diferencias entre las lenguas y ello contribuye a la conciencia y el conocimiento de la propia.

Hablar para escribir: Al principio del texto he comentado el peso excesivo que, en mi opinión, se da al aprendizaje del escrito en el parvulario. Sin embargo, me refería de forma muy específica a los ejercicios que tienen como objetivo el aprendizaje del sistema de escritura casi de forma exclusiva. El documento escrito forma parte del paisaje cultural y social de nuestra sociedad; es algo a lo que todos nuestros niños tienen acceso y con lo que están familiarizados. Diariamente presencian actos de lectura y escritura por parte de las personas con las que conviven, y observan los diferentes tipos de documentos escritos a su alrededor. Y no me estoy refiriendo sólo a los libros y a la lectura literaria, sino a actos muy sencillos: leer las ofertas del supermercado, leer el recorrido y el horario del autobús, el periódico, mandar un mensaje electrónico, revisar las facturas, rellenar los impresos, etc. Estas experiencias les confieren un conocimiento bastante preciso sobre el documento escrito y las actividades de leer y escribir que la escuela debe aprovechar. Sin embargo, el lenguaje escrito tiene unas características distintas del lenguaje oral conversacional que los niños y niñas han desarrollado en primer lugar. Es un lenguaje distanciado, preciso y de sintaxis desplegada, sin implícitos y trabado, construido con las referencias internas necesarias para poder ser comprendido. ¿Es posible -y deseable- que los niños y las niñas de parvulario deseen leer y escribir antes incluso de conocer las claves del sistema de escritura? Evidentemente. En estos casos, es interesante acercarse a las propuestas, ya antiguas pero muy actuales, de Freinet. Hablar para elaborar el escrito. Construir de forma oral un mensaje con las exigencias de un texto escrito, con la ayuda del adulto, que guía la elaboración y finalmente transforma en letras lo que proviene de la oralidad. El maestro es el mediador que presta la ayuda justa a las necesidades del niño en la resolución de una tarea.

Se podrían dar más ejemplos de actividades, como la memorización y el recitado de poemas, trabalenguas, refranes; el uso del lenguaje de consignas: la preparación de un juego, la elaboración de un pastel; la confección de un diario de clase con las noticias relevantes que los niños y las niñas aportan regularmente, la explicación de cuentos, etc. Sería una lista inacabable, como inacabable y diversa es

la lista de actividades que estimulan la curiosidad de los niños. Quizás el secreto estaría en no dejarse encorsetar por una programación a veces muy rígida o por el uso de un material que no permita satisfacer el ansia de conocimiento de los niños; en evitar el trabajo homogéneo, uniforme y rutinario; en convertir el aula en un espacio creativo, de trabajo interesante, en el que la función del maestro no sea tanto dar consignas y controlar, como proponer actividades, estimular la reflexión, escuchar las ideas y aportaciones de los niños, e intervenir de forma ajustada para favorecer su desarrollo personal.

5. Bibliografía

- BARRAGÁN, C. (2005): "Lengua oral en las aulas multiculturales y plurilingües en educación infantil", en *Hablar en clase*, Autores diversos, Barcelona, Graó.
- BARRIO, L. (2001): "Lengua oral en la educación infantil", en *El aula como espacio de investigación y reflexión*, Barcelona, Graó, Biblioteca de Textos, 162.
- BIGAS, M. (1996): "La importancia del lenguaje oral en la educación infantil", en *Aula*, Barcelona, Graó, 46, 5-8.
- (2000): "El lenguaje oral en la escuela infantil", en *Didáctica de la lengua en la educación infantil*, Madrid, Síntesis.
- CABLE, C. (2007): *Spoken language* (disponible en <http://www.naldic.org.uk/ITTSEAL2/teaching/SpokenLanguage.cfm>)
- CAZDEN, C. (1991): *El Discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Barcelona, Paidós.
- COOKE, S. (2003): *Learning through Dialogue* (disponible en <http://www.naldic.org.uk/ITTSEAL2/resource/readings/Learningthroughdialogue.htm>)
- DE DIEGO, J. (1996): "Aprender a usar el lenguaje en la escuela infantil", en *Aula*, Barcelona, Graó, 46, 9-13.
- GUBERMAN, S. *Working on understanding: Peer Conversations in a Children's Discovery Center* (disponible en http://spot.colorado.edu/~gubermas/Peers_Proposal.htm)
- RUIZ BIKANDI, U. (1997): *¿Cómo se aprenden las lenguas?*, en Barcelona, Cuadernos de Pedagogía, 330
- TOUGH, J. (1996): *El lenguaje oral en la escuela*, Madrid, Visor.
- WELLS, G. (1986): *Aprender a leer y escribir*, Barcelona, Laia/Cuadernos de Pedagogía.