

SITUACIONES INTERACTIVAS ENRIQUECEDORAS DEL DESARROLLO LINGÜÍSTICO
DEL NIÑO DE 0 A 6 AÑOS

Claudia Alicia Soto de Alegre
Alicia del Carren Zaina
Jardín Materno-Infantil OSECAC
Escuela Nº 8 D.E. 18 J.I.N. "D"
Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires

Trabajar con niños en edad temprana nos enfrenta a la inagotable experiencia de participar en la aventura adánica, a la vez creativa y exploradora, que recorre el niño en su crecimiento para aprehender el mundo que lo rodea, recreándolo en su constante aprendizaje, en donde el lenguaje sintetiza ese proceso y es a la vez su instrumento.

Como docentes en las áreas de Jardín Maternal y Jardín de Infantil hemos tratado de participar en este proceso buscando la manera de favorecerlo y enriquecerlo. El presente trabajo es el resultado de la reflexión sobre nuestra experiencia cotidiana, teniendo presentes las teorías de Piaget sobre la génesis del pensamiento en el niño que contribuyeron a nuestra formación docente y sustentado por las concepciones teóricas del sociolingüista Halliday. Las mismas arrojaron luz sobre nuestras ideas y nos ayudaron a conocer esos procesos ampliando y enriqueciendo nuestros puntos de vista.

La concepción de Halliday nos demuestra cómo en el desarrollo del niño como ser social la lengua desempeña la función más importante. Es ella el canal principal por el que se le transmiten los modelos de vida, por el que aprende a actuar como miembro de una sociedad y a adoptar su cultura, sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y sus valores. Lengua y sociedad constituyen un concepto unido que necesita comprenderse e investigarse como un todo, ya que lo uno no existe sin lo otro. Por medio de la lengua el niño se integra en la sociedad, relacionándose y definiendo papeles sociales. Desde su teoría funcionalista del aprendizaje lingüístico, la lengua es, por tanto, considerada como una forma de interacción que se aprende mediante ella. El niño irá así gradualmente aprendiendo a significar, pues en eso consiste el aprendizaje de la primera lengua.

Así, en ese marco, es mucho lo que los adultos, padres y docentes, podemos hacer desde el rol que nos toca en la interacción lingüística con nuestros ni-

ños. Sugerir algunas posibilidades y despertar muchos entusiasmos es el objetivo primordial de nuestra propuesta.

La comunidad porteña actual según nuestras observaciones no parece favorecer la concepción interactiva de aprendizaje lingüístico que sustentamos ya que los niños de edad preprimaria son situados preponderantemente en un rol pasivo, especialmente en aquella etapa denominada protolenguaje por Halliday: el adulto no toma conciencia del sentido socializador del aprendizaje del lenguaje y además prima en él el discurso de tipo autoritario. En el caso de los más pequeños el adulto tiende a excluirlos del diálogo pese a que el niño interactúa en situaciones que no se le explicitan porque se parte del supuesto de que "no comprende" pese a que sí puede comenzar a hacerlo, y en el caso de los que ya manejan la lengua materna el discurso adulto en general posibilita poco la reversibilidad del diálogo.

Toda familia es el primer entorno social en donde el niño vivencia funcionalmente la lengua materna, pero excepcionalmente hay en ella conciencia de este rol. Esto se agrava por un lado por el tipo de familia nuclear que nuestra sociedad está privilegiando (esto implica menos adultos, a su vez sobrecargados de tareas, en contacto con los niños) y por otro la crisis económica imperante en nuestra sociedad que ha llevado a la incorporación laboral de las mujeres para completar el sustento básico familiar, quedando reducida la dedicación a los diferentes aprendizajes, incluido el lingüístico, o delegado a otros miembros o instituciones que no siempre tienen conciencia de la importancia de los niños.

La utilización de los medios masivos de comunicación por parte de la familia viene a complementar esta situación, conjugándose con el problema de las dimensiones reducidas de las viviendas urbanas, que llevan al niño a pasar mucho tiempo frente a los aparatos de televisión. De este modo se conectan con una lengua neutra, que en el caso de series y dibujos animados es el resultado de un doblaje que no refleja nuestra forma de hablar ni la de ninguna comunidad latinoamericana. Esto refuerza el rol pasivo del niño impidiendo un aprendizaje interactivo del lenguaje y lo expone a un bombardeo de imágenes visuales generalmente estereotipadas que favorecen escasamente su creatividad.

En el jardín materno-infantil se rescata el aprendizaje social de la lengua pero consideramos que es importante reflexionar sobre la importancia de las situaciones interactivas que pueden generarse en ese ámbito ya que notamos, simplificando en cierto modo el panorama, tres posturas diferentes de parte de los docentes: un primer grupo en donde en general la utilización del lenguaje por parte de la maestra responde básicamente a su propia funcionalidad y no respeta la de los niños por la intencionalidad conductista de "entrenar" para un aprendizaje" en donde el objetivo se evalúa por cantidades de vocabulario adquirido; una segunda postura en la que, pasando de algún modo al otro extremo, se espera la espontánea generación lingüística del niño sin un "porqué" o "para qué" de las actividades del Jardín que construyan un verdadero aprendizaje, y por último, un tercer grupo que busca un real aprendizaje por parte del niño pero que frecuentemente cae en estereotipos provocados muchas ve-

ces por el modelo de aprendizaje que hemos recibido.

Es por eso que buscando revertir las situaciones antes enunciadas proponemos otro enfoque para favorecer el desarrollo lingüístico del niño. Pongamos entonces el acento en la idea de lenguaje como interacción y la posibilidad de enriquecer el proceso reflexionando sobre esa situación interactiva que lo genera y desarrolla. Considerado como miembro activo en esta interacción el niño es para nosotras otro ser con el que se puede entablar una experiencia maravillosa de diálogo en el que conjuntamente el afecto, el juego, la gesticulación y el lenguaje todo aportarán los canales de expresión y comunicación. Y el adulto, el otro miembro activo que aporta su experiencia, las creencias y valores de la cultura y la sociedad a la cual pertenece y que tiene la posibilidad de participar en la interacción guiando, buscando y seleccionando la forma de hacerlo de manera de favorecer ese proceso del niño, enriqueciéndose a su vez con las experiencias que el niño vaya transitando.

Así creemos que el Jardín Materno-infantil que adhiera a esta concepción podrá encontrar las actividades que en forma sistemática la lleven a la práctica, graduando situaciones que acompañen el proceso educativo del niño, y cumpliendo con su rol educativo hacia la comunidad podrá concientizar a los padres sobre su importantísimo rol como agentes socializadores lingüísticos y sobre la fundamental importancia que para el niño tiene el lenguaje en su relación con el mundo. Nuestra experiencia nos marca que solamente un trabajo conjunto entre padres y docentes favorece un verdadero aprendizaje.

Observamos que desde un primer momento el bebé se expresa funcionalmente en forma demandante, siendo el llanto y su expresión corporal las maneras de hacerlo. El adulto es aquí el que se esfuerza por entenderlo, siendo la respuesta corporal la más funcional en general (la madre levanta y cede al bebé que lloraba en la cuna), pero creemos que ya desde aquí es positivo acompañarla con la palabra, comenzando así los primeros germenes de diálogos, actitud que consideramos fundamental mantener a lo largo de todo el proceso de crecimiento.

La voz materna, percibida por el bebé desde la etapa intrauterina, es reconocida y comprendida como un mensaje afectivo tranquilizador, pudiendo ser vehiculado por medio de canciones de cuna, juegos de manos con frases ritadas, frases rítmicas, etc., formas todas ellas que hablan de tradiciones folklóricas muy antiguas y que notamos, a nuestro pesar, van decayendo en las épocas actuales e incluso son reemplazadas por músicas grabadas. En todas estas manifestaciones está presente la entonación, que tendrá un papel fundamental en las primeras formas expresivas no gestuales del niño, ya que se apoyará en ella en su aprendizaje para significar.

Cuando el bebé comienza a expresar balbuceos y laléos es él el que se ubica frente al adulto en un plano comunicativo, pudiendo éste responderle entablando un diálogo que los repita.

El adulto puede acercarle el mundo a través de la palabra acompañando con verbalizaciones las acciones que ejecute con el bebé. Tal vez el sentido de la frase no pueda ser comprendido pero sí su entonación y diariamente irá posibilitando

la adquisición de algunas palabras funcionales para el niño que serán las primeras que él pronunciará al llegar al año aproximadamente.

A medida que el niño comienza a manejar funciones iniciales la plena introducción del juego entre él y el adulto será uno de los grandes motores del aprendizaje. Se podrán incluir las palabras que utiliza en su protolenguaje en frases sencillas que continúen el diálogo. Si utilizando la función denominada instrumental por Halliday el niño nombra un objeto porque quiere que le sea entregado, el adulto puede simplemente dárselo, cerrando así la situación, o bien acompañar el acto hablándole, incluyendo en las frases que pronuncie el nombre del objeto, continuando un diálogo que se abre a otras muchas posibilidades lingüísticas. Creemos conveniente que lo haga hablándole en forma pausada, mirándolo, depositando interés y afecto en ese acto.

Alrededor de los dos años y medio el niño abandona su protolenguaje y pasa a manejar las estructuras de su lengua materna. Utiliza frases sencillas que acompañan su acción, esencialmente lúdica. De modo que es en el juego y no en teorizaciones formales en donde el docente y los padres pueden favorecer el desarrollo del lenguaje. Ej.: Intervenir en sencillas dramatizaciones que el mismo niño propone sobre situaciones de la vida cotidiana. El adulto puede interactuar generando diálogos que continúen el juego elegido por el niño, tratando de que sus expresiones que se construyen en forma de monólogo colectivo se vayan transformando en un diálogo socializado en donde un niño pueda dirigirse a otro en el juego y esperar su respuesta.

Paulatinamente, en la medida en que la verbalización se separe de la acción simultánea recursos como un títere pueden ser efectivos intermedios para generar un diálogo grupal.

La sistematización continua de este tipo de actividades en el Jardín generarán aprendizajes en donde el docente se ubicará frente al lenguaje de cada niño y su personalidad buscando enriquecerlo según la etapa en que se encuentre y la forma más conveniente a su individualidad.

A partir de esta etapa son infinitas las posibilidades de interacción lingüística que se pueden generar, ya que de algún modo el niño está en pie de igualdad ante el adulto. Propondremos algunas a modo de ejemplo pero apuntando que la reflexión sobre la actitud que postulemos surtiendo la inventiva y el entusiasmo de cualquier adulto que adhiera a ella hará posible muchas situaciones más.

Sugerimos que las experiencias que se propongan tiendan a que el niño amplíe un vocabulario funcional, busque mayor precisión en la selección del mismo, complejice las estructuras que vaya utilizando y amplíe su potencial de significado utilizando nuevos registros en situaciones de uso, afianzando su habilidad para significar. Consideramos fundamental acercar a través del cuento y la poesía la palabra estética y favorecer el juego y la creación lingüística.

En la dinámica de trabajos de los Jardines de Infantes se utilizan unidades didácticas que responden a los intereses de la edad y que van centralizando la mayoría de las actividades. Trabajando sobre ellas con el apoyo de experiencias

directas y medios audiovisuales que favorezcan el diálogo creativo se puede apuntar a ampliar el vocabulario funcional y la búsqueda de precisión en el risto. Ej.: Los niños describen una lámina a otro niño que no la ve y que trata de dibujar las imágenes que ellos le transcriben verbalmente. Jugando, los niños tratarán de precisar el mensaje lingüístico para que el dibujante pueda decodificarlo en la forma más aproximada posible al modelo.

Para buscar complejizar estructuras lingüísticas se puede, por ejemplo, lanzar una frase motivadora que el niño continúe guiado por preguntas que vayan ampliando esa estructura. Así a una frase como: "Viene un barquito cargado de ...", el niño agrega "juguetes", o "manzanas", etc. Se siguen preguntas como: ¿Adónde va?, ¿Por qué?, ¿Para qué?, ¿quiénes?, etc., de manera que llegue a oraciones más completas.

Tendiendo a que logren la utilización de nuevos registros en diferentes situaciones de uso, afianzando su habilidad para significar, creemos fundamental presentar diferentes contextos de situación críticos, según terminología de Bernstein. Así, por ejemplo, las experiencias científicas que se realizan en el Jardín de Infantes resultan un interesante momento para manejar el lenguaje de otro modo, "a la manera científica", aventurando hipótesis, describiendo la experimentación simultánea, etc. O bien proponer juegos verbales en donde se comprometa especialmente la habilidad para significar. P. ej.: ¿Cómo le explicarían qué es un semáforo a un niño que nunca lo vio?

El niño que domina el lenguaje frente al cuento puede entregarse a una nueva relación con la palabra que es el goce estético. El risto le permite desarrollar la imaginación creadora y proyectarlo a la creación propia de nuevas ficciones narradas. El docente puede acercarle, además, otros materiales que incentiven esta creación: títeres, imágenes recortadas para pizarra magnética o franelógrafo, etc., o presentar situaciones verbales conflictivas que ellos desarrollen, como una narración inconclusa, o un cuento con principio y fin y un desarrollo a imaginar por los niños. A modo de ejemplo presentamos algunas grabaciones de cuentos imaginados por los niños de la sala de cinco años de la Escuela Nº 8 D.E. Nº 18 J.I.N. "D" de la Municipalidad de Buenos Aires, partiendo simplemente de la observación de las siguientes figuras pintadas: un barco, peces y un niño. (Ver en el anexo los cuentos transcritos). En un rápido análisis podemos ver cómo cada uno pudo expresar su personal fantasía creadora. Lograron la típica estructura del cuento (Introducción, nudo y desenlace). Pudieron incluir diálogos y personificaciones. Utilizaron fórmulas características del cuento como las de introducción ("Había una vez...") y cierre ("Y colorín, colorado..."), motivos (como el número tres) y recursos de estilo como las repeticiones ("navegaron y navegaron y navegaron") y frases características ("Y durmieron felices"). Seleccionaron el vocabulario adecuado al tema: olas, pescar, lorbriz, red, navegar, equipo de bucear, ballena, playa, estrella de mar. Establecieron secuencias temporales ("se estaba haciendo de noche...") y lógicas ("no se podía meter en el agua porque no tenía ralla"). Enhebraron la narración con estructuras correctas y

utilizaron entonación. Y concluyeron, por supuesto, con el típico final feliz. Recuerdos que se partió, simplemente de cuatro imágenes recortadas.

De igual modo el conocimiento de la poesía lo llevará a inventar nuevas raras jugando en forma creativa con el lenguaje. Los mismos niños antes mencionados crearon la siguiente poesía en ocasión del difundido paso del cometa Halley:

"Señor cometa
si usted viene a tu planeta
en bicicleta
o en motoneta
no traiga cariseta
ni toque la trompeta."

Creemos importante que el docente en todo momento propicie el diálogo entre el niño y sus pares y que dé espacio a juegos de dramatización ricos en intercambios verbales en donde el niño se haga dueño a través del juego del lenguaje y modos de expresión de los adultos. Del mismo modo incluir los diferentes usos lingüísticos que cada niño traiga como aporte de su núcleo familiar.

Nuestra propuesta se fundamenta en la práctica concreta con logros muy positivos.

Porque deseamos, en el camino hacia una sociedad mejor, niños que dialoguen con el adulto y sus pares, niños creativos, cuestionadores, que expresen su interioridad, que exploren el mundo que los rodea, que escuchen y sean escuchados con interés y afecto, nuestro trabajo aspira, en suma, a ser un pequeño aporte para lograrlo.

ANEXO DE CUENTOS TRANSCRIPTOS

Cuento de Daniela

Una vez, había un barquito que un nene lo estaba tirando, y con olas se movía y se movía. Los pescaditos tiraban y decía un pescadito:

- Ay, ahí está el barco, te quieren pescar.

Cuando se retiraron más, más, más, más atrás del agua, los señores no pudieron agarrarlo y el nene, como quería correr pescado, a la mañana se fue a pescar al mar.

Como cuando pescó, sacó la lombriz, un pescadito se asoró y le dijo:

- ¿Qué quieres, correr pescado o correr ravioles?

- Ay, voy a correr esta mañana pescado.

- Bueno, ¡atrapare! ¡atrapare!

Y el nene no se podía meter en el agua porque no tenía ralla.

En el barquito, el señor tenía una red, atrapó todos los pececitos y al nene se los dieron.

Y colorín, colorado este cuento se ha acabado.

Cuento de Hernán

Una vez había un barquito que estaba andando por las olas. Y entonces un nene quería pasear en barco. Entonces le dijo a un señor:

- Quiero andar en barco.

Entonces subieron al barco y fueron.

Y después navegaron y navegaron y navegaron.

Y después se estaba haciendo de noche y se tenían que ir. Y se pusieron la ropa y se fueron.

Y colorín, colorado este cuento se ha acabado.

Cuento de Darío

Había una vez un nene que quería atrapar tres pescaditos con su amigo que tenía un bote. Entonces, una vez se metió con su equipo de bucear y vio una ballenita chiquitita.

Y también estaba la ballena asesina. Entonces vino la ballena asesina. Y le dijo (el nene) a los demás que vengar para ayudarlo porque si no la ballena asesina se los tragaba. Entonces la ballena asesina abrió la boca grande y se los tragó.

Y después salieron por la oreja de la ballena asesina.

Y colorín, colorado, este cuento se ha acabado.

Cuento de Lara

Había una vez un nene que estaba jugando en la playa. Entonces la mamá lo llamó para correr entonces el nene dijo:

- No, no me gusta esta corrida.

Y la mamá le dijo:
- Entonces andá a pescar los pescados.
Y fue con el papá a pescar los pescados y también pescaron una estre-
llita de mar y la guardaron de recuerdo.
Y después volvieron a la casa y durmieron felices.
Y colorín, colorado, este cuento se ha acabado.

BIBLIOGRAFIA

- FERREIRO, Erilia y Teberosky, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, Buenos Aires: Siglo XXI, 1985.
- FRITZCHE, Cristina y San Martín de Duprat. Fundamentos y estructura del Jardín de Infantes, Buenos Aires: Ed. Estrada, 1974.
- HALLIDAY, M.A.K. El lenguaje como semiótica social, México: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- ITURRALDE Rúa, Víctor. Cine para los niños, Buenos Aires: Corregidor, 1984.
- MORET, Zulera. Palabra, juego y creatividad. El desarrollo del lenguaje en jardín y primeros grados, Buenos Aires: Ediciones P.A.C., Colección Didactiset, 1985.
- PASTORIZA DE ETCHEBARNE, Dora. El cuento en la literatura infantil, Buenos Aires: Ed. Kapelusz, 1972.
- _____. El oficio olvidado, el arte de narrar, Buenos Aires: Ed. Guadalupe, 1972.
- PIAGET, Jean. Psicología de la inteligencia, Buenos Aires: Ed. Psique, 1981.
- SAN MARTÍN DE DUPRAT, Hebe, Wolodarsky Estrin, Silvia y Malajovich, Ana María. Hacia el Jardín Maternal. Dilemas y propuestas, Buenos Aires: Ed. Búsqueda, 1977.