

EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO EN LA RIQUEZA DE LA CONVERSACIÓN

Por Graciela Iturrioz

El desarrollo lingüístico es un tema de una profunda complejidad. Suena una obviedad decirlo, sin embargo, nada puede expresarse al respecto sin plantear este rasgo de identidad. Porque implica pensar en aspectos cognitivos, discursivos, propiamente lingüísticos, y como si fuera poco, tratándose de su aprendizaje en un ámbito institucional como es la escuela, compromete a pensar el problema del fracaso escolar, la alfabetización y las estrategias didácticas. Todo además atravesado por las problemáticas propias de la infancia, tiempo vital donde se producen los acontecimientos de mayor notoriedad con respecto al lenguaje.

El desarrollo como primer abordaje

Hablar de desarrollo, como primer abordaje, supone pensar por un lado, en lo que los seres humanos traemos como capacidades que nos acompañan al nacer, junto a lo que el contexto nos proporciona. Cuando se trata del desarrollo lingüístico, lo que se trae es, desde una perspectiva psicolingüística, un conocimiento gramatical acerca de las reglas del lenguaje, que luego se entremezcla con los inputs propios de la experiencia social. También traemos una disposición intersubjetiva que nos posibilita compartir experiencias con adultos, sobre todo con las madres, de gestos, miradas conjuntas, peticiones no verbales entre otros. Pero nada de esto sería posible sino complementamos lo que traemos con mediación e intervención social, que sienta las bases para lo medular del lenguaje, que es su firme valor al servicio de la comunicación. En ambas columnas vertebrales del desarrollo lingüístico, situamos la competencia lingüística y la competencia comunicativa.

Para referirnos a la competencia comunicativa, hemos de analizar el papel del apoyo adulto en el aprendizaje del lenguaje, en tanto dicha competencia básicamente se relaciona con el uso del lenguaje, que no se aprende sin ayuda adulta. Cazden (1983) reconoce tres formas a través de las que se da apoyo al lenguaje:

- Andamiaje (Bruner): conductas adultas destinadas a posibilitar conductas del niño que estarían más allá de sus capacidades individuales.
- Modelos de lenguaje en respuesta a emisiones que no responden a formas adultas.
- Instrucción directa.

Bruner habla de formatos, que son situaciones en las que el adulto repite con el niño las mismas rutinas, de manera que ambos operan en una situación concreta. Las rutinas crean contextos predecibles en los que los niños pueden utilizar la estrategia de decir o hacer lo que han escuchado decir a otros en ese mismo contexto.

Pensando en el aprendizaje del lenguaje en la escuela

Compartimos el criterio de que el aprendizaje de los discursos narrativos es el punto de inicio. En tanto que, como afirma la psicología cognitiva, las narraciones se apoyan en el primer tipo de representaciones que forman los niños, que son los guiones. Los relatos o las conversaciones con otras personas sobre hechos sucedidos promueven la formación de estos guiones, que son representaciones de hechos puntuales acontecidos en un tiempo y en un espacio, y que parten de

experiencias personales. Se caracterizan por estar sostenidos en causas y consecuencias y por situarse en un tiempo y en un espacio. Los guiones son representaciones de tipo episódicas, las primeras que se forman en la infancia y como tal, corresponden a las prácticas discursivas narrativas. Los adultos asumen un rol muy importante en este tema, porque acercan constructos lingüísticos para que el niño reordene su relato y les asigne sobre todo una secuencia. La ronda es un recurso muy valioso para este cometido.

Así, la estructura de un cuento es análoga a un guión. Y hablando del apoyo adulto, el aprendizaje del formato narrativo, que es a lo que apunta la lectura de cuentos, no puede darse sin la ayuda adulta. En este punto, recuperamos las investigaciones acerca de las formas de respuesta adulta en contextos de lectura de cuentos, que en su conjunto se denominan CONTINGENCIAS, que significan básicamente que la madre o la maestra sintonizan su discurso al tópico o contenido semántico de las emisiones infantiles, retomando lo que el niño dice y completando su emisión en pos de interpretar pero no interrumpir el discurso. Ellas son:

1. Repeticiones: el adulto repite lo que el niño dice. Si el niño dice “aba”, el niño repite: “sí, agua”, y le proporciona la forma adulta de la palabra.
2. Reestructuraciones: el adulto mantiene el tópico del enunciado infantil pero produce cambios estructurales. Si el niño dice “pato papá”, el adulto dice “con los zapatos de papá”.
3. Continuaciones: se mantiene y expande el tópico de la emisión infantil. Si el niño dice “duele” la mamá completa “sí, te duele la rodilla porque te golpeaste”.

En este marco de pensamiento, recreamos las investigaciones que indican que los marcos de participación que van creando los maestros en el aula tienen una marcada incidencia en el desarrollo de los recursos lingüísticos de los niños. Por ejemplo, en un grupo de alumnos en el que la maestra genera un clima informativo e interrogativo solamente con respecto a los cuentos, los resultados son diferentes de aquellos donde la maestra repite, reestructura y genera continuidades. El segundo grupo, en el momento de producir un nuevo texto, obtiene un producto más cohesivo y coherente.

Un recurso crucial a la hora de pensar el aprendizaje lingüístico es el papel de la conciencia fonológica. En ocasiones nos preguntamos porqué a las palabras le faltan letras. Las letras en un sistema alfabético representan los sonidos de la lengua. El problema, que es universal, podría ser que los chicos no conocieran los sonidos o las letras que los representan. Para poder representar un sonido con la letra, es necesario darse cuenta que ese sonido es parte de la palabra que se escribe. En el sistema de escritura, las grafías representan fonemas. Para poder leer y escribir en una escritura alfabética es necesario tomar conciencia las correspondencias letra-sonido (grafema-fonema) esto es, que las palabras están formadas por sonidos. Algunos recursos para promover conciencia fonológica serían atender al sonido inicial de las palabras al escribir la fecha, los nombres y lo que está escrito en otros carteles del aula, agrupar todos los nombres que empiezan con la letra “a” y actividades con rimas.

El Nivel inicial ha de asumir un compromiso destacado en la prevención del fracaso escolar, ya que, como todos sabemos, el fracaso escolar se expresa, entre otras cosas, en las dificultades en la alfabetización temprana, en tanto los niños ingresan a la escuela con capitales y experiencias lectoras diferentes. Se trata de reconceptualizar el rol pedagógico del nivel inicial, en términos de ser un puente entre los usos del lenguaje que el niño ha desarrollado en su hogar y los estilos conversacionales del aula.

Registro de la situación: escena registrada en un jardín maternal, sala 2 años

Para poner datos empíricos como referencia de lo antedicho, presentamos un registro, en una escena de sala de Jardín.

El momento observado es la hora de la merienda, donde se disponen cereales con leche y yogur para el consumo de los niños. Son 12 niños que se disponen espacialmente de manera diversa para tomar la merienda, y que son atendidos por la docente y un auxiliar de sala.

Antes de disponerse en las mesas, los niños se lavan las manos en la pileta de la sala, cuyo tamaño es acorde a su contextura física. Acompaña el momento una auxiliar de sala.

Diálogos¹

- 1: Yo tengo yogur mi casa.
- 2: ... tu mamá?
- 1: Mi mamá me compró yogur, me compró mama, me compró yogur... pa comer. Mi mamá me da de comer el yogur. Mi mamá compró yogur.
- 2: Tené pañal?. ¿No?
- D: Tiago, despacito!!!. A Tiago le queda alta la mesa. Despacito, te vas a tirar todo el yogur encima!! ¿Quien quiere más yogur?.
- 1: Mío!. Mi mamá coma yogu.
- D Tu mamá te compra yogur?
- 1: Yogu
- D: Ay, qué rico!!!. ¿Yogur con cereal o yogur solito comen en la casa?
-
- D: No juegen con los cereales!!!!. ¿Qué comen en la casa ustedes?.
- 1: Mi mama me compó yogu.
- 3: Yo tomé leche.
- D: ¿Vos tomaste leche?.
- 3: Sí.
- D: Ay, qué rico!!!!.
- 4: Y yo tomé leche en taza.
- D: ¿Nadie toma en mamadera acá? ¿Todos toman en taza?.
- 5: Síiii
- D: ¿Quien toma mamadera?
- 5: El bebe
- D: Ah, los bebes!!!!
- D: ¿Vos no sos bebe, Agus?
- 5: No, yo nene.
- D: Ay qué lindo!!!!
- 5: Yo soy nene
- D: ¿Y los nenes usan pañal?
- 5: Él usa pañal (señalando a Benja: 2)
- D: ¿Quien usa pañal?

¹ D: docentes (docente y auxiliar). 1 a 7: niños.

- 5: Él.
- D: No, Benja no.
- 5: Sí.
- D: ¿Benja, sí?
- 2: No
- D: Visteee, no usa pañal Benja!!!
- 5: Vos usas pañal
- 2: No, yo uso asillo
- D: Ah, calzoncillo!!!
- 2: Asillo
- D: ¿Cómo se pide? (dirigiéndose a otra niña, Sole)
- 6: Acá.
- D: ¿Aca?. ¿Acá, que es esto?
- 6: Leche
- D: No es leche?. ¿Qué es?
- 6: Mi hermanito tomó yogur
- D: No, así pareces un viejo!!! que da miedo!!!
- D: Valen, sentate

Ruidos varios

- D: Queres más?
-
- D: Sí?. Ahí está
- D: ¿Alguien mas quiere cereal?. ¿Vos queres cereal, Alejo?. ¿Vos Dali también querés cereal?. ¿Afuera o adentro?
- Dento
- ¿Adentro de la taza?. ¿Afuera o adentro?.
- Adentro. ¡Muy bien! ¿Hasta aquí?.
- Sí.
- ¿Vos queres más cereal?, oh!!! Se fueron todos (se desparramaron).
- ¿Querés cereal adentro o afuera?. No, Benja, no se tiran los cereales!!. Noel, ¿querés mas cereal?. Guarda la moneda que se te va a perder, ¡¡¡está sucia!!!, en el bolsillo. ¿Querés mas cereal afuera o adentro?.

Ruidos varios

- Juan, ¿te doy cereal adentro o afuera?.
- Adentro.
- Señor, mirá!
- ¿Qué, mi amor?. Se nos están terminando los cereales.

Ruidos varios

- D: Sentate, sino no vamos a jugar afuera.

Ruidos varios

- D: Vale, mira esa ficha, guardala. Ahí. Muy bien, Vale. Vale, ¿no vas a tomar la leche?.

Felix, ¿querés mas?.

Ruidos varios

- D: Dale, tomate sino no salimos. ¿Qué estas comiendo?.
- 7: Leche
- D: ¿Qué es?.
- 7: Cereal con leche
- 5: Cereal con yoguurr

- D: ¿Qué te pasó, Sole?.
 - D: Benja, comé bien!!!.
 - D: Sole comió hasta por los ojos. Agu, ¿me prestas la rejilla por favor?. ¿Qué te paso? Te tiraste hasta los ojos?. Benja, ¿quieres mas?. No hay yogur, hay leche.
- Ruidos varios
- D: ¿Qué es esto?.
 -
 - D: ¿cereal?. ¡¡Cómo saben ustedes saben!!.. Un montón de cosas!!!. ¿Quieres yogur con cereal?.
 - 4: Se lo tomó todo!!!
 - D: Noel va a crecer un montón!!!. ¿Querés?, ¿con cereal adentro?.
 - 5: No
 - D: Perdón, perdón. ¿Afuera?. Agu, ¿no vas a tomar yogur?, no vas a crecer!!.. ¿Estás enojado?.
 - 5: No estoy enojado.
 - D: ¿No estás enojado?. Con cereal o sin cereal?. ¿qué, mi amor?, ¿vos querés con cereal? .
 - Esperen, esperen que no sale!!.. Era acá? (señalando la bolsa que tiene el cierre cubierto). ¿Adentro?, ¿Tiago?. Soana? .¿Están jugando?.
 - 4: A los autos
 - D: Ah!! a los autos!!.. ¿Y que van a construir?.
 - Ato.
 - Ah!!.. ¡¡Vas a construir un auto!!.
 - se ...vanta
 - Sí!!.. se levanta!!.. ay que inteligente!!!, yo no sabía esto!!.. déjalo porque se va a caer y te va a lastimar los dedos.
 - D: Y mi vaso?, ¿dónde está mi vaso de cereal?.
 - 4: Señor, señor!!
 - D: ¿Qué querés?
- Ruidos varios
- D: ¿Te mordiste?.
 - 4: Eh, señor, señor vení, señor vení!!.
 - D: ¿Qué te pasó?.
 - 4: (...). Con el piso.
 - D: ¿Y que hiciste para lastimarte?.
 - 4: Me caí!!.
 - D: ¿Y que estabas haciendo para caerte?.
 - 4: Me puse una curita.
 - D: (a otro nene): ¡Vas a tirar todo el yogur!!.
 - D: ¿Vos también te golpeaste?
 - D: Benjamín, deja los juguetes acá!
 - D: Ustedes se golpean mucho, tienen que tener más cuidado, cuando juegan tocan cosas que no tienen que tocar.
 - 5: Yo me golpié.
 - D: ¿Vos te golpeaste?. Termina de tomar el yogur.
- Ruidos varios

Análisis del registro

Del análisis de los diversos tramos de la conversación registrada con los conceptos teóricos trabajados podríamos reconocer los aspectos que siguen:

1. Se observa mucha actividad no lingüística en las conversaciones, esto es, gestos, miradas conjuntas, peticiones. Esta particular característica se vincula con la edad de los niños pero también con el momento registrado (la merienda) donde ciertas rutinas favorecen lo no lingüístico estrictamente dicho. Como indica Stein (2012) la textura de las situaciones de interacción y comunicación es tanto no lingüística como también lingüística. La superposición o yuxtaposición del lenguaje con otros aspectos no verbales, tales como gestos, miradas, la disposición corporal y la entonación, facilita que el niño infiera el significado de las palabras que usan las otras personas y comience luego a usarlas él mismo.

2. En relación a lo anterior, podría afirmarse el valor que tiene el momento de la merienda como ámbito privilegiado para pensar el aprendizaje de ciertas construcciones discursivas. Y decimos discursivas porque tiene que ver con el estilo de conversación que se desata en una merienda, que no es la misma que en un momento de ronda, por ejemplo. Siguiendo a Bruner, estas rutinas favorecen y comprometen el uso de lenguaje, ya que se dicen ciertas cosas a partir del contexto. Bruner habla de formatos, que son situaciones en las que el adulto repite con el niño las mismas rutinas de manera que ambos operan en una situación concreta. Son situaciones rutinarias de la vida del niño, en la que el adulto repite con el niño las mismas acciones. Las rutinas crean contextos predecibles en los que los niños pueden utilizar la estrategia de decir o hacer lo que han escuchado decir a otros en ese mismo contexto. Son ejemplos de andamiajes. Son contingentes porque una nueva respuesta depende de una respuesta anterior. Hay en el registro expresiones promovidas por la docente que aluden a practicar lenguaje asociado a la rutina de la merienda. Y esto es un formato conversacional.

3. Hay presencia de conocimientos previos de los niños en el diálogo con la maestra, aspecto fundamental para dos cuestiones: una, la de asignarle confianza para que despliegue el lenguaje y otra, para favorecer la comprensión de elementos novedosos incorporados por la escuela. Esto es, se valora que el niño coma yogur pero en la escuela, el yogur-merienda se consume bajo un determinado formato escolar.

4. El formato escolar al que antes se alude se expresa en el momento en que pareciera que los niños no admiten que toman leche en mamadera, sino solo en taza. Esto es, suena extraño tomar leche en mamadera en la escuela, porque en la escuela se toma en taza, así como lo hacen todos los niños y la maestra. Es entonces un típico formato que quizá sin querer, impone un modo diferente del familiar. En la misma línea de análisis, los niños niegan usar pañal y afirman que usan calzoncillo. Es entonces el ámbito en que se desarrolla la conversación el que conduce a sostener que usan calzoncillo y taza. Y hasta argumentan al respecto.

5. Hay formación de guiones, en sentido de lo expone K.Nelson (1989). Porque según esta autora las experiencias o sucesos cotidianos se constituyen en representaciones episódicas, donde los sucesos están vinculados por causas y consecuencias o espacial y temporalmente. En la escena observada, los niños forman un guión de la merienda, que lo enriquecen con lenguaje. Esta experiencia reporta dos beneficios muy importantes, a saber, que favorece el desarrollo del lenguaje, ya que el niño completa la construcción mental con palabras, y que la activación de un guión supone lenguaje, por tanto, al activarlo, los nuevos relatos se apoyan en él, enriqueciéndolo, y así sucesivamente.

6. Hay varias escenas en las que la docente genera repeticiones y reestructuraciones. Así, por ejemplo, un niño dice "Ato", para referirse a lo que va construir con su juego, y ella repite y reestructura diciendo "Ah!! ¡¡Vas a construir un auto!!". La importancia de estas estrategias es muy alta en pos de proporcionar modelos adultos que favorezcan el acercamiento del lenguaje infantil a formas estandarizadas. Sin, además, dañar los recursos propios del niño.

7. En cambio, en diversas escenas, no se observa continuidad en la conversación docente-niños. Esto es, la maestra no puede sostener una conversación ciertamente prolongada con un niño. La razón es la creciente demanda de atención que el grupo depara, primero por la edad de los niños y segundo, porque las exigencias del momento merienda hacen que no pueda haber un contexto demasiado estable para dar continuidad a las emisiones infantiles. Al respecto, siguiendo a Borzone de Manrique en su propuesta didáctica "Tiempo de compartir", es conveniente que la maestra entable conversaciones en contextos grupales, pero con un solo niño, de manera de producir efectivamente emisiones lingüísticas superadoras.

8. Asimismo, en algunas intervenciones de la docente, predomina en exceso la pregunta en lugar de la invitación al relato. En una situación similar, las investigaciones han demostrado que los niños cuyo estilo docente se acerca mucho a un modelo académico, donde los conceptos y las preguntas predominan por sobre la conversación en aras del relato espontáneo, logran textos menos cohesivos que los segundos.

9. En un diálogo con un niño que relata que se ha lastimado, la docente expande el contenido de la experiencia a otros, y logra que narren su propia experiencia al respecto. Es un momento valioso, no solo porque recupera el interés de los niños por narrar, sino porque generaliza, esto es, no le ha sucedido a un solo niño sino a varios. Y allí desarrolla lenguaje instruccional, diciendo lo que no se hace, ofreciéndose como modelo. Nuevamente aquí un adulto andamiando a los niños.

10. Finalmente, se observa un clima de mucho afecto por parte de la docente a los niños, aspectos no poco menor, en tanto favorece la autoestima y ayuda a los niños a que se animen a hablar.

Notas para otras notas

De lo expuesto, podría decirse que la escena observada tiene recursos favorecedores del lenguaje, como también algunas carencias que deben ser revisadas.

Los primeros han sido expresados, y básicamente se sustentan en la nutrida conversación entre niños y con la docente que se desata en la merienda, en torno al momento mismo. Se observa una cuota de confianza en los niños y de afecto en la docente que favorece notoriamente que los niños se avengan a hablar y a contar experiencias personales.

Sin embargo, quizá por la dinámica propia de la escena (muchos niños muy pequeños merendando) no se aprovecha de todo el gran interés y dinamismo que observan los niños, sobre todo en torno a la necesidad de relatar. Así, la primera niña manifestó en repetidas ocasiones que su mamá le compraba yogur pero ese manifiesto no fue aprovechado por la docente para que la niña se explye en relatos. Asimismo, tal como antes se decía, faltaron conductas de apoyo a la

continuidad en la conversación, que hacían que no se pueda estabilizar un tema en pos de favorecer el relato narrativo. Nuevamente, creemos que la preocupación de la docente, ante niños pequeños, radicaba en la merienda.

La conclusión es que es menester favorecer espacios de formación a las maestras, que les permita visualizar que, a pesar de algunas tensiones que se dan en las salas de nivel inicial por la dinámica misma de resguardo de niños pequeños, cualquier momento, hasta la merienda, es apropiado para el desarrollo del lenguaje.

Bibliografía

BORZONE DE MANRIQUE, A. M. y C.R. ROSEMBERG (1994): “El intercambio verbal en el aula. Las respuestas de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro” en *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 115-132.

BORZONE DE MANRIQUE, A.M. (1996): *Leer y escribir a los 5*. Aique Grupo Editor, Buenos Aires.

BORZONE DE MANRIQUE, A. M. y C.R. ROSEMBERG (2000): *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar? Desarrollo lingüístico y cognitivo en los primeros años*. Aique Grupo Editor, Buenos Aires.

BRUNER, J. (1986): *El habla del niño*. Paidós, Barcelona.

ROSEMBERG, C. R. y BORZONE DE MANRIQUE A.M. (1994): “La interacción en situaciones de lectura de cuentos en el aula” en GIBAJA, R. y BABINI, A. M. (Comp.): *La educación en la Argentina. Trabajos actuales de investigación*. La Colmena, Buenos Aires.

ROSEMBERG, C.R. y MANRIQUE, S. (2007): “Las narraciones de experiencias personales en la escuela infantil. ¿Cómo apoyan las maestras la participación de los niños” en *Psyke*, 16, 1, 53-64.

ROSEMBERG C.R. y colaboradores (2010): *El desarrollo lingüístico y cognitivo en el jardín de infantes*. Serie de 8 módulos. Fundación Arcor, Córdoba.

Graciela Iturrioz es Doctora en Ciencias de la Educación. Decana de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.