

El apoyo a la comunicación y al lenguaje oral en educación primaria

Asunción González del Yerro Valdés

FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID, ESPAÑA

Correo electrónico: asunción.gonzalezdelyerro@uam.es



RESUMEN

La convicción de que el lenguaje oral es un instrumento necesario para el aprendizaje, para el desarrollo integral del alumnado y para desenvolverse con éxito en la vida adulta está conduciendo a replantear el papel que debe jugar el lenguaje oral en la escolaridad primaria y desarrollar programas de intervención dirigidos a animar al equipo docente a revisar y mejorar su propia práctica, con el fin de mejorar, a su vez, la competencia comunicativa y lingüística de los estudiantes. Este artículo revisa algunas de las estrategias que pueden aplicarse para transformar las aulas de educación primaria en contextos que faciliten el desarrollo comunicativo y lingüístico y para utilizar el lenguaje como instrumento de aprendizaje de las distintas materias curriculares, tras explicar las bases sobre las que se asientan estas propuestas y las características del desarrollo comunicativo y lingüístico en educación primaria.

Palabras clave: desarrollo comunicativo y lingüístico, enseñar a través del diálogo, educación primaria.

ABSTRACT

The conviction that oral language is a necessary tool for learning, for the overall development of human beings, and for having success in adult life is leading to rethink the role that talk should play in Primary Education, and to develop programs able to encourage the educational community to rethink and improve their teaching in order to improve also students' communicative and linguistic competence. This paper reviews some of the strategies that can be applied to transform primary school classrooms in contexts that facilitate the communicative and linguistic development, and to use language as a tool for learning different curriculum subjects, after explaining the theoretical basis of these suggestions and describing the development of language and communication in Primary Education.

Key words: communicative and linguistic development, learning through dialogue, primary education.

El periodo de adquisición del lenguaje no termina en la infancia. Durante la educación primaria el desarrollo del lenguaje continúa. El alumnado se ve obligado a hablar sobre objetos, acciones y situaciones no presentes, a hacerse comprender

en ausencia de un conocimiento compartido; se aficiona a los juegos lingüísticos y adivinanzas y descubre el placer de conversar (Melzy y Ely, 2010). Las distintas dimensiones del lenguaje siguen su desarrollo. Se consolida la competencia gramati-

cal; los alumnos¹ aprenden a utilizar la perífrasis, a comprender y expresar modismos, metáforas y anáforas,² y adquieren las construcciones gramaticales más complejas (oraciones concesivas, pasivas, algunas circunstanciales temporales, etc.) (Berko y Bernstein, 1999; Tager-Flusberg y Zukoski, 2010). Prosigue el desarrollo semántico; los alumnos amplían su vocabulario, enriquecen el conocimiento sobre los distintos significados que pueden tener las palabras y sobre los contextos lingüísticos en los que aparecen, y multiplican los vínculos que se establecen entre ellas (Alexandre y Uccelli, 2010). Mejoran la competencia en el uso del lenguaje, aprenden a asumir su responsabilidad en la construcción compartida del contenido de la conversación, incrementan su capacidad para ajustar la expresión a las necesidades y demandas de interlocutores y contextos cada vez más diversos y se muestran más hábiles para coordinar y completar el punto de vista del interlocutor (Acuña y Sentis, 2004). Asimismo, continúan aprendiendo, o al menos así esperamos que lo hagan, a escuchar, a respetar el turno de la palabra, a expresarse siguiendo las máximas de Grice (1957): cantidad (ofrecer la información necesaria), calidad (respetar la verdad), relevancia y claridad, y a utilizar de una forma más competente el lenguaje para narrar,³ explicar, razonar, debatir, formular dudas e hipótesis, etcétera.

Los alumnos de esta etapa educativa aprenden a organizar mejor el contenido de sus discursos y a utilizar con mayor pericia los mecanismos de cohesión responsables de la continuidad temática, asimismo, amplían su conocimiento sobre las superestructuras o estructuras formales propias de cada tipo de discurso (Pávez, Coloma y Maggiolo, 2008), entre las que, por su relevancia en las aulas de educación primaria, Melzi y Ely (2010) destacan las narraciones, las explicaciones y las descripciones.

Junto a la competencia lingüística, la conciencia metalingüística, es decir, la capacidad que tenemos los hablantes para tratar el lenguaje como un objeto del pensamiento, reflexionar sobre él y manipular sus rasgos estructurales (fonemas, palabras, oraciones, etc.) (Sebastián y Maldonado, 1998⁴), sufre un

desarrollo considerable vinculado estrechamente al del lenguaje oral y al aprendizaje lector (Sebastián y Maldonado, 1998).

El desarrollo comunicativo y lingüístico se ve favorecido y, a su vez, facilita el desarrollo cognitivo y social. Entre el lenguaje y el pensamiento existe una relación dinámica y simbiótica (Vygotsky, 1982). El lenguaje organiza la mente, crea facultades nuevas de pensamiento y proporciona a la razón un medio para explicar el mundo; el pensamiento, a su vez, enriquece el lenguaje con los productos del razonamiento (Bruner y Haste, 1990; Vygotsky, 1982).

Vygotsky enfatiza la importancia del lenguaje como instrumento que permite transformar las funciones psicológicas elementales en funciones psicológicas superiores (objetivo básico de la escolaridad). Una función psicológica elemental se transforma en una función superior cuando el sujeto toma conciencia de ella y la domina, cuando puede someterla a su control voluntario. Este logro precisa el lenguaje, pues tomar conciencia de una operación cualquiera significa transferirla del plano de la acción al plano del lenguaje, es decir, reconstruirla en la imaginación para poder expresarla con palabras (Vygotsky, 1982).

Vygotsky describe estos dos niveles de desarrollo de las funciones psicológicas ilustrando con ejemplos concretos una operación cognitiva muy relevante en la etapa escolar: la formación de conceptos. Afirma que los alumnos de siete años no pueden completar la frase: “El niño se cayó de la bicicleta porque...” (y suelen responder “se cayó porque se cayó” porque no pueden utilizar intencionada y voluntariamente esa conjunción a pesar de emplearla bien en su lenguaje espontáneo; ese “porque” es todavía para ellos un concepto espontáneo (1982).

Un concepto espontáneo es una generalización adquirida mediante la experiencia; permite tomar conciencia del objeto al que representa pero no del concepto en sí mismo, lo que impide a los niños explicar su significado. Por el contrario, los conceptos científicos se caracterizan por estar inmersos en un sistema jerárquico de relaciones semánticas; durante su aprendizaje, los chicos toman conciencia desde el principio del propio concepto y de las rela-

ciones semánticas que establece con los conceptos colindantes. Los conceptos científicos transforman el razonamiento, permiten establecer entre los contenidos representados en la conciencia relaciones complejas determinadas por el sistema jerárquico de relaciones semánticas en el que se encuentran inmersos. Sin embargo, los conceptos espontáneos permiten establecer únicamente relaciones empíricas entre los objetos (Vygotsky, 1982).

La instrucción y la ayuda del adulto desempeñan en este proceso de transformación del pensamiento conceptual un papel fundamental. Sin embargo, afirma Vygotsky (1982), la toma de conciencia de un concepto requiere su existencia previa (la adquirida mediante la experiencia); por ello, los intentos de enseñar conceptos con la ayuda de otras palabras, explicaciones y repeticiones fracasan cuando los alumnos no tienen el concepto que la palabra expresa. El concepto o el significado de la palabra no se adquiere de forma súbita, se desarrolla (Vygotski, 1982).

La interacción social y el diálogo facilitan este desarrollo. Construimos las representaciones que tenemos en la mente, fundamentalmente, en nuestra relación con los otros (Bruner y Haste, 1990). En el debate, la expresión lingüística permite al sujeto tomar conciencia de sus representaciones y negociar con los otros hasta construir un significado que permita alcanzar niveles de comprensión mayor (Bruner y Haste, 1990).

Entre el lenguaje y el desarrollo social existe, de nuevo, una relación dinámica y simbiótica. El lenguaje es el instrumento básico de la vida social y de la relación con los demás; desempeña un papel importante en el proceso por el que el alumno se siente miembro de un grupo, y aceptado y valorado por sus compañeros (Aguado, 2004), quienes aprecian especialmente la habilidad para comunicarse con claridad, iniciar y mantener conversaciones, dirigirse a todos los interlocutores, etc. (Becker-Bryant, 2010). Al mismo tiempo, el grupo de iguales y el diálogo con los adultos facilita la adquisición del lenguaje, pues los niños aprenden a utilizar el lenguaje en los contextos sociales en los que participan para expresar lo que quieren (Halliday, 1975).

Dada la importancia que tiene el lenguaje en el aprendizaje y desarrollo integral del ser humano, así como en su participación en la sociedad, se están proponiendo diferentes estrategias para apoyar su desarrollo durante la educación primaria, tanto desde una perspectiva pragmática —dirigida a favorecer el uso del lenguaje— como desde un enfoque más cognitivo —que subraya, además, la necesidad de estimular el lenguaje como instrumento que promueve el razonamiento y el aprendizaje (Cameroon, 2002)—. Ambas comparten un mismo fin: modificar las creencias y prácticas de un gran número de profesores de educación primaria que tienden a considerar que la dinámica de la clase fomenta por sí misma el desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística, y a limitar las oportunidades para la expresión oral de su alumnado (Kirkland y Patterson, 2005). Exponemos a continuación sus propuestas dirigidas a crear un entorno de aprendizaje que facilite el desarrollo comunicativo y lingüístico y apoyar el lenguaje como instrumento de razonamiento y aprendizaje.

Crear un entorno de aprendizaje que facilite el desarrollo comunicativo y lingüístico

Apoyar el desarrollo comunicativo y lingüístico de la comunicación y el lenguaje oral requiere la creación de un entorno que lo promueva. Para ello, el profesor debe comenzar revisando sus propias creencias con respecto a la enseñanza del lenguaje, constatar si estas creencias están o no en consonancia con sus actitudes y con su práctica educativa y comprobar si está apoyando por igual el aprendizaje de *todos* sus alumnos (Abt-Perkins y Gómez, 1993).

Kirkland y Patterson (2005) invitan a comenzar esta revisión guiados por las siguientes preguntas: ¿facilita el ambiente social la comunicación en el aula?, ¿hemos creado un marco común de creencias y actitudes con respecto al valor de la comunicación?, ¿está el entorno de aprendizaje bien diseñado para promoverla? Y animan a los docentes a crear un clima de confianza que afirme el valor de la comunicación, facilite la expresión de todos, ofrezca múltiples oportunidades para establecer relaciones

interpersonales y conduzca a acordar las normas que han de regir el diálogo en la clase para que sea eficaz y satisfaga a los interlocutores (sobre cómo intercambiar turnos, mostrar que se escucha, señalar que se quiere intervenir, etc.), que luego sean expuestas en el aula y recordadas con frecuencia, especialmente al inicio de la conversación (Edwards, 2006).

Para crear este entorno de aprendizaje que incentive la utilización del lenguaje, Corson (1988),⁵ Ellis (2005), Kirkland y Patterson (2005) y Smith (2005) recomiendan aplicar las siguientes estrategias:

- a) Enriquecer las paredes del aula con información escrita que el alumnado deba utilizar con frecuencia; letreros funcionales que recuerden la dinámica de la clase, los trabajos de los alumnos, mapas conceptuales y carteles que ayuden a consolidar el vocabulario, guías que faciliten el trabajo autónomo, etcétera.
- b) Disponer en distintos lugares de la clase (repisas, cestas, rincones) de recursos (imágenes, objetos y otros materiales) que susciten la curiosidad del alumnado e incentiven la comunicación, creados con los alumnos, cuando sea posible, tras una conversación que active sus conocimientos previos, invite a discutir qué recursos necesitarán, presente el nuevo vocabulario y anime a llevar algún recurso al aula y retar a sus compañeros a adivinar qué es, ofreciendo pistas que faciliten su logro. En los primeros cursos se prioriza la comunicación sobre el mundo imaginado, empleando, por ejemplo, el “telescopio imaginario” que escudriña la imaginación y la “bolsa misteriosa” cuyo contenido debe adivinarse.
- c) Reservar en el aula tiempos y espacios agradables que promuevan el diálogo, el juego, la lectura, así como la recitación de poemas, representaciones dramáticas, narraciones, debates sobre temas propuestos por los estudiantes en el buzón de sugerencias, etcétera.
- d) Organizar la biblioteca de manera que los estudiantes puedan utilizarla autónomamente

- e) y acudir a ella con libertad a leer, dialogar sobre las lecturas y responder conjuntamente a preguntas sobre las lecturas referidas a su mundo real (por ejemplo, ¿qué personaje de la historia de gustaría ser?, ¿te pareces a él?).
- e) Realizar visitas, excursiones y salidas que permitan tomar contacto con la realidad sobre la que trata el currículo.
- f) Organizar trabajos en parejas y en pequeños grupos. Estos agrupamientos ofrecen la posibilidad de hablar, escuchar y sentir que se valoran las opiniones propias, de promover la participación del alumnado y reducir la ansiedad que algunos experimentan al hablar en público. No obstante, el profesor debe planificar adecuadamente la tarea (pidiéndoles, por ejemplo, preparar una intervención o responder a una pregunta que será debatida posteriormente en la asamblea), sumarse al diálogo de los pequeños grupos (o invitar a otro adulto a hacerlo) y enseñarles a escuchar invitando a los alumnos a expresar lo que otro compañero ha contado.
- g) Realizar un seguimiento del desarrollo comunicativo y lingüístico del alumnado.

Apoyar el lenguaje como instrumento que facilita el aprendizaje y el pensamiento

Mercer (2002) invita a enseñar a través del diálogo, animar a los estudiantes a expresarse para aprender y razonar, compartir sus ideas sobre un tema, relacionarlas con otras nuevas, buscar otras que sean más útiles o que ofrezcan explicaciones mejores a un problema dado y apoyarse en las ideas propias y ajenas para ir construyendo líneas coherentes de pensamiento e indagación, tras asegurarse de que profesores y alumnos son conscientes de que el diálogo y el intercambio de puntos de vista facilitan el aprendizaje y enriquecen el pensamiento y que los primeros tienen las habilidades lingüísticas necesarias para participar en estos debates (Dawes y Sam, 2004).

Haynes (2007) sugiere estructurar las actividades que conducen a estos diálogos en las siguientes fases:

1. Acuerdo sobre las normas que deben regir el diálogo.
2. Presentación de un estímulo (una imagen, una pregunta, un poema, un artículo de periódico, etc.) y una pregunta o tarea.
3. Trabajo individual, en parejas o en pequeños grupos para pensar las respuestas y, en su caso, exponerlas por escrito, dibujos, páginas web, etcétera.
4. Puesta en común para exponer las respuestas dadas, plantear y esclarecer dudas, justificar opiniones, etcétera.
5. Revisión y cierre. Finalmente, el grupo identifica las conclusiones, comprueba y explica qué es lo que ha sido útil para progresar en su razonamiento y evalúa el trabajo realizado.

Las actividades concretas que pueden utilizarse para promover la reflexión y el debate son casi infinitas y deben ajustarse al área curricular en la que se trabaje. Pueden consistir en resolver problemas matemáticos; proponer y probar hipótesis sobre experimentos científicos; valorar o resumir las ideas expuestas en un texto; actuar como un personaje que vive en un punto geográfico o en un periodo histórico determinado; titular y ordenar imágenes que presenten el mundo en diferentes momentos históricos; realizar mapas conceptuales; representar roles relevantes, previamente definidos en función de una lectura o una exposición que conduzcan a establecer un diálogo entre personajes que tengan perspectivas diferentes sobre un tema dado (ver “Dilo”, -“Say it”-, actividad, creada por Jim Dickie y propuesta por McComish, May y Franken en 2007); tratar una cuestión desde las perspectivas representadas en las distintas caras de un dado (describir, comparar, analizar, valorar, aplicar, argumentar) (McComish, May y Franken, 2007); utilizar “Puntos para el diálogo”, series de enunciados que suscitan interés e invitan al alumnado a expresar y justificar su acuerdo o desacuerdo, conocer ideas contrarias y reconocer las razones que justifican sus juicios, etc. (Dawes, English *et al.*, 2005; Mercer, Dawes *et al.*, 2004). Haynes (2007) insiste en la importancia de

que el profesor formule preguntas que no tengan una respuesta inmediata, que inviten a avanzar en el razonamiento, a pensar o —como afirma, retomando a Sócrates— “dar a luz” a sus ideas, como, por ejemplo: ¿podrías dar alguna razón que justifique lo que estás diciendo?, ¿cómo se relaciona esta idea con la que acaba de decir tu compañero?, ¿estás de acuerdo con él?

No queremos finalizar este apartado sin subrayar la obligación que tiene todo profesor de asegurarse, en colaboración con la familia y otros profesionales, de que los estudiantes que tienen dificultades en el desarrollo comunicativo y lingüístico participan en las actividades y diálogos que hemos descrito y siguen la dinámica de la clase. Para ello, el profesor deberá ajustar la velocidad de su habla, la cantidad de información transmitida y la complejidad del lenguaje utilizado, que debe estar al nivel del desarrollo cognitivo y lingüístico de esos alumnos; centrar su atención en el contenido de los mensajes; comprobar su comprensión y enseñarles a comprobarla y actuar para alcanzarla; utilizar apoyos visuales y otros recursos que faciliten la comprensión (imágenes, sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, textos de fácil lectura, listas de control, información previa sobre los temas que se tratarán en clase, etc.); apoyar y facilitar su expresión (preparar previamente su intervención, utilizar apoyos visuales, ubicarlos junto a alumnos que puedan ayudarlos y en un sitio desde el que resulte fácil establecer contacto ocular con los otros); apoyar su relación social y asegurar su bienestar emocional (Department for Education and Skills, 2003).

NOTAS

¹ Para facilitar la lectura utilizaremos el masculino genérico a lo largo de todo el escrito.

² Tipo de deixis que desempeñan ciertas palabras para recoger el significado de una parte del discurso ya emitida; por ejemplo, *lo en dijo que había estado, pero no me lo creí* (RAE).

³ Coloma Pávez y Maggiolo ofrecen en 2008 una descripción de este desarrollo y propuestas para facilitarlos.

⁴ Véase en este artículo una descripción de su desarrollo.

⁵ Referencia incluida en la bibliografía recomendada para el aula.

REFERENCIAS

- Abt-Perkins, Dawn, y Mary Louise Gomez. "A good place to begin: Examining our personal perspectives". *Language Arts*, 70(3) (1993): 193-202.
- Acuña, Ximena, y Franklin Sentis. "Desarrollo pragmático infantil". *Onomázein*, 10 (2004/2): 33-56.
- Aguado, Gerardo. "El niño con TEL en la escuela: padres, profesionales y política educativa". II Jornada sobre Trastorno Específico del Lenguaje. Valencia, 2 de octubre de 2004.
- Alexandre, B., y P. Ucceli. En *Desarrollo del lenguaje*. Coords. Jean Berko Gleason y Nan Bernstein Ratner. Madrid: Pearson, 2010: 109-146.
- Becker-Bryant, J. "El lenguaje en contextos sociales. Competencias comunicativas en los años preescolares". En *Desarrollo del lenguaje*. Coords. Jean Berko Gleason y Nan Bernstein Ratner. Madrid: Pearson, 2010: 203-238.
- Berko Gleason, Jean, y Nan Bernstein Ratner. *Psicolingüística*. Madrid: McGraw-Hill, 1999.
- Bruner, Jerome, y Helen Haste. "Introducción". En *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós, 1990: 9-29.
- Cameron, D. "Schooling spoken language: beyond 'communication'?" *New Perspectives on Spoken English in the Classroom: Conference Papers*, 27. London: QCA, 2002.
- Corson, David. *Oral language across the curriculum*. Exeter: Short Run Press, 1988.
- Dawes, Lyn, Jan English, Ruth Holmwood, Jonathan Giles y Neil Mercer. *Thinking Together in Geography*. Stevenage: Badger Publishing, 2005.
- Dawes, Lyn, y Claire Sams. *Talk Box: Activities for Teaching Thinking Together Through Speaking and Listening at Key Stage 1*. Londres: David Fulton, 2004.
- Department for Education and Skills. *Speaking, Listening, Learning: Working with Children in Key Stages 1 and 2*. Londres: DfES, 2003.
- Edwards, Jean. *Becoming a higher level teaching assistant: primary English*. Exeter: Learning Matters, 2006.
- Ellis, Rod. *Instructed Second Language Acquisition. A literature review*. Informe para el Ministerio de Educación. Wellington: Ministry of Education New Zealand, 2005.
- Grice, Herbert Paul. "Meaning". *The Philosophical Review*, vol. 66, núm. 3 (julio de 1957): 377-388.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood. *Learning how to Mean*. Londres: Edward Arnold, 1976.
- Haynes, J. "Thinking together: enjoying dialogue with children". En *Joyful Teaching and Learning in the Primary School*. Edit. Denis Hayes. Exeter: Learning, 2007: 17-27.
- Kirkland, Lynn D., y Janice Patterson. "Developing oral language in primary classrooms". *Early Childhood Education Journal*, vol. 32, núm. 6 (junio de 2005): 391-395.
- May, Stephen, Johanne McCormish y Margaret Franken. *LEAP: Language Enhancing the Achievement of Pasifika*. Wellington: Learning Media, 2007.
- Melzy, G., y R. Ely. "Lenguaje y lectoescritura en los años escolares". En *Desarrollo del lenguaje*. Coords. Jean Berko Gleason y Nan Bernstein Ratner. Madrid: Pearson, 2010: 413-459.
- Mercer, Neil. "Helping children to talk and think together. Helping children to talk and think together more effectively". *Polifonia*, 7 (2003): 1-26.
- Mercer, Neil, Lyn Dawes, Rupert Wegerif y Claire Sams. "Reasoning as a scientist: ways of helping children to use language to learn science". *British Educational Research Journal*, vol. 30, núm. 3 (junio de 2004): 359-377.
- Pavez, María Mercedes, Carmen Julia Coloma y Mariangela Maggiolo. *El desarrollo narrativo en niños: una propuesta práctica para la evaluación e intervención en niños con trastornos del lenguaje*. Barcelona: Ars Médica, 2008.
- Sebastián Gascón, María Eugenia, y Antonio Maldonado López. "La reflexión metalingüística: algunas cuestiones teóricas y aplicadas". *Estudios de Psicología*, 60 (1998): 79-94.
- Smith, Carol. "Developing children's oral skills key stage 2". *Teaching, Speaking and Listening in the Primary School 3*. Coords. Elizabeth Grugeon, Loraine Hubbard, Carol Smith y Lyn Dawes. Londres: David Fulton Publishers Ltd, 2005: 84-102.
- Tager-Flusberg, H., y A. Zukoski. "La unión de las palabras. Morfología y sintaxis en los años preescolares". En *Desarrollo del lenguaje*. Coords. Jean Berko Gleason y Nan Bernstein Ratner. Madrid: Pearson, 2010: 147-201.
- Vygotsky, Lev. *Obras escogidas*, t. II. Madrid: Visor: 1982.

RECOMENDACIONES PARA EL AULA

Apoyar el desarrollo de la comunicación y de las habilidades lingüísticas creando oportunidades para hablar y utilizando las estrategias que se sugieren en los apartados anteriores.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

- Beck, Isabel L., Margaret G. McKeown y Linda Kucan. *Bringing words to life. Robust vocabulary instruction*. Nueva York: Guilford Publications, 2013.
- Corson, David. *Oral language across the curriculum*. Exeter: Short Run Press, 1988.
- Lehr, F., Osborn, Elfrieda H. Hiebert. *A focus on vocabulary*. Honolulu: Pacific Resources for Education and Learning, 2004.
- Wallace, Trudy, Winifred E. Stariha y Herbert J. Walberg. *Cómo enseñar a hablar, a escuchar y a escribir*. México: Oficina Internacional de Educación/Academia Internacional de Educación/Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior/Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav/Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación/Universidad Pedagógica Nacional, 2006.

Recibido: 2 de marzo de 2013

Aceptado: 17 de junio de 2013