

RECURSOS Y MEDIOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ORAL EN LA E.I.

Celia Romea Castro

Universitat de Barcelona

Los aprendizajes del ser humano se producen en un medio físico y social que emite todo tipo de información. El aprendizaje de la lengua oral es, sin duda, entre todos, el de mayor importancia, que nadie enseña específicamente y, sin embargo, se aprende aunque sin demasiada conciencia de las reglas que la hacen funcionar. De ahí surge el dilema tantas veces tratado de saber si se “aprende” por pura imitación o se “adquiere” como resultado de una capacidad innata de los humanos. Jakobson (1975) armoniza ambos criterios y establece la existencia de un proceso de síntesis: no hay una recepción mecánica, puramente imitativa, ni la creación original. Recordemos que el empirismo (asociacionismo, conductismo o behaviorismo) y el racionalismo (innatismo, nativismo chomskysmo) son dos modelos teóricos antagónicos que han tratado de explicar el proceso y el modo seguido por los humanos en el aprendizaje del lenguaje: por la práctica puramente imitativa para los empiristas o por la existencia de unas reglas universales poseídas de forma innata que permiten la adquisición de la estructura gramatical para los racionalistas. Bruner (1983) avanza y explicita el modelo pragmático en el que la idea central es el enfoque comunicativo. Una lengua se aprende o adquiere siempre en una situación interactiva; de modo que el aprendiz no está solo, sino frente a un interlocutor lingüísticamente más experimentado. Entre ambos interlocutores se encuentra la estructura lingüística de la lengua que se aprende con sus leyes y reglas de formación y funcionamiento que son vividos por los participantes en el límite de lo consciente y de lo inconsciente. Simultáneamente, los interlocutores organizan la percepción que tienen de ellos mismos y de las cosas que les rodean; una mezcla de mensajes verbales, gestuales y de las normas no lingüísticas propias del intercambio comunicativo como son: mantener la atención, escuchar, estar concentrado, adecuar las respuestas a las intervenciones anteriores, etc. con lo que se deduce que la comunicación humana no sólo transmite información sino que al mismo tiempo impone ciertas conductas porque el lenguaje se inscribe en el propio centro de la realidad social y cultural humana.

Numerosos estudios sobre la adquisición del lenguaje muestran que el desarrollo lingüístico previo a la escolarización se produce, en gran medida, por medio de las conversaciones que los niños mantienen en su círculo familiar más próximo. Al llegar a la escuela, el niño ha adquirido cierta competencia comunicativa e interactiva, mayor o menor en relación con el contexto social y cultural familiar vivido. Describir la adquisición del nivel fonético, morfosintáctico, semántico y pragmático de la lengua significa la observación del proceso desde un punto de vista múltiple. Su estudio no está exento de dificultades porque los fenómenos de aprendizaje y de adquisición de los niveles es un material observable susceptible de numerosos análisis. Los trabajos de psicología cognitiva de Fayol (1985) muestran que el aprendizaje se produce en mejores condiciones si interviene un mediador. Igualmente, Bruner (1984), Wells (1981; 1984; 1986) señalan la importancia del papel del adulto para la inducción al sistema cultural.

Al llegar los pequeños a la escuela por primera vez, se ven inmersos en un ambiente nuevo en el que todo está por descubrir. La niña o niño que llega al parvulario encuentra en la clase a unos compañeros de la misma edad y en una situación parecida a la suya; pasará con ellos muchas horas, compartiendo juego, alimentación, descanso, etc., e incluso rivalizando por lo más insospechado; tanto en situaciones formales como no formales. Pronto establecerá relación, también con los adultos, generalmente representados por la maestra o maestro que aún sin pretenderlo, polariza la atención del pequeño. Recurre a ellos para explicar, consultar, pedir consuelo.... Con todos, su forma de expresarse y comunicarse más habitual, será a través del habla, aunque su léxico sea parco y sus formas incompletas.

En una reflexión apresurada, fácilmente vemos que la situación del hogar y de la escuela son bien dispares porque, mientras en su casa el niño comparte unos conocimientos con su familia (del medio, de la forma de expresarse, de las costumbres) y la comunicación tiende a ser fácil, en la clase han de crearse y establecerse hábitos de convivencia, tanto con el docente como con sus compañeros, por medio de la vida escolar, en las situaciones cotidianas. Esto requiere una tensión y un esfuerzo inicial considerable, mayor o menor de acuerdo con el carácter, capacidad de comunicación, empatía que se produzca, etc. entre todos los que participan del encuentro. Antes que nada, cada uno de los recién llegados ha de darse a conocer. Y casi tan difícil como lo anterior: ha de hacerse entender para compartir lo que para él es familiar y los demás desconocen (necesidades, gustos, palabras, conceptos) o para entender aquello de lo que nunca ha oído hablar. Además, ha de adaptarse a un léxico nuevo (bien porque no pertenezca a su propia lengua, bien porque no corresponda a su marco referencial familiar, o por ambas razones a la vez), cuando todavía cuenta con una capacidad articuladora, morfosintáctica y semántica que, posiblemente, diste de la socializada y en un contexto en el que no hay puntos referenciales, ni para el recién llegado ni para los oyentes. Ciertamente se trata de un marco idóneo para desarrollar la capacidad generalizadora y conceptual puesto que, siguiendo a Vigotsky los usos descontextualizados del lenguaje estimulan el entendimiento y como consecuencia, facilitan la madurez intelectual.

La escuela ha de favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa y del lenguaje (hablar/escuchar) en los diversos usos y funciones; tanto en situaciones informales de juego, diálogo espontáneo con los compañeros, etc., como en otras más formales en las que se pretenda utilizar un lenguaje más preciso: de carácter expositivo, argumentativo, etc. con el objeto de afianzar el vocabulario básico ya conocido por el niño y acercarlo a términos de un léxico más amplio y preciso de carácter científico o literario y a estructuras más complejas. Todo ello, siempre adecuado a la edad y características de cada grupo de niños y niñas. La importancia de la intervención del adulto en el crecimiento cognitivo y social del niño y por consiguiente, de la intervención educativa del docente en la adquisición de saberes es evidente. El tutor ayuda en el proceso y permite al niño resolver un problema, terminar una tarea, o conseguir un objetivo con éxito; por ello, le interesa conocer qué hace el pequeño para intervenir en un diálogo dominando las reglas y las normas: el intercambio de roles, los turnos de habla, las normas de cooperación y coordinación y los esquemas o rutinas interactivas; es decir, cómo aprende a compartir elementos del discurso y participa en una conversación coherentemente.

En este sentido, el uso del lenguaje como forma de mediación entre la exposición de un problema y su solución, no es un proceso humano innato, sino que se adquiere en función de la interiorización del proceso externo que constituye el diálogo. Hay que considerar dos funciones reguladoras de la comunicación básica (Flavell, 1981): La primera, de carácter informativo: contiene hechos, ideas o saberes referentes del mundo físico o social que el niño aprende progresivamente a asimilar, transmitir, representar o manipular. La segunda, es reguladora de las acciones de los otros. El pequeño se relaciona por requerimientos, sugerencias, o muestras de estados de ánimo. El conocimiento consciente y el control deliberado de la propia actividad: social, cognitiva o motriz se produce si hay autonomía y por tanto capacidad para liberarse de acción tutelada. Esta capacidad aparece cuando se ha conseguido, por medio de diversas interacciones sociales, una actuación espontánea y no consciente. Llegar a la consciencia significa establecer distancias entre el sujeto y su propia actividad, ser capaz de conceptualizar, etc., que sólo puede conseguirse en interacción con el contexto. Se consigue autonomía por la relación con miembros más experimentados que proporcionen apoyo y ejerzan la supervisión de las actividades que el sujeto realiza. El objetivo del estudio de la tutela o tutoría es mejorar el conocimiento de las tareas de enseñanza. Por lo que el adulto ha de encontrar la manera de comunicarse con el niño para que pueda participar en el funcionamiento interpsicológico y pueda definir la situación de manera culturalmente adecuada. Las primeras etapas del desarrollo la comunicación hablada han de referirse al propio contexto. Esta comunicación opera a nivel mínimo de definición de la situación compartida, es decir, que la intersubjetividad es básica para la transición al funcionamiento intrapsicológico (Wertsch, 1988: 172).

Si se establece comunicación entre los participantes de una conversación y se comparten unos conocimientos y saberes, cualquier conducta comunicativa transforma una situación. Cada situación puede interpretarse de diversas maneras, relacionada con cada forma de lectura del receptor que pueden distar mucho entre sí. Wells (1985) considera que la interactividad debe orientarse hacia la zona de desarrollo próximo del alumno y procurar al niño la ayuda adecuada. Es decir, interaccionar mediante una serie de procedimientos que tengan relación con unos objetivos educativos concretos. La interacción entre adulto y niño en la zona del desarrollo próximo puede aunar puntos de vista por medio de la negociación semiótica de un mundo social compartido temporalmente en un estado intersubjetivo. Bruner (1983) describe la función de apoyo del tutor en la comunicación, dentro de una teoría de la instrucción. Considera que el apoyo se fundamenta en la actuación del adulto para limitar la complejidad de la tarea a realizar el alumno y posibilitar su resolución con éxito, cuando no pueda hacerla solo. Siguiendo a Bruner, el tutor ha de promover el interés y adaptar la tarea al destinatario; simplificar y reducir los actos constitutivos que permitan encontrar la solución de un problema, para facilitar las subrutinas. Orientar a los niños respecto a un objetivo bien definido para que sepa para qué hace algo y lo motive: señalar lo pertinente de la tarea para poder realizarla, de lo que se deriva poder comparar lo hecho y lo pretendido. Presentar posibles modelos de solución; comporta una estilización de la actividad a realizar para comprender o justificar una solución parcialmente dada por el propio alumno.

Atendiendo a este criterio, los usos lingüísticos para el desarrollo de las *habilidades orales* de los pequeños deben vincularse al objetivo pretendido, de acuerdo con la situación, la finalidad, el grado de formalidad, el género, etc., en que se inserte el discurso a

desarrollar. La gramática textual se plantea estrategias de comprensión y expresión adecuadas a cada tipo de texto que se quiera construir (narrativo, descriptivo, expositivo, instructivo). Mecanismos de cohesión (repetición de palabras, substitución, deixis, nexos) o de coherencia (capacidad para ordenar ideas, formas de establecer una estructura textual, etc.). El docente ha de conocer las necesidades y deficiencias de los niños para aplicar estrategias (juegos fonéticos, ejercicios que requieran elaborar estructuras, reconocimiento de palabras adecuadas, etc.) que permitan el uso de formas cada vez más elaboradas y correctas. Han de desarrollarse actividades por medio de textos significativos y motivadores, en situaciones comunicativas que posibiliten la reflexión metalingüística del alumno. Si pensamos en segmentos lingüísticos menores que la frase (palabras, morfemas, fonemas), también caben actividades que permitan la toma de conciencia del uso de la lengua en cada momento.

Las tipologías textuales a tener en cuenta en la actividad didáctica son muchas; establecer una clasificación es difícil y siempre susceptible de cambios. Pueden atenerse a condicionamientos referenciales (Werlich, 1975), enunciativos (Bronckart, 1985), funcionales (Kinneway, 1971), (Adam, 1985), secuenciales (Adam, 1992), etc. Wells en una caracterización más concreta, considera que el discurso del aula comprende el etiquetado de objetos, la demanda de significados por parte de los niños, la interpretación por los adultos de lo que dicen los alumnos, el relato de información secuencial de una actividad y la narración de cuentos y acontecimientos a partir de historias.

Para desarrollar las actividades didácticas detalladas a continuación, seguiremos una clasificación formal atenta a los niveles y registros lingüísticos de la lengua oral que deben desarrollarse durante la Educación Infantil:

1. Los calcos rituales y de cortesía.
2. La lengua espontánea (propia del diálogo y del coloquio)
3. La lengua semiespontánea o de respuesta dirigida.
4. La lengua de aprendizaje o con fines específicos.
5. Juegos de memoria y movimiento¹.

1. *Los calcos rituales y de cortesía* son, en buena parte, automáticos e irreflexivos para los adultos, pero requieren su aprendizaje; la escuela es un buen lugar para fomentarlos. Son habituales en situaciones comunicativas de saludo, despedida, felicitación, etc.: Hola. Adiós. Buenos días. ¿Cómo estás? Felicidades. Gracias. Tengo gana. Tengo sed. Sí. No. ¿Me dejáis jugar?. Qué aproveche. Hasta mañana. Perdona. Por favor. Lo siento. Etc. Las situaciones son muchas, todas perfectamente demarcadas en un contexto bien específico. Se producen durante la convivencia normal, diaria. Van acompañadas de los condicionantes cinéticos y proxémicos (movimiento del cuerpo, gestos) correspondientes: cara sonriente o seria, alargamiento del brazo con la mano extendida para estrechar la del saludado, beso en

¹ Una clasificación análoga, atendiendo al mismo criterio, figura en textos anteriores de Romea (1991; 1995). Su desarrollo, en parte también, pero ahora intentaré hacer una reflexión con precisiones anteriormente no tenidas en cuenta.

la mejilla, cesión del asiento, etc... Requiere una memorización de circunstancias que, para actuar correctamente, no pueden confundirse. Entra dentro de lo que se conocía por urbanidad, término en desuso, pero que según M. Moliner combina la cortesía con la educación. La ritualización puede desarrollarse en las situaciones normales de la vida corriente de la clase y escolar y en otras (*rincones, dramatización de secuencias*, etc.) por medio de la simulación o de la representación. Se elabora un juego simbólico que mimetiza escenas frecuentes de compra-venta, visitas, diálogos familiares o de relación social en distintas circunstancias, etc.

2. *La lengua espontánea* corresponde a la conversación o el diálogo. Surge al responder una pregunta o iniciar un tema por parte de un participante. Para tejer una conversación, es necesario que haya una cierta predisposición por parte de los contertulios para evitar que las preguntas se contesten con monosílabos y luego decaiga. El nivel lingüístico es el estándar o coloquial. Caracterizado una por escasa preocupación por la estructura de las frases con frecuencia incompletas o faltas de concordancia. Sin embargo, se pone mucho énfasis en la entonación, en la expresión de la cara, los gestos, etc. Es eminentemente interactiva ya que la actuación de cada miembro depende e influye en la del otro. La conversación es la forma más natural de expresarse los humanos, incluso de corta edad. En la clase de párvulos es bueno fomentar, por medio de juegos, motivos que permitan la conversación o el diálogo. Resaltamos:

Los *rincones de la clase* que permiten rememorar situaciones propias del mundo adulto. Favorecen el uso de la lengua ritualizada y de la espontánea por medio del juego simbólico. El niño manipula materiales diversos, con los que imagina situaciones distintas, acerca de las cuales fabula; interactúa con otros niños que también participan activamente. Se produce un enriquecimiento mutuo de experiencia. Su verbalización favorece la construcción del pensamiento puesto que, como es bien sabido, hasta los cinco o seis años, el niño basa su conocimiento de la realidad en el juego simbólico. Por medio del juego, palpa su entorno, lo imita y lo domina. *El rincón de los disfraces* facilita la transformación de quién lo desee: un príncipe, un caballero, un hada, una bruja, un bombero, etc., no actúan de la misma manera. El tono, el timbre y el discurso han de adecuarse a cada personalidad. Igualmente, *la tienda*, que puede ser de alimentación: Con frutas (de plástico), envases y botellines diversos. Pueden utilizarse chapas, fichas de colores, etc. como dinero. En una tienda se produce el saludo, la demanda concreta, la pregunta por el precio, el pago, la despedida... Durante la venta, se entabla conversación: relacionada con la calidad del producto, la queja o la alegría por el precio, la forma de transportarlo (puesto, en una bolsa, empaquetado, para regalo...) y las interferencias posibles: pregunta por las vacaciones, deseo de un feliz año, comentarios por los *niños*, etc. La casa, o sólo la cocina, una sala, la peluquería, el castillo, la enfermería, etc. pueden ser *rincones*. La imaginación y los senderos que sigan los niños han de guiarnos. Los propios pequeños pueden aportar los objetos para instalar un rincón. Si los padres conocen el proyecto, pronto, las aportaciones desbordan las previsiones hechas.

Los talleres de pintura, carpintería, mecánica, informática; manualidades en general, permiten transformar una realidad, explicar oralmente qué se hace y por tanto, construir conceptos y mejorar el lenguaje espontáneo.

3. *La lengua semiespontánea o de respuesta dirigida.* Implica el uso de formas más formales y complejas. Introduce al niño en el lenguaje culto y en el literario. Requiere mayor rigor en el uso del código lingüístico. Se enfatiza el aprendizaje de nuevo vocabulario, estructuras y conceptos cada vez más complejos. Se pauta la ordenación del pensamiento en la exposición. Muchas actividades permiten materializar este objetivo. Citaremos algunas de las más representativas:

Lectura de láminas con imágenes dibujadas o fotografiadas, ricas y expresivas, para poder sacar el máximo provecho. Se pretenden dos objetivos: Enriquecer la lengua oral y guiar su lectura de acuerdo con lo que también se hace para descifrar el texto escrito. La lectura de una lámina ha de ser sistemática, con una lógica que puede llegar a ser tan estricta como la de un pasaje escrito. Una iconografía tiene la ventaja que permite su percepción inicial de una sola mirada, siempre que se trate de la representación de un elemento previamente familiar o reconocible. Su estudio analítico requiere gran minuciosidad para poder hacer una lectura eficaz: correcta lectura mecánica (reconocimiento de lo que se ve), comprensiva e interpretativa. Para su lectura, proponemos los pasos siguientes:

1. *Presentación del grabado.* Se situará en un lugar destacado. Es conveniente relacionarlo con el tema que se esté estudiando en la propia área y en otras por caminos más directos o cercanos a la realidad. Si no, se buscará algún motivo para que su presencia tenga alguna justificación. Es conveniente que esté a la altura de los ojos de los niños para que puedan acercarse a mirarlo con detenimiento. Se presentará, pero interesa que durante algún tiempo, por lo menos un día, no se tenga en cuenta en la actividad didáctica que se plantee. Sólo se responderán aquellas preguntas que los propios niños tengan curiosidad de satisfacer.

2. *Lectura global.* Se hará por medio de preguntas que induzcan a reconocer el **tema principal** contenido. ¿Qué veis? ¿Qué muestra la lámina?. Cuestión que encierra una difícil respuesta, ya que reconocer el tema de una imagen estática, implica tener experiencias relacionadas con lo representado y aún más, jerarquizarlo de modo que lo que para un adulto merece ser considerado más relevante, también lo sea para el público infantil y además que *a priori*, estén de acuerdo en qué sea. Por ello, las respuestas generalmente serán diversas y tan variadas como el número de espectadores. Esta actividad permite evaluar vivencias, grado de madurez, capacidad para relacionar, inducir, observar o improvisar, y nivel de competencia y actuación lingüística de los sujetos consultados.

3. *Análisis descriptivo.* Cada detalle adquiere ahora un valor por sí mismo. Se denominarán y analizarán los elementos más representativos de la lámina por medio de la verbalización de **nombres** y **adjetivos**. Es importante ordenar esta lectura para no saltarse piezas importantes. Un orden posible, de acuerdo con una descripción literaria, puede ser: *Lugares* (espacios abiertos o cerrados). Si son exteriores se observará si hay árboles, si tienen hojas, si se vislumbra algún edificio, flores; si son interiores, de qué espacio doméstico o público se trata. Se señalarán colores, formas, tamaños, sabores, olores, ruidos, visibles o deducibles, etc de lo que aparezca. *Personas*: Si hay algunas que tienen mayor relieve por estar en primer plano, son las primeras en analizarse ya que se les otorga un protagonismo por parte del autor. Después, se desplazará la vista de **izquierda a derecha** (sentido en el que se descifra la escritura occidental). Se rastreará **el primer plano** y, siguiendo hacia atrás: **segundo plano, tercero**, etc., siempre de izquierda a derecha. De cada persona, se verá si

es un adulto/a, o un niño/a. Se explicará cómo va vestido, qué lleva en la cabeza, en las manos, en los pies. De ello se deducirá la época del año que puede ser y si aparentemente es día laborable o festivo. Los ámbitos cuadrados: interior de una habitación, los circulares o elípticos: un circo, permiten la **lectura en forma circular**, empezando también por la izquierda y siguiendo el sentido **opuesto** al de las agujas del reloj, que es la grafomotricidad propia de los bucles o circunferencias constitutivos de muchas letras. Los espacios dentro de otros, como las dependencias de una casa, por ejemplo, han de analizarse uno a uno, ya que todos tienen su propia entidad. Después, en una lectura global, se relacionan entre sí. *Animales*: Los que están junto a personas, forman una imagen conjunta. Si están solos, pueden tener un nivel de análisis posterior e individualizado. Se les denominará, y se les describirá. *Los objetos* que no forman parte del paisaje también proporcionan datos susceptibles de análisis: un comedor con una mesa puesta y los comensales alrededor, lo que hay sobre la mesa: mantel, servilletas, platos, copas y cubiertos, etc.

3. *Análisis narrativo*. Hecha la descripción de lo más emblemático, adquiere valor la acción. Ahora nos fijaremos en los **verbos** y en la **complementación verbal**. Se responderá a las cuestiones que generalmente plantea cualquier información: *Quién, Qué, Dónde, Cuándo, Cómo, Por qué, Para qué*. Se programará la actividad contando con las posibilidades del grupo clase. La lectura de la lámina ha de ser una atracción. Que unas figuras transporten a un mundo mágico mediante un juego simbólico e inviten a inventar una historia, presuponiendo elementos o situaciones que no aparecen en la lámina. La observación del gesto, en ocasiones, permitirá deducir el estado de ánimo de los personajes, e incluso de qué hablan o qué pueden estar pensando. Hay que hacer la lectura sin prisas, y en días sucesivos, como si se tratase de un libro, leído por entregas. Se atenderá a las sugerencias e imprevistos, pero sin desviarnos demasiado del objetivo establecido.

4. *Transposición del grabado a la experiencia personal*. Se produce durante la lectura de la lámina, con frecuencia intercalada a otros pasos ya comentados. Se compararán situaciones, elementos, personas o circunstancias con otros que los niños hayan vivido y conozcan. ¿El patio de la escuela es como el de la lámina? ¿Por qué? Tiene.... No tiene... ¿Os gustaría?...

Lectura de tiras dibujadas. Son figuras planas, sin fondo, con un mínimo de dos viñetas, cronológicas. Tienen sentido por sí mismas y como historietas secuencializadas. Su lectura es análoga a la de una sola, pero estableciendo relación entre las imágenes. Si son cuadros aislables, permite juegos de ordenación posible por parte de los interesados y la elaboración de historias variables, según el ordenamiento que se decida. Unos pueden tener cierta lógica y otros ser puro disparate.

Narración de cuentos. Introduce, mediante un juego simbólico creativo, en un mundo conceptual distante y por tanto, más complejo que el que se produce en una conversación relacionada con temas tangibles, por medio de un lenguaje integrado en un código elaborado, literario, que amplía notablemente su capacidad de uso. Para la narración de cuentos: *hay que pensar en el destinatario*. Adecuado a su edad e intereses. Siguiendo a Bettelheim y bajo un criterio psicoanalítico, los cuentos de hadas tienen para los niños una función semejante a lo que los sueños significan para los adolescentes o los adultos: Exteriorizar frustraciones o deseos. Por tanto, puede interesar más el que por su contenido, dé explica-

ción a lo que siente y le aflige cuando lo oye. Con el final feliz, intuye, inconscientemente, el final de su sufrimiento. Para que un cuento tenga esta función terapéutica ha de oírse repetidamente. Sólo entonces, mediante un juego de asociaciones libres entre la historia y el problema personal de cada destinatario, se encontrará la solución de lo que preocupe. *El cuento elegido ha de complacer al narrador*. Es muy difícil transmitir un sentimiento positivo de lo que se explica a disgusto porque es poco sugerente. *El relato de un cuento requiere la atmósfera adecuada*: ambiente relajado; niños preferentemente sentados en semicírculo y, a poder ser, sobre cojines o alfombrillas. Para que sean terapéuticos, se necesita un ambiente idóneo, que facilite la comunicación. *Mientras se explica, el narrador mirará a los oyentes y gesticulará*: abrirá los ojos exageradamente en el momento requerido, los entrecerrará en otras ocasiones, sonreirá, se pondrá extremadamente serio. El gesto de la cara ha de ser expresivo para mostrar como vivido lo que se cuenta. *El tono de la voz será moderado*. Se modulará la entonación de acuerdo con el contenido de la explicación: el narrador requiere voz natural, sin falsificarla. La adjetivación que caracterice a personas, espacios, objetos ha de ser expresiva. La repetición facilita la comprensión de la historia. “Había un castillo muy grande, muy grande...” El timbre de las voces de los personajes ha de diferenciarse y relacionarlo con el papel que se les atribuyan: una niña, la bruja, el ogro, el príncipe, etc., pero sin exagerarlas ni que suenen a falsete. Es conveniente *establecer comparaciones positivas entre los personajes y los oyentes*, sobre todo con los más distraídos: “Tenía un cabello rubio como... Tuvieron una niña chiquitita, chiquitita como la hermana de.... cuando nació”. *Los cuentos empezarán y terminarán con las fórmulas rituales*, para crear un clima de cierta magia: “Había una vez...” “Érase una vez...” “Colorín colorado, este cuento se ha acabado”. *Antes de contar un cuento hay que aprendérselo* para no dudar del texto durante el relato, ya que fomenta desinterés y decepciona al oyente. Tampoco se puede reinventar durante la narración, sobre todo los cuentos conocidos, puesto que los niños irán corrigiendo al narrador de acuerdo a la versión que ellos han oído otras veces. Si cambiamos alguna parte del contenido de un cuento explicado muchas veces, ha de ser por algún motivo: comprobar si se recuerda, saber si tienen presente la correlación de los hechos, preguntar por una de las partes, etc. *Recitación de las fórmulas rimadas o las canciones siempre igual*, muy despacio e invitando a los niños a corearlas, para llegar a memorizarlas.

Un cuento puede presentarse de muchas maneras, además de narrado de viva voz: *mediante un títere*. La cara del locutor desaparece ante la presencia del muñeco y produce un especial impacto entre los niños. *Por medio de varios polichinelas*, en un teatrillo de guiñol, accionados, inicialmente, por el adulto narrador que, mediante los muñecos, va dando rostro a cada personaje que aparece. Cuando se crea conveniente, los propios párvulos pueden ser los titiriteros que narren la historia. *Con el apoyo de diapositivas* que representen las secuencias del cuento. Se proyectan las imágenes en una sala a oscuras o en penumbra. Mientras, se explica el cuento de viva voz o en una grabación magnetofónica. Es conveniente jugar con música y efectos especiales para impresionar más. Pueden utilizarse composiciones fotográficas o dibujos. Otra variante: por medio de la grabación del texto, de cuentos que estén en la biblioteca de clase, en una cinta, los niños que no sepan leer, pueden pasar las hojas del libro y al mismo tiempo oír la historia por medio de unos auriculares individuales. Historia que poco a poco podrán leer por sí mismos. *Grabado en una cinta de vídeo*, invitando a participar como actores a las muchachas y muchachos de otros cursos.

Para que la narración de cuentos ayude al desarrollo de una lengua, es preciso realizar actividades de refuerzo que garanticen su comprensión. Veamos: *explotación de un cuento*. Si un cuento tiene éxito, los pequeños desean aclarar aspectos, una y otra vez, que posiblemente no han sabido interpretar por sí solos, durante la narración. Ello nos faculta, si el cuento lo requiere, para jugar con su estructura, desorganizarla, convertirla en un puzle, si es preciso, para volverla a componer y entender después, mejor el relato. Algunas sugerencias:

1. *Recordar el nombre de los personajes*, con frecuencia connotativos: el carpintero, la madrastra, la mamá, el leñador, el príncipe... *Descripción de cada uno*: Niño/niña. Rubio/rubia. Pequeño/mayor-grande. *Sus vestidos*: ropa que llevan, nombre de las prendas, color, etc. *Caracterización*: son delicados o rudos, forma de andar (real o imaginaria). *Timbre de la voz* (aguda, grave). Es importante distinguir cada personaje de los demás para darle su propia personalidad. *Qué dicen*: Seguramente recordarán frases destacadas o ideas importantes de la historia. *En dónde viven*: en una casa. En una cueva. En un castillo. En un palacio. En la rama de un árbol. En medio del bosque. En la ciudad. *Cómo viven*: son ricos. Tienen mucho dinero. Tienen tierras. Tienen ganado: Vacas, cabras,... Son pobres (Normalmente sólo se dice que casi no tenían qué comer).

2. *Distinción y ordenamiento de la presentación, el nudo y el desenlace*: cómo empieza (matizando las respuestas con explicaciones adicionales) Cómo continúa. Cómo acaba.

3. *Identificación de los niños con los personajes*. Pueden elegir el que les parece más atractivo. Han de saber el argumento de lo que dice y hace, aunque no recuerden frases exactas. Generalmente hay niños que siempre quieren participar y otros no. Hay que impulsar la desinhibición de los tímidos para que también actúen, aunque sea con aportaciones menores. *Los actores se disfrazan* para la puesta en escena del cuento. Será en versión libre, aunque siguiendo la trama. Se entiende por disfraz cualquier elemento, por mínimo que sea, que permita la identificación con el personaje. *Participación colectiva* de los niños que no aparecen individualmente: nieva (papelitos blancos) llueve (palmotean dedos, manos), viento, ruidos de animales que llegan, etc.

4. *Representación de una escena o de todo el cuento*. Si se dramatiza entero y ningún niño puede actuar como **narrador**, será el propio adulto el que tire de la narración. *Acompañamiento musical, efectos sonoros o especiales y luminotecnia*. Se grabará previamente la pieza o fragmento que vaya bien para el pasaje. Se acoplará a la secuencia que convenga. Sirve para presentar escenas o separarlas entre sí. Produce gran efecto. Se bajará el volumen de la música o de los ruidos cuando hablen los actores. Los efectos especiales se consiguen fácilmente grabando aquellos ruidos que puedan parecerse a los que quieran representar un determinado efecto. En el mundo ruidoso que vivimos, puede encontrarse fácilmente el más parecido al que se requiere. Es conveniente iluminar el espacio destinado a la dramatización para producir mayor impacto. Simplemente, la luz de un proyector de diapositivas sin la filmina, da gran luminosidad a un pequeño escenario, si el resto del ámbito está con cierta penumbra.

Si una actuación dramática se *graba en vídeo*, con su revisión, los actores disfrutarán una vez más con la actividad, autoanalizarse y comentarse la actuación de cada uno.

Otra sugerencia, es la *dramatización de un cuento por medio de sombras chinecas*. Puede hacerse, al menos, de dos formas distintas: una, semejante a la dramatización, pero detrás de una sábana que penderá de lo alto y llegará hasta el suelo. Se proyectará una luz intensa en la parte trasera de la pantalla; puede ser, también la del proyector de diapositivas. Entre la luz y la sábana, se colocan los actores, se caracterizarán con elementos que modifiquen el relieve del contorno de su cuerpo. La corona, el sombrero o la capa se percibirán sólo por su forma, sin contar el color o la textura. La sala estará a oscuras o en penumbra. Dos, recortando o punzando cartón o cartulina, (operación que pueden hacer los propios niños si se dibuja previamente la silueta) con la forma de los personajes que quieren representarse. En los pies se les colocará un alambre para manipularlos por la parte inferior, tras la pantalla de sombras, que ahora ha de ser más pequeña. Puede tensarse mediante un marco a modo de bastidor y colocarla en el escenario de un teatro de títeres. Las figuras son muy estáticas. Se les puede dar más vida haciendo los ojos, la boca, algún sombrero, o traje con papel de celofán de colores que se enganchará en el cartón o cartulina como los cristales plomados que forman los vitrales policromados de una iglesia. También pueden articularse los brazos o piernas de los personajes. Por supuesto, todo esto complica la técnica, pero el resultado vale la pena.

Un cuento es un elemento motivador que puede aglutinar un centro de interés, formar parte de un proyecto, etc. Para decirlo de otra manera, por sencillo que sea, es la orilla creativa y literaria de un tema, realiza la función poética del lenguaje estudiado en el contexto escolar. No hay que olvidar algo fundamental: **La lengua es un instrumento que vehicula el conocimiento de las diversas materias curriculares** y para que estas sean “aprehendidas” es decir, comprendidas y sentidas como algo propio, han de ser estudiadas como dice G. Wells² «en el contexto de una actividad intrínsecamente significativa». Esto nos conduce a una cuestión que a veces se olvida: se está aprendiendo una lengua mientras se profundiza en cualquier otra materia, y no únicamente cuando lo hacemos en lo que llamamos “clase de lengua”; y eso desde la escuela infantil hasta que se acaba la escolaridad. Lo específico de la clase de lengua es la reflexión metalingüística, pero la materia lingüística objeto de estudio puede ser la correspondiente a un tema del área de Experiencias, Ciencias Sociales, Matemáticas, etc. De ahí la necesidad de aproximarse de forma global a algunos temas.

4. Lengua de aprendizaje o con fines específicos. Uno de los usos sociales de la lengua es el que faculta para el acceso al conocimiento y es la escuela la encargada de canalizarlo y sistematizarlo. Esto implica educar desde la E.I. para la comprensión, interiorización y expresión de ideas, conceptos, enumeraciones, clasificaciones, secuenciaciones, comparaciones, etc. de forma significativa, por medio de materiales, situaciones, problemas, proyectos, actividades o tareas que planteen retos o cuestiones sobre la realidad, permitan transformar sus significados iniciales en la línea de aquellos significados culturales señalados en el currículum y reconstruyan sus propias versiones, haciendo suyos esos significados, para después compartirlo por medio del lenguaje.

² G. Wells «Aprendices en el dominio de la lengua escrita» a A. Alvarez (comp.) *Psicología y educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica* Aprendizaje -Visor/MEC Madrid, 1987 (pág. 71)

5. *Juegos de memoria y movimiento*. Empiezan en la etapa del balbuceo. En la cuna o en los brazos de la madre, el niño de muy pocos meses oye lenguaje poético acompañado de una entonación, de silencios, y del movimiento que marca el ritmo. Nanas, canciones para hacer tortas tortitas mientras palmotea las manos, para reconocerse los dedos, para cantar mano muerta, para la hora de comer, para hacer cosquillas, para el: ¡jarre caballito!, para curar, o para esconderse. Estos juegos continúan cuando el niño adquiere autonomía y utiliza, cada vez menos, desgraciadamente, para jugar al corro, para parar en el juego del escondite, para saltar a la cuerda, para jugar a la rayuela, etc., mediante retahílas rimadas, la mayor parte de las veces con asociaciones extrañas o absurdas, fruto de haber aprendido la poesía o la canción, sin fijarse en el sentido o haberse transmitido ya, con cambios en algunas palabras (A. Pelegrín, 1984). La experiencia poética personal es indispensable para estimar y respetar el propio patrimonio cultural y para acercarse más tarde a textos literarios con una sensibilidad estética. Tenemos en el folklore una fuente caudalosa a la que recurrir para seguir jugando, para no perder la memoria como pueblo y para hacer un trabajo meta-lingüístico atractivo.

1. Los *juegos fonéticos* permiten mejorar la pronunciación de fonemas o conjunto de sonidos con ciertas dificultades articulatorias. Los **trabalenguas**, pequeños poemas, frecuentemente con poco sentido, resaltan un ritmo y un grupo de fonemas por alguna razón.

Nunca digas nunca,
nunca digas no,
nunca digas nada metida en el agua,
y nada por favor.

Los hay para vocales y consonates, fáciles o difíciles, e incluso, fragmentos de poesías no destinadas inicialmente a ese fin, pueden servir de trabalenguas oportunos.

2. Los *juegos morfosintácticos* permiten conocer, memorizar y sistematizar estructuras sintácticas. Evidentemente, cualquier poema que siga un orden normal en la organización de la frase, puede servir para este fin. Retahílas, canciones, historias acumulativas o seriadas son adecuadas además de divertidas.

A mi burro, a mi burro
le duele la cabeza,
el médico le ha puesto
una corbata negra....

Al pobre burro, le van doliendo diversas partes del cuerpo: la garganta, las orejas, las pezuñas, el corazón... y el médico siempre encuentra un remedio efectivo. La historia termina cuando el burro sana.

3. Los *juegos semánticos* importan fundamentalmente el significado: *las adivinanzas o acertijos, los refranes y los chistes* contribuyen, de forma agradable a encontrar el significado de las frases que a modo de pequeña historieta se presenta. Cada género a su modo. Las adivinanzas, pueden ser descriptivas, narrativas, explí-

citas, crípticas, múltiples³ por la forma de presentar el contenido. Siempre tienen un valor referencial esté o no explícito dentro del propio texto.

Por el caminito
va caminando un animalito.
Su nombre ya te lo he dicho (La vaca)

Los refranes y las frases hechas son pequeñas sentencias, muchas contradictorias entre sí, que permiten sintetizar una idea, respecto a situaciones diversas, por medio de muy pocas palabras. Podemos encontrar para desperezar a alguien: *a quien madruga, Dios le ayuda*. A lo que siempre es posible responder: *No por mucho madrugar, amanece más temprano*. Sólo pueden tenerse en cuenta algunas, las más sencillas, bien contextualizadas y para los más mayores. Otro tanto ocurre con los chistes. Entenderlos y reírse significa comprensión y capacidad para captar la ironía que encierran, sin embargo pueden encontrarse los que puedan estar cercanos a sus vivencias y entiendan, generalmente no antes de los cinco años.

Para finalizar, decir que los recursos y los medios que permiten el aprendizaje de la lengua a los más pequeños son múltiples ya que durante la etapa animista, cobra vida habla e interactúa cualquier elemento que pueda acompañarles. Vale la pena aprovechar esta situación privilegiada que luego se delimitará y empobrecerá. Además, sabemos de la importancia de estas edades para conseguir el máximo rendimiento en los aprendizajes y con una efectividad que luego nunca más tendremos. Como han dicho de formas diversas diversos autores, si se pierden los primeros seis años de vida, difícilmente pueden recuperarse, o el propio Robert Fulghum (1986) confiesa en una frase que luego da título a una serie de pensamientos: “Todo lo que realmente necesito saber lo aprendí en el parvulario”

BIBLIOGRAFÍA

- ADAM, J.M. (1985) *Quels types de textes?* en *Le français dans le monde*, 92, 39-43.
- ADAM, J.M. (1992) *Les textes: types et prototypes. Recit, description, argumentation, explication et dialogue*. Ed. Nathan, París.
- ANGOLOTTI, C. (1990) *Cómics, títeres y teatro de sombras. Tres formas plásticas de contar historias*. Ed. De la Torre, Madrid.
- BASSA, R. Y OTROS (1991) *Llengua de pedaç. Onomatopeies i embarbussaments. Classificació i ús didàctic*. Conselleria d'Educació, Cultura i Esports. Direcció General d'Educació.
- BRAVO-VILLASANTE, C (1973) *Antología de la literatura infantil española (Folklore)* Doncel, Madrid.
- BRONCKART, J.P./BAIN, D./SCHNEUWLY, B./PASQUIER, A./DAVAUD, C. (1985) *Le fonctionnement des discours*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel/París.

³ Neus Lorenzo Galés ha hecho excelentes trabajos para estudiar el folklore y clasificarlo. Aquí sigo el de la revista Guix, 205 de noviembre de 1994.

- BRUNER, J.S. (1983) (Trd.) *El habla del niño*. Paidós. Barcelona.
- BRUNER, J.S. (1984) *Acción pensamiento y lenguaje*. Alianza, Madrid.
- BRUNER, J.S. (1991) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza, Madrid.
- CAMAIONI, L./V. VOLTERRA/E. BATES (1986) *Comunicazione nel primo anno di vita*. Tormo Boringhieri.
- CANO CALDERÓN, A. (1987) *Catálogo de juegos didácticos para Preescolar y E.G.B. Área de lengua*. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Murcia, Murcia.
- FAYOL, M. (1985) *Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive*. Delachaux & Niestlé, Neuchâtel.
- GOODLUCH, H. (1991) *Language Acquisition. A Linguistic Introduction*. Blackwell, Oxford.
- GUERRERO RUIZ, P./A. LÓPEZ (1989) «La comunicación lingüística como fundamento del proceso educativo» en *Actas del I Simposium Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Universidad de Santiago de Compostela, diciembre, pág. 61-65.
- GUERRERO RUIZ P./A. LÓPEZ VALERO (1993) *El taller de lengua y literatura (Cien propuestas experimentales)*. Ed. Bruño, Madrid.
- KINNEAVY, J. L. (1971) *A theory of discourse*. Norton, New York.
- LENTIN, L. (1980) *Enseñar a hablar: el aprendizaje del lenguaje oral en la primera infancia y preescolar*. Pablo del Río, Madrid.
- LEQUEUX, P. (1972) *Jeux de parole de l'école maternelle au C.P. et au C.E.* Armand Colin/ Bourrelier, París.
- LORENZO I GALÉS, Neus (1991) "Adivinanzas: una clasificación funcional". *Actes del II Simposi Internacional de Didáctica de la llengua i la literatura*. (pág. 297-310)
- LORENZO I GALÉS, Neus (1994) *Llengua i cultura (I): Les endivalles*. Guix, 205.
- PELEGRÍN, Ana (1982) *La aventura de oír. Cuentos y memorias de tradición oral*. Ed. Cíncel. Madrid.
- PELEGRÍN Ana (1984) *Cada cual atiende su juego. De tradición oral y literatura*. Ed. Cíncel, Madrid.
- PELEGRÍN, Ana (Comp) (1979) *Poesía española para niños*. Taurus, Madrid.
- PI NAVARRO, V.E. (1991) *Recursos didácticos en el Área de Lenguaje-1 (Juegos gramaticales:pictogramas)* Marfil, Alcoi.
- PORRAS, F. (1981) *Títeres, teatro popular*. Nacional, Madrid.
- PRADO, D. (1988) *Técnicas creativas y lenguaje total en la educación infantil*. Narcea, Madrid.

ROMEA CASTRO, C. (1991) «La lengua oral y escrita en la Educación Infantil» en V.V. A.A. *La educación infantil 0-6 años. Expresión y Comunicación* Vol.II. Ed. Paidotribó, Barcelona.

ROMEA CASTRO, Celia (1994) «Al parvulari, llegim imatges». En *Perspectiva Escolar*.

ROMEA CASTRO, C. (1994) «La literatura infantil. Una especulació» En *Temps d'Educació*. nº 12, Barcelona 1994

SALÓ, N. (1990) *La parla de la classe*. CEAC, Barcelona.

SOLER FIERRE, E. (1986) *Adivinanzas para niños de hoy*. Miñón, Valladolid.

VIALA, J.P./ P. DESPLATS (1992) *El rincón de la audición para el aprendizaje de la lengua*. Narcea, Madrid.

TIRADO ZARCO, M. (1987) *Adivinanzas*. Perea ED.Ciudad Real.

VIALA, J.P./ P. DESPLATS (1992) *El rincón de la audición para el aprendizaje de la lengua*. Narcea, Madrid.

VIGOTSKY, L.S. (1934) *Pensamiento y lenguaje* (Trad.). La Pléyade, Buenos Aires, 1973.

WELLS, G. (1981) *Learning through interaction*. Cambridge University, Cambridge.

WELLS, G. (1984) *Language development in the pre-school years*. Cambridge University Press, Londres.

WELLS, G. (1986) *The meaning makers. Heinemann*. (Trad.) *Aprender a leer y a escribir*. Cuadernos de Pedagogía, Barcelona.

WERLICH, E. (1975) *Typologie der text. Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammaik*. Quell und Meyer, Heidelberg.

WERTSCH, J.V. (1988) *Vigotsky y la formación social de la mente*. Paidós, Barcelona.