

Promoción y desarrollo de la expresión oral: Interacción entre las prácticas docentes y las respuestas de los niños

Javier González García¹

Resumen: Este artículo es una pequeña revisión teórica sobre la relevancia del uso del lenguaje en la Escuela, desde una perspectiva de la educación como proceso de comunicación. Presentamos diversos referentes teóricos que relacionan el discurso educativo y el proceso de enseñanza y aprendizaje. En la práctica diaria cada maestra contribuye con un conjunto de acciones que proporcionan sentido y significado a los enunciados de los niños, consideradas desde el concepto de andamiaje. En diálogo con el entorno cercano descubrimos y somos conscientes de ideas, que podemos o no elaborar en procesos de creación. Las investigaciones muestran que en la mayoría de las aulas, el abanico de oportunidades para que los alumnos contribuyan a la conversación es bastante reducido, y la cantidad de conversación a la que contribuyen es relativamente pequeña. Mediante el discurso y la acción conjunta dos o más personas construyen un cuerpo de conocimiento común que se convierte en base contextual para la comunicación posterior. A través del análisis de la relación entre discurso y aprendizaje escolar podemos orientar la formación de maestros.

Palabras clave: Usos del lenguaje, interacción, educación preescolar, proceso de comunicación, conversación

Abstract: In this article it is a small theoretical review on the relevancy of the use of the language in the School, from a perspective of the education as process of communication. Let's sense beforehand diverse theoretical modals that relate the educational speech and the process of education and learning. In the daily practice every teacher contributes with a set of actions that provide sense and meaning to the terms of reference of the children, considered from the concept of scaffolding. In dialog with the nearby environment we discover and are conscious of ideas, which we can or not to elaborate in processes of creation. The researches shows that in the majority of the classrooms, the range of opportunities in order that the pupils contribute to the conversation is small enough, and the quantity of conversation to which they contribute is relatively small. By means of the speech and the joint share two or more persons construct a body of common knowledge that turns into base contextual for the later communication. Across the analysis of the relation among speech and school learning we can orientate the teachers' training.

Keywords: Uses of the language, interaction, pre-school education, Process of communication, conversation.

¹ Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad de Guanajuato.

Hablar es algo más que tener capacidad para formular frases, implica una situación interactiva, ordenada por unas reglas de turno, pausa, superposición o interrupción. Implica la diversidad lingüística y las variaciones sistemáticas introducidas por los individuos en el uso del lenguaje. Todo ello dentro de un contexto que facilita la comunicación (Lleixa, 1992: 132)

Las personas hablan o escuchan, intercambian sus sentimientos o muestran sus ideas por medio del aparato fonatorio, que permite producir unas secuencias sonoras con coherencia significativa que son los mensajes. Mensajes que el receptor puede retener, reproducir, interpretar y responder. Este conjunto de actividades pertenecen a las conductas del lenguaje y forman parte de otras más amplias insertas en el campo de la Semiótica que como el dibujo, los gestos, la danza, o la escritura, tienen facultad comunicativa. El aspecto comunicativo está relacionado con el *carácter social* del lenguaje. Desde distintos puntos de vista la comunicación humana sirve para compartir e intercambiar significados (Lleixa, 1992). Es un proceso de *negociación implícita* en el que el significado de una frase en una conversación es el producto de la secuencia interactiva de los interlocutores, y no propiedad de un acto aislado (Mercer, 1997). Por medio de esta negociación el niño construye conceptos y aprende a hablar. Imita al adulto, interpretando y repitiendo lo que ha oído. El adulto copia los gestos y la entonación del niño al volver a repetir la frase o palabra dicha por el pequeño, de forma correcta, o añadiendo algo, lo que le facilita el acceso al lenguaje socializado (Bruner, 1991). Y los niños también necesitan hablar entre ellos.

Estimular a los niños a hablar entre ellos tiene muchos beneficios, que van desde el aprendizaje de palabras para dirimir desacuerdos, hasta modos efectivos de integrarse en un grupo. Además puede ayudarles a verbalizar ideas, utilizar el lenguaje con el fin de explicar a alguien qué es lo que sucede, repetir una experiencia interesante o establecer un contacto social con otros niños. Y lo más importante es que esos encuentros ayudan a persuadirlos de que hablar es satisfactorio e importante. (Hendrick, 1990: 86).

Cada cultura es heredera de una transmisión oral que, contextualizada, es clave en cualquier proceso de educación. La educación cultural es eficaz cuando se la organiza conscientemente, con un plan, con un método acertado, y con un control de los objetivos. Comienza pronto, en el periodo de desarrollo sensorial, cuando el niño comienza a ver y oír con claridad y a balbucear algunas palabras. El lenguaje no se desarrolla aisladamente de otros aprendizajes, sino que es una parte esencial de todos ellos. La conversación constituye una dimensión importante de las experiencias de los niños, condicionando la visión que tendrán del mundo y el tipo de significados que tendrán en el futuro. Se estructura a partir de una lectura del mundo, que luego más adelante se constituirá en un sistema

de referentes (Tough, 1989). En la práctica docente se intenta brindar oportunidades de un aprendizaje por la *acción*, aplicando por igual las actividades de aprender a pensar y a aprender a usar el lenguaje, dos formas de aprendizaje que necesariamente dependen de la interacción con otras personas. Los niños pueden usar el lenguaje y aprender a pensar, si se hallan en contacto con otras personas que les estimulan a conversar y a expresar su pensamiento, además de que les ayudan a razonar (Puig y Sático, 2000). Al entrar en la escuela los profesores ofrecen experiencias de razonamiento y usos del lenguaje. Al poner en práctica su propia conversación hacen experimentar a los niños su propia manera de razonar, determinando en gran medida el potencial que tiene la escuela para promover el aprendizaje infantil. Es así cómo se transmite la imagen que tiene el profesor de los niños, y el valor que concede a diferentes estrategias de aprendizaje. Los maestros intentan contribuir con su conversación a través de descripciones, datos y explicaciones; leen fragmentos literarios y reflexionan en torno a sus significados y proporcionan instrucciones y objetivos en la acción. Que todo esto ayude al niño a aprender y razonar, depende de la capacidad de los niños para seguir el pensamiento de cada maestro, y de su capacidad para expresar su pensamiento a través de la conversación.

Las investigaciones muestran que en la mayoría de las aulas, el abanico de oportunidades para que los alumnos contribuyan a la conversación es bastante reducido (Tough, 1989; Egan, 1994; Díez, 2002), y la cantidad de conversación a la que contribuyen es relativamente pequeña. Desde un punto de vista educativo, hay buenas razones para ser crítico con el hecho de que las cosas estén en esta situación. La educación debería ser un medio para ayudar a los alumnos a desarrollar formas de utilización del lenguaje como una forma social de pensamiento. Pero es difícil que tenga éxito, si sus oportunidades para utilizar el lenguaje se limitan a pequeños huecos de respuesta en las conversaciones con los profesores.

Durante el primer curso de Educación Preescolar son pocas las situaciones en las que el niño habla con sus compañeros. Existe un lenguaje espontáneo en situaciones abiertas, y el juego tiene mucho que decir. El niño empieza a reconocer las letras del abecedario, sonidos iguales, y algunas letras escritas, sabe su nombre, su edad, y algunos números, escucha y sigue instrucciones, se puede concentrar en una actividad en un periodo corto sin ayuda del adulto, toma turnos para hablar durante una conversación, le gusta que se le lean cuentos, y sabe para que son los libros. A partir del segundo curso, aumenta el número de actividades donde potencialmente puede haber una negociación de significados. El dibujo se ha hecho familiar, y muchas veces un compañero aprecia o compara su trabajo con otro. En el último curso, cinco a seis años, el niño entiende que la escritura va de izquierda a derecha, va aprendiendo las letras y los sonidos del abecedario, algunos por completo al final del curso, entiende que la escritura representa un

mensaje, empieza a leer letreros, marcas de comida, ropa, le gusta que le lean, y elige sus libros favoritos, ya empieza a leer libros muy sencillos.

A través de las valoraciones del uso que los niños hacen del lenguaje podemos inferir indicios de sus capacidades. Pero sólo un examen conjunto más riguroso de las estrategias de los maestros, podrá revelar su capacidad para expresar ideas, y las oportunidades y espacios que abren a sus alumnos (González, 2006). Para mejorar el empleo del lenguaje, el niño necesita estar directamente involucrado en la actividad de pensar y usar el lenguaje, terminando por descubrir nuevas formas. Hay que reforzar a cada maestro en sus intentos por proporcionar experiencias a través de la conversación con la intención de expresar claramente sus significados, contribuyendo a la comprensión del niño (González, 2007).

Los maestros tienden a afirmar que es un medio fundamental de enseñanza, pero son pocos los que lo ponen diariamente en práctica. Consideran que el tiempo que pueden dedicar a cada niño para conversar es limitado, y hay que emplearlo del mejor modo posible. La conversación con cada niño, o en grupos pequeños, no sólo permite apreciar las dificultades infantiles sino también las destrezas del propio maestro en el uso del lenguaje. Escuchan al niño, y se proyectan sobre aquello que ofrezca posibilidades de ampliar el pensamiento infantil, eligiendo la forma más idónea de llevar a cada niño a interpretar de forma más amplia sus experiencias. Esto depende del conocimiento que tengan de las habilidades e intereses del niño, estando abiertos a todas las posibilidades y cambios. Cuando hacen preguntas y comentarios para ampliar el pensamiento, ayudan a que comprenda la clase de información que su interlocutor necesita y, con el paso del tiempo, empiezan a anticipar el tipo de preguntas que podrían formularse, y a ofrecer espontáneamente la información requerida.

Alrededor de los cinco y seis años muchos niños comienzan a adquirir conciencia de las necesidades que los demás aprecian como interlocutores, fruto de repetidas experiencias de conversación con adultos u otros niños mayores que ellos. Aunque hay niños, incluso con más años, que no lo han experimentado porque, entre otras cosas, no han experimentado este tipo de conversación (Borzone y Rosemberg, 1994). Para lograr estos objetivos la relación entre maestro y niño es fundamental, debe hacer provechoso el compartir ideas. El niño puede entonces dirigirse al maestro, porque siente que está interesado en lo que va a decir. Hay que conseguir que el niño tenga la percepción de que comprender, expresar e interpretar es importante para él. Al inicio, conseguir una relación semejante depende de la aceptación del propio niño y del interés que se demuestra hacia él como persona. Y a medida que aumenta el interés y la participación del niño en su ejercicio, el diálogo va aumentando sus posibilidades y aprovechamiento. Aquí vemos otro punto de enlace entre dos áreas de conocimiento de Educación Preescolar: *Identidad y Autonomía*, y *Expresión y comunicación*. El maestro comunica su interés y apoyo de diversas maneras, la relación se consolida a través

de lo que se dice y de cómo se dice: tono de voz, énfasis particular en ciertas palabras, expresión facial, gestos, inflexiones de voz.

Analizar los procesos de *construcción de un diálogo* puede ayudarnos a encontrar la forma de seleccionar estrategias, que ayuden al niño a pensar y a expresar su pensamiento mediante el uso del lenguaje. Se les puede ayudar a reconocer el tipo de respuesta que sugieren ciertas formas de pregunta, y prepararlos para que sepan distinguir alternativas. A la vez que se intenta estimularles a tomar iniciativa en el diálogo, por ejemplo mediante la formulación de preguntas o explicándoles los puntos de desacuerdo.

Al analizar el diálogo como herramienta de trabajo, necesitamos algún tipo de clasificación que nos ayude tanto a examinar las estrategias empleadas por el maestro como las respuestas de los niños. Cualquier clasificación destinada a observar el empleo que el maestro hace del diálogo debe concentrarse en aquellos aspectos de la conversación que afectan al pensamiento del niño y a las ideas que él intenta expresar (Tough, 1989: 112).

Promoción y desarrollo de la expresión oral

Aprender un lenguaje materno es un logro al alcance de la comprensión de cualquier pequeño que comienza a caminar, pero el descubrimiento de por qué los niños lo hacen ha escapado a generaciones de filósofos (Bruner, 1984: 77).

El trabajo en el desarrollo de las habilidades del lenguaje como expresión oral, y el fomento de la lectura, son fundamentales en esta etapa. Cada niño necesita ser capaz de leer para poder usar los libros, como una fuente de ideas que le permita ampliar conocimiento y pensamiento. Además necesitará escribir para poner por escrito sus ideas como prueba de su pensamiento para que otros lo lean. Aunque aprender a leer y a escribir no es fácil. Para un niño en Educación Preescolar, la conversación proporciona más posibilidades de comunicar ideas que la lectura y la escritura, aunque sólo sea por el tiempo empleado en realizarlas y las dificultades mecánicas que implican. La lectura y escritura son destrezas que los niños deben empezar a usar y dominar, pero no hay que contar con ellas como únicos medios de aprendizaje. Renunciar a todo el aprendizaje que puede aportarnos la conversación es un grave error.

El acceso a la lectoescritura va a ir permitiendo a cada niño el uso de nuevas destrezas. Se abre una nueva dimensión para sus habilidades de comunicar, aportando la conversación el grueso del material de información. Este acceso es una ampliación de las posibilidades de comunicación del niño, no algo aislado que debe practicarse por su propio bien. Del mismo modo va a ocurrir con el dominio del lenguaje matemático (Tough, 1989).

Al revisar el desarrollo de la expresión y la comprensión en etapa Preescolar, podemos encontrar cuatro aspectos claves:

1. Capacidad de escucha

No es siempre fácil comprender lo que quiere decir un niño. Si un comentario es ininteligible, está muy bien pedir al niño que lo repita. Si el mensaje continúa siendo oscuro, puede que sea necesario aceptar el hecho y decir: *“lo siento, no entiendo lo que dices. ¿Podrías mostrarme qué quieres decir?”*. Esto es al menos comunicación honesta y muestra a los niños que el maestro tiene verdadero interés. Tampoco es fácil que un niño a estas edades escuche y tenga en cuenta las posturas de otros compañeros, los maestros deben ser conscientes (Hendrick, 1990).

Las preguntas facilitan este aprendizaje, son estrategias que favorecen la confrontación y la toma de postura frente al enunciado previo. La escucha pudiera convertirse en uno de los objetivos básicos para las maestras que dan importancia a la regulación social y al respeto de turnos, dentro de una tarea de discusión. Se pone claramente de manifiesto en una segunda etapa de la discusión, cuando han hecho su rueda de preguntas. Comienzan a hacer preguntas para que tomen postura frente al resto de compañeros. Principalmente en enunciados donde han interpretado la información del texto a partir de su imaginación y recurriendo a sus propias experiencias, como información implícita de la lectura previa a la discusión (Egan, 1994).

2. Autenticidad de contenidos y motivación

Los maestros facilitan el desarrollo de la conversación infantil, al ofrecer experiencias de aprendizaje reales, de interés y con color sobre lo que hablar. Los niños desarrollan mejor el lenguaje cuando se les pide que empleen palabras para expresar conceptos y pensamientos, acerca de cosas que suceden, han sucedido o sucederán. Este tipo de actividad es lo que produce mayores beneficios. Las maestras aproximan los puntos difíciles y lejanos del texto hacia experiencias más cercanas, muchas veces vividas por el grupo de clase dentro o fuera del aula. El discurso se cubre de texturas en las que domina el color y el movimiento, canalizando su atención. Es básico arrancar cada debate, cada discusión conjunta, a partir de experiencias cercanas al entorno de los niños, referentes dentro y fuera del aula, y estas experiencias poderlas jugar con otras situaciones posibles a través de la imaginación. Experiencia y fantasía se enriquecen dentro de un mismo proceso de aprendizaje. La conversación infantil debería basarse en la experiencia “sólida, real, vivida”.

A veces los maestros no experimentados prefieren comenzar por el otro extremo, y montan experiencias de grupo en las que se supone que los niños discuten acerca de la plantación de semillas, o piensan en qué se hundirá o qué flotará antes de tener por sí mismos una experiencia al respecto. Esto quiere decir que de ellos se espera que empleen palabras que para ellos presentan pocas asociaciones con la realidad y que hablen de algo vago y relativamente carente de significado. No es asombroso que no concentren su atención. Es mucho más satisfactorio dar la oportunidad de vivir la experiencia y hablar acerca de lo que ocurre, tanto mientras ocurre como una vez finalizada (Hendrick, 1990: 86).

3. Planificación previa

Los momentos planificados de grupo, bien distribuidos, son claves en el desarrollo de la capacidad expresiva, así lo reconocen los maestros en etapa Preescolar. El éxito depende de una cuidadosa planificación previa por parte del maestro. Organización que se ve facilitada por una suficiente variedad de posturas, un indudable interés del material, y el conocimiento de qué ritmo dar a las actividades para mantener vivo el interés de los niños. La selección de un bonito libro en Preescolar suele ser lo mejor para comenzar cuando se planifica el tiempo en grupo (Grau, 2001).

Debemos insistir en la importancia de aprovechar el valor didáctico que tiene la conversación en el aula, siendo conscientes de que para convertirla en un acto educativo tiene que ir acompañada de una estructuración y unas metas concretas establecidas por el docente; junto con la capacidad de un alumno de Educación Preescolar para participar en estas conversaciones, y en la importancia que tiene exponerles al uso de estrategias discursivas para que puedan apropiarse progresivamente de ellas, para terminar incorporándolas a su propio discurso. Los niños de esta edad son capaces de expresar sus opiniones, pero necesitan desarrollar sus destrezas a la hora de justificarlas y argumentarlas, elementos que analizaremos más detalladamente en el apartado de discusión de los resultados. En este apartado debemos desatacar la posibilidad y necesidad de utilizar las auténticas situaciones discursivas en el aula aún con niños de tan temprana edad.

4. Desarrollo de la sensibilidad e intersubjetividad

Cada individuo va construyendo su estructura de conocimientos, en función de las demandas del medio en que vive, y en función de los conocimientos previos que posee. Cada persona recibe estímulos diferentes, pues cada uno vive en medios diferentes. Y cada individuo interpreta los estímulos recibidos de forma diferente, pues los estímulos se interpretan en función de los contenidos previos

de las distintas estructuras de conocimientos. Los interlocutores van modificando y transformando su comprensión del escenario discursivo, a través de negociaciones que permitan se mantenga la comunicación. Se trata de investigar cómo llegan los participantes a crear “*un estado de intersubjetividad*” (Wells, 1999), o a generar un “*conflicto creativo*” (Mercer, 1997: 58).

En un proceso de conversación didáctica se intercambian nociones y se adquieren conceptos y habilidades para organizar y narrar nuestra experiencia. Es un estado al que tiene que acceder el narrador en el momento en que elabora su relato, para que su interlocutor se sitúe adecuadamente en el contexto de la narración. Cada individuo va construyendo su estructura de conocimientos, en función de las demandas del medio en que vive, y de los conocimientos previos que posee. Por tanto, cada individuo interpreta los estímulos recibidos de forma diferente, pues los estímulos se interpretan en función de los contenidos previos de las distintas estructuras de conocimientos.

La *individualidad* y la *subjetividad* en la *construcción del conocimiento* acarrear grandes problemas a los profesores en el aula. Así por ejemplo, se explican los temas escolares dirigidos al *alumno medio*, adecuándonos a él, a su estructura cognitiva, a sus conocimientos previos; pero siempre habrá varios alumnos que estén por encima y por debajo de este alumno medio, y algunas explicaciones del maestro no servirán para ellos. Otro ejemplo es el clásico problema mencionado por multitud de profesores, que dicen que los alumnos vienen de etapas anteriores con bajos niveles formativos, un profesor que tiene claro el constructivismo en el aula, debería comenzar sentando las bases cognitivas sobre las que se puedan construir los conocimientos de sus programas escolares. Esto produce que, o bien se dedica en clase a explicar programas de cursos anteriores para que puedan entender el programa suyo, o se dedica a explicar su programa sabiendo que muy pocos pueden entenderle. Pensamos que ambas soluciones plantean serios problemas (Díez y Pardo, 2000).

Intersubjetividad y sensibilidad tanto por la literatura como por la conversación, deben equilibrarse con un cierto desafío que permita y estimule el cambio. Tanto un centro de interés común, como mantener unas diferencias, son necesarios para la comunicación. De lo contrario la discusión no sería necesaria o interesante (Rodari, 2000). Las interacciones de los niños pequeños con sus iguales pueden ser un reto para ampliar su conocimiento y tener en cuenta a los demás, así como para usar marcos de referencias compartidas con compañeros que tampoco son hábiles en el apoyo de la comunicación de otros. Con frecuencia las formas rutinarias de las relaciones entre iguales consisten en que un niño repita las acciones de otro con alegría, o invente variaciones graciosas sobre un mismo tema. Esto proporciona un afecto compartido y un marco para la elaboración, al mismo tiempo que incluye conversaciones y actividades cooperativas que implican un ajuste continuo para lograr perspectivas compartidas (Mercer,

1997). En las investigaciones, el patrón de interacción encontrado entre madre e hijos, se usa como modelo (Rogoff, 1993).

El diálogo es la característica principal de cualquier texto literario y humanista. No se refiere a un “*diálogo explícito*”, abierto, en el que participan dos voces, sino a la “*calidad dialógica*” de un texto (Bajtin, 1986), cada uno de cuyos textos incorpora las resonancias de otros textos. Lo mismo ocurre con la conciencia individual que sólo madura al dialogar con la conciencia de otros. Bajtin creía que el lenguaje es la realidad primaria de la conciencia humana, y que el discurso literario, como “*producto tardío del desarrollo lingüístico*”, expresa las formas y mecanismos del habla que sólo pueden empezar a desarrollarse en el lenguaje oral ordinario. El desarrollo del habla desempeña un papel importante en “*la formación de la conciencia humana*” (Bajtin, 1994), de hecho, el análisis del discurso literario puede convertirse en un “*instrumento metodológico*” no sólo para estudiar el lenguaje cotidiano, sino “*también la conciencia misma*” (Kozulin, 1994: 178). Tanto el lenguaje oral como el escrito se realizan en forma de emisiones o expresiones individuales. Los límites de emisión se determinan mediante cambios reales o imaginarios de hablante. El habla humana siempre se crea en géneros lingüísticos definidos, los usamos cotidianamente y, al escuchar el habla de otra persona, clasificamos su género de inmediato (Bajtin, 1989). Al mismo tiempo, igual que no prestamos atención a nuestro léxico y sintaxis, tampoco registramos los géneros lingüísticos. Estando algunos más estandarizados que otros, saludos, ritos y cumplidos están muy formalizados, mientras que los de la conversación social o el discurso artístico están abiertos a reformulaciones abiertas y libres (Bajtin, 1994).

Conclusiones

La mirada hacia “*lo cotidiano*” tiene el propósito de revisar la imagen que tenemos de los procesos de adquisición del lenguaje (Fresquet, 2004), y de los intercambios lingüísticos que se dan a diario en la vida escolar. Los maestros, con sus representaciones, conceptualizaciones y creencias acerca del lenguaje de los niños, se encuentran frente a una realidad social y cultural compleja, *plurilingüismo*, pobreza, diferencias culturales, *presencia de los medios de comunicación* (Signes, 2005), en la que transcurre la vida extraescolar de los niños y frente a las propuestas curriculares sustentadas en marcos teóricos que movilizan supuestos epistemológicos y prácticas de enseñanza desarrolladas históricamente en el nivel inicial.

El lenguaje es un componente fundamental en las escuelas. Como toda institución, la escuela es un sistema de comunicación. Su propósito se cumple a través del lenguaje oral y escrito. La enseñanza se realiza en gran parte a través del lenguaje hablado. A través del lenguaje los alumnos muestran lo que aprenden, y en

muchos casos, debido justamente a diferencias en los modos de comunicación, es subestimada la competencia, tanto lingüística como cognitiva, de muchos niños. En la escuela Preescolar, además, los niños ingresan y asisten en plena etapa de construcción del lenguaje oral, que es a la vez medio de comunicación y objeto de aprendizaje (Tough, 1989). La investigación etnográfica y transcultural, los diversos estudios sobre el discurso en el aula e investigaciones didácticas acerca del lenguaje oral y su desarrollo realizados en las últimas décadas (Orsolini y Pontecorvo, 1989), nos plantean la necesidad de revisar cuáles son las maneras en que niños y maestros se comunican, hablan, escuchan, en la cotidianidad de las aulas (Borzzone, 2005).

A través del análisis de la relación entre discurso y aprendizaje escolar surgen preguntas acerca de los “*mecanismos conversacionales*” que permiten una auténtica “*situación de discusión*”. Estos mecanismos o estrategias conversacionales son de gran relevancia en la *formación de maestros*, como son las funciones de “*guía, ayuda y orientación*” que facilitan el aprendizaje. Esto no quiere decir que estas funciones sean fáciles de aplicar, el fomento de la interacción entre iguales engendra una gran dificultad, “*incluso para aquellos maestros que desean llevarla a cabo en sus aulas*” (Díez, 2002: 48).

Las maneras de hablar en la escuela transmiten maneras de pensar, estructuran la experiencia y el conocimiento. El proceso de enseñanza y aprendizaje es entendido como un proceso de comunicación donde el estilo de interacción del docente mediatiza la adquisición de significados del niño. Dado que el habla se usa en contextos conversacionales, se van identificando secuencias de movimientos conversacionales, en situaciones de disputa y de *co-construcción* de episodios (Pontecorvo y Orsolini, 1992).

Los autores citados nos ayudan a entender la importancia de la enseñanza de la lengua oral, desde que los niños ingresan en el sistema educativo. La meta está en apoyar el máximo desarrollo de las capacidades comunicativas de los alumnos para que incrementen sus posibilidades de utilizar el lenguaje como vehículo de comunicación, de “*representación*” (González, 2007). Nos situamos en un enfoque teórico sociocultural que no renuncia a aportes de otros. Mediante el discurso y la acción conjunta dos o más personas construyen un cuerpo de conocimiento común que se convierte en base contextual para la comunicación posterior.

Bibliografía

- ARGUDÍN, Y. Y LUNA, M. *Aprender a pensar leyendo bien*. México: Plaza y Valdés, 2003.
- BETTELHEIM, B. *Aprender a leer*. Trad. Silvia Furió. Barcelona: Crítica, 2001.
- BARTHES, R. *El susurro del lenguaje*. Trad. C. Fernández Medrano. Barcelona: Paidós, 2001.
- BAJTIN, M. M. *Problemas de la poética de Dostoievski*. Trad. E. Díaz Navarro. Madrid. Siglo XXI, 1986.
- BAJTIN, M. M. *Estética de la creación verbal*. Trad. Iris M. Zavala. Madrid. Siglo XXI, 1989.
- BAJTIN, M. M. *El método formal en los estudios literarios: introducción crítica a una poética sociológica*. Trad. Castellano Epicteto Díaz Navarro. Madrid. Alianza, 1994.
- BOFARULL, M. T. Y OTROS. *Comprensión lectora*. Barcelona: Grao, 2005.
- BOJORQUE PAZMIÑO, E. *Lectura y procesos culturales*. Bogotá: Magisterio, 2004.
- BORZONE, A. “La Lectura de Cuentos en el Jardín Infantil: Un Medio Para el Desarrollo de Estrategias Cognitivas y Lingüísticas”. *Psyke*, 14 (2005), 192-209.
- BORZONE, A. Y ROSEMBERG, C. “El intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro”. *Infancia y aprendizaje*, 67-68 (1994), 115-132.
- BRUNER, J. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Trad. J. J. Linaza. Madrid: Alianza, 1984.
- BRUNER, J. *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Trad. J. J. Linaza. Barcelona: Paidós, 1986.
- BRUNER, J. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Trad. J. J. Linaza. Madrid: Alianza Editorial, 1991.
- BRUNER, J. *Realidad mental y mundos posibles*. Trad. J. M. Igoa. Gedisa: Barcelona, 2004.
- DÍEZ, C.; PARDO, P.; LARA, F.; ANULA, J. J., Y GÓNZALEZ, L. “La interacción en el inicio de la lectoescritura”. Madrid: CIDE y Ministerio de Educación y Cultura, 1999.
- DIEZ VEGAS, C Y PARDO DE LEÓN, P. *El trabajo en grupo en el inicio de la escritura*. Madrid: UNED y Fundación Universidad-Empresa, 2000.
- DÍEZ VEGAS, C. *La interacción social y la construcción del conocimiento en el inicio lectoescritor. Un estudio longitudinal*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia: 2002.
- EDWARDS, D. Y MERCER, N. *El conocimiento compartido*. Trad. C. Diez Vegas. Madrid: Paidós y MEC, 1988.
- EGAN, K. “The Arts as the Basics of Education”. *Childhood Education*; en *International Focus Sigue* 73 (1994), 341-45.
- FRESQUET, A. “La pregunta como instrumento. Fundamentos de la diversificación curricular”. *El Boletín Semanal de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI)*, 191, 2004.
- FUSCA, C. B. “Las prácticas cotidianas de interacción lingüística en Rutinas y rituales en la educación infantil: ¿cómo se organiza la vida cotidiana?. Colección: 0 a 5, la educación en los primeros años” Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2003.
- GONZÁLEZ GARCÍA, J. “Estrategias de elaboración de la información a partir de cuentos infantiles”. *Investigaciones en Psicología*, 10, (2005), 41-60.

GONZÁLEZ GARCÍA, J. “Metodología para el análisis de la construcción conjunta del conocimiento a partir de narraciones” [en línea]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (2006), 27-45.

GONZÁLEZ GARCÍA, J. “¿Qué sabemos de las narraciones como construcción social?”. *Investigación en la Escuela*, 62 (2007b), 79-98.

GOODMAN, Y. “*Las raíces de la alfabetización*”. En “*Más allá de la alfabetización*”, *Infancia y Aprendizaje*, 1 (1991), 29-42.

GRAU, I. *L'arquitectura del conte*. Barcelona: Octaedro, 2001.

HENDRICK, J. *Educación infantil 2. Lenguaje, creatividad y situaciones especiales*. Barcelona: CEAC, 1990.

KOZULIN, A. *La psicología de Vygotsky*. Trad. G. Sánchez Barberán. Madrid: Alianza editorial, 1994.

LLEIXA, M. *El habla en la escuela*. Barcelona: Edebe, 1992.

MERCER, N. *La construcción guiada del conocimiento*. Trad. F. Meler-Ortí. Madrid: Paidós, 1997.

MERCER, N. *Palabras y mentes*. Trad. F. Meler-Ortí. Madrid. Paidós, 2001.

ORSOLINI, M., PONTECORVO, C. Y AMONI, M. “Discutere a scuola: interazione sociale e attività cognitiva”. *Giornale italiano di Psicologia XVI*, (1989), 34-57.

PONTECORVO, C Y ORSOLINI, M. “*Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadoras desde la perspectiva de la actividad*”. *Infancia y Aprendizaje*, 58, (1992), 125-141.

RODARI, G. *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar cuentos*. Buenos Aires: Colihue/ Biblioser, 2000.

ROGOFF, B. *Aprendices del pensamiento*. Tr. G. Sánchez Barberán. Barcelona. Paidós, 1993.

ROJAS DRUMMOND, S., HERNÁNDEZ, G., VÉLEZ, M., VILLAGRAN, G. “Cooperative learning and the appropriation of procedural knowledge by primary school children”, *Learning and Instruction*, 8 (1998), 37-62.

SÁNCHEZ MIGUEL, E. *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé, 1996.

SÁTIRO, A.; DE PUIG, I. *Jugar a pensar. Recursos para aprender a pensar en educación infantil*. Barcelona: Eumo-Octaedro, 2000.

SIGNES, C. “*Jugando a pensar. Una experiencia en educación infantil. Creamundos*”. <http://personal.telefonica.terra.es/web/crearmundos/> (Consulta 8 de Mayo de 2005).

TORFF, B. “Encouraging the creative voice of the child”. *The NAMTA Journal*, 25, (2000), 34-56.

TOUGH, J. *Lenguaje, conversación y educación*. Madrid: Visor, 1989.

TUDGE, J; HOGAN, D. “Collaboration from a Vygotskian Perspective”. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development (62nd, Washington, DC, April 3-6, 1997).

VYGOTSKY, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Trad. N. Teresa River. Barcelona: Crítica, 1989.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamiento y lenguaje*. Trad. L. Skliar. Barcelona. Paidós, 1995.

VYGOTSKY, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia*. Barcelona: Akai, 1990.

WEGERIF, R.; ROJAS-DRUMMOND, S., MERCER, N. “Language for the social construction of knowledge: comparing classroom talk in Mexican pre-schools”, *Language and Education*, 13 (1999), 133-50.

WELLS, G. *Dialogic Inquiry*. Trad. P. Lacasa. London: Cambridge Univ. Press, 1999.