



# Orientaciones didácticas para el nivel inicial

- 4<sup>a</sup> parte -

---

Serie desarrollo curricular

Documentos de la Revista de Educación  
DGCyE / Subsecretaría de Educación

---



Orientaciones  
**didácticas** para el  
**nivel inicial**  
- 4ª parte -

---



**Dirección General de  
Cultura y Educación**  
Gobierno de la Provincia  
de Buenos Aires

---

# Orientaciones didácticas para el nivel inicial

- 4ª parte -

---

Serie desarrollo curricular

## Provincia de Buenos Aires

**Gobernador**  
Ing. Felipe Solá

**Director General de Cultura y Educación**  
Prof. Mario Oporto

**Subsecretaria de Educación**  
Prof. Delia Méndez

**Directora Provincial de Educación de Gestión Estatal**  
Lic. Alicia Raquel Vereá

**Director Provincial de Educación de Gestión Privada**  
Prof. Juan Odriozola

**Director Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa**  
Prof. Daniel Lauría

**Directora de Capacitación Docente**  
Lic. María Alejandra Paz

**Directora de Educación Inicial**  
Prof. Ana María Tocco

---

## Programa

Fortalecimiento de la gestión curricular e institucional

**Coordinadora para el nivel inicial**  
Marisa Canosa

**Coordinadora del proyecto**  
**Orientaciones didácticas para el nivel inicial**  
Ana Malajovich

**Especialistas por áreas**  
**Ciencias Sociales**  
Cecilia Bernardi  
Laura Irene Grisovsky

**Matemática**  
María Emilia Quaranta  
Beatriz Ressia de Moreno

**Ciencias Naturales**  
Gloria Dicovski  
Claudia Serafini

**Lengua**  
Adriana Bello  
Margarita Holzwarth

**Documentos de la Revista de Educación**  
DGCyE / Subsecretaría de Educación

# Hablar y escuchar en el jardín de infantes

Adriana Bello, Margarita Holzwarth

## Presentación

En documentos anteriores hemos analizado la lectura y la escritura en el nivel inicial.<sup>65</sup> En este material abordaremos otras dos prácticas sociales del lenguaje: *hablar y escuchar*.

Los chicos inician el aprendizaje de la lengua oral antes de ingresar en el jardín de infantes. Es común que en el entorno más cercano se entienda a los pequeños por gestos o sonidos breves (*¡ta-ta-ta!...* y la madre entiende que quiere tomar leche o si señala un juguete, significa que quiere que se lo alcancen) y esto hace que los niños no tengan la necesidad de hablar. En cambio, ingresar en el jardín ofrece a los pequeños el desafío de tratar de ser comprendidos por quienes son los nuevos integrantes de su mundo. Para comunicarse, necesitan hablar.

El diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires para el nivel inicial incluye hablar y escuchar como contenidos del área de Lengua, es decir, explicita la responsabilidad del nivel inicial de introducir a los chicos en la enseñanza sistemática de la comunicación oral. Este contenido tiene la particularidad de estar presente todo el tiempo en la vida de la sala, ya que atraviesa distintas situaciones: relaciones interpersonales, ocasiones de enseñanza, resolución de conflictos, etc. Esta presencia permanente puede llevar a que no se realice un trabajo específico sobre el mismo. *No nos referimos a instalar en la sala un*

<sup>65</sup> Dirección de Educación Inicial, *Orientaciones didácticas para el nivel inicial – 2ª parte*. Documentos de la Revista de Educación. Serie desarrollo curricular n° 5, La Plata, DGCyE, 2003.

*momento de lengua oral, sino a aprovechar con fines educativos las situaciones espontáneas y a promover situaciones en las que sea necesario hablar y escuchar.* La sala del jardín es un espacio privilegiado para que los chicos participen en diferentes situaciones comunicativas orales. En el transcurso de la jornada escolar se dan ocasiones en las que pueden *conversar, opinar, comentar, relatar, explicar, entrevistar*. En cada una de ellas, los chicos tienen que producir e interpretar textos orales, es decir, hablarán teniendo en cuenta qué es lo quieren decir y a quién o a quiénes se dirigen; también escucharán, es decir, atenderán a quién habla para poder comprender lo que dice. Por lo tanto, el rol del que escucha es solo en apariencia pasivo, ya que exige que los niños interpreten lo que otros dicen: "escuchar es comprender el mensaje, y para hacerlo debemos poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente".<sup>66</sup>

Cuando mencionamos la importancia de *aprovechar con fines educativos las situaciones espontáneas* nos referimos al hecho de valorizar el hablar y el escuchar como verdaderas prácticas sociales en el marco de las situaciones habituales que se desarrollan en la sala. En la vida cotidiana, cuando los chicos comparten momentos con su familia, sus amigos, sus hermanos, siempre están presentes las conversaciones espontáneas. Por eso, tal como sucede en la vida social, es propicio favorecer en el jardín de infantes los intercambios orales durante la merienda, los juegos en la sala o en el patio. Suele suceder que quienes se muestran remisos a participar hablando frente al grupo total o ante la maestra, muestren interés en ser escuchados por sus pares más cercanos en el transcurso de actividades en grupos menos numerosos.

Si se promueve el hablar y el escuchar de los niños en situaciones espontáneas, ellos podrán tener la palabra y expresar así sus ideas. Esta posibilidad de interactuar oralmente con el maestro y fundamentalmente con sus pares, facilita la resolución de problemas que ayudan a construir el conocimiento.

A su vez, las situaciones espontáneas en las que resulta necesario hablar y escuchar son una fuente privilegiada de información para el docente acerca de cómo hablan, cómo escuchan, cómo organizan el discurso los chicos, cómo y quiénes participan en esos intercambios. Escuchar las conversaciones espontáneas de los niños brinda al maestro una rica fuente de información acerca de las posibilidades lingüísticas de los pequeños.

<sup>66</sup> Casany, D. y otros, *Enseñar lengua*. Barcelona, Grao, 2000, p. 101.

## En la ronda de intercambio, ¿hay intercambio?

Analizaremos a continuación un tipo de actividad frecuente en nuestras salas: la *ronda de intercambio*, llamada también *momento ameno*. En esta actividad se suele privilegiar la comunicación oral entre docentes y niños ya que, por lo general, es el momento de la jornada escolar en el que se espera que los niños escuchen y hablen, siguiendo ciertas pautas de organización grupal.

En la vida social no es frecuente que relatemos un acontecimiento personal en el seno de un grupo muy numeroso, como puede ser el grupo escolar. Por eso, sostenemos que la *ronda de intercambio* es una actividad que tiene *formato escolar*, es propia de la escuela y se aleja de las prácticas sociales relacionadas con la lengua oral. Pero como es una actividad habitual en nuestras salas, trataremos de analizarla a partir de algunos interrogantes.

1. ¿Cuál es el propósito de este momento?
2. ¿Es realmente una situación en la que los niños pueden hablar sobre lo que les interesa?
3. ¿Qué piensan mientras tanto los otros niños en relación con su posible participación?
4. ¿Quién construye el significado del texto oral?
5. ¿Es necesaria la ronda de intercambio?

En la bibliografía específica hallamos (en varios autores) referencias a situaciones semejantes. Cazden, habla de *tiempo compartido*<sup>67</sup> y lo define como el primer intercambio oral de la jornada escolar. Parte de preguntas tales como "¿quién tiene esta mañana algo que contarnos?", que son una invitación a los niños para que narren una experiencia personal de su vida extraescolar. Señala que este momento "es interesante como contexto para producir relatos de experiencias personales, quizás el texto más universal".<sup>68</sup>

Por su parte, Barrio se refiere a la *asamblea de la mañana*,<sup>69</sup> en la que los niños del nivel inicial relatan una *noticia* que les interesa y que desean comunicarla.

<sup>67</sup> Cazden, C. B., *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid, Paidós, 1991.

<sup>68</sup> Ibidem, p. 17.

<sup>69</sup> Barrio, J. L., "Lengua oral en educación infantil", en Camps, A., *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona, Grao, 2001.

Los autores mencionados señalan que esta suele ser la única oportunidad en el ámbito escolar en la que los niños tienen posibilidad de hablar sobre un tema que ellos eligen de su mundo familiar.

Probablemente, esta razón hizo que la *ronda de intercambio*, a semejanza del *tiempo compartido* y la *asamblea*, tuviese un espacio en la vida de las salas y se instalara como una actividad habitual en la que los chicos relatan experiencias propias. Por eso consideramos necesario analizar el sentido de esta práctica tan arraigada en nuestros jardines.

## Propósitos comunicativos y didácticos

Tanto Cazden como Barrio describen en forma exhaustiva estas prácticas, a las que caracterizan como propias de la vida escolar, y señalan que el propósito comunicativo es brindarle a los niños la posibilidad de comunicar situaciones de su interés, referidas a su vida personal.

Ahora bien, podríamos plantearnos si las condiciones que caracterizan el desarrollo de la ronda de intercambio permiten, por un lado, el logro de ese propósito comunicativo y, además, concretar el propósito didáctico: que los niños resuelvan problemas mientras hablan y mientras escuchan para hablar e interpretar mejor.

Con respecto a las condiciones en las que se desarrolla esta actividad, cabe preguntarse.

1. ¿En qué medida los intercambios comunicativos son posibles en el seno de un grupo tan numeroso como el de la sala?
2. ¿Les interesan a todos *las cosas importantes* de otro niño?
3. ¿Todos los chicos están atentos a lo que uno de ellos dice?

De hecho, en estas condiciones, las pautas para esta situación pueden ser *hacer silencio mientras el compañero habla; esperar turno; hablar solamente cuando el maestro lo autoriza; aceptar que no siempre voy a poder decir lo que opino o pienso*. Es importante señalar que considerar estas cuestiones conducirá a cumplir con los propósitos comunicativos y didácticos mencionados.

Para los niños, participar en esta actividad no es sencillo; durante su desarrollo se enfrentan a varios problemas: escuchar al compañero y esperar el momento para poder participar en el intercambio; comunicar en forma clara, interesante

y breves sus relatos; aceptar que no es posible hablar en todas las ocasiones y comprender la importancia de ser escuchados. Consideramos que durante el desarrollo de la *ronda de intercambio* los niños no logran resolver estos problemas, especialmente aquellos no habituados a que los escuchen o a hablar o a ceder la palabra.

Para el docente, tampoco es una actividad sencilla, ya que deberá intervenir activamente para lograr que escuchen quienes no lo hacen con frecuencia y que hablen quienes tienen más dificultades para hacerlo. Sus intervenciones deben inducir el intercambio entre los niños, promover la ampliación y aclaración de información cuando lo que los niños dicen no resulte claro y propiciar, a su vez, un clima de valoración y de respeto por la palabra del otro. Hacer todo esto ante las potenciales intervenciones de treinta niños del grupo no parece tan fácil. Es común que este momento se articule en relación con un maestro que *dirige* los turnos de intercambio en forma *radial* (maestro–alumno 1; alumno 1–maestro; maestro–alumno 2; alumno 2–maestro y así sucesivamente): el maestro autoriza, en cada ocasión, a quienes pueden hablar y deciden cuáles son los temas relevantes. Por eso, en esta modalidad los niños miran a la maestra en busca de *permiso* para poder contestarle al compañero o para poder decir otra cosa. Esto no favorece el intercambio oral entre los niños.

Por otro lado, si los niños se cansan de esperar su turno para contar o agregar algo al relato del compañero y deciden contarlo al que está sentado a su lado, producen murmullos o interrupciones, y es común que la maestra les pida silencio. Esto genera la pérdida de interés en los relatos y en la posibilidad real de uso de la palabra. Por otro lado, están los niños más tímidos o que aún no manejan con fluidez el lenguaje oral, que ante la situación de hablarle al grupo total se inhiben. El resultado en este tipo de ronda es que siempre hablan los mismos.

Por todo lo expuesto, debemos reflexionar acerca de si la ronda de intercambio permite concretar los propósitos comunicativos y didácticos citados anteriormente, es decir, si se logra que los alumnos aprendan a producir e interpretar textos orales.

Es importante tener en cuenta las siguientes cuestiones.

- Las conversaciones de tipo personal son factibles de realizar, tal como en la vida social, en el seno de grupos reducidos que a su vez compartan afectos e intereses. Es importante que el maestro recorra los grupos, tal como decíamos antes, para conocer más de cerca las posibilidades lingüísticas de sus alumnos e intervenga, si es necesario y oportuno, para que los niños comuniquen mejor sus relatos.

- Las comunicaciones orales ante todo el grupo tienen sentido cuando a todos los convoca un tema en común y relacionado, en general, con situaciones de enseñanza.

## Construcción del significado del texto oral

Otro aspecto interesante para analizar se refiere a quién o quiénes construyen el significado del texto oral durante la *ronda de intercambio*. Comunicar con eficacia un texto oral, es decir, que sea comprendido por los pares y por el maestro, no es una tarea sencilla ni un logro inmediato. En su familia, los niños relatan situaciones referidas a hechos y temas comunes a su entorno; los adultos y niños comparten los significados, ya que es probable que hayan participado de los acontecimientos y por ende, conozcan a sus protagonistas. Cuando el intercambio es en función de temas diversos, basados en lo que aporta cada niño, los significados serán múltiples y no necesariamente coincidentes. Ante esta situación, el maestro, con su intervención, tiene que reunir lo que dijeron los niños en un solo texto oral. Así, el texto no será más una producción de los niños, ya que perderá el significado que le otorgaron los autores; se convertirá en un nuevo texto creado por el maestro al reorganizar la información de los niños.

Es común que en los ámbitos escolares se emplee la estructura discursiva: iniciación–respuesta–evaluación, lo que Cazden, Edwards y Mercer denominan *estructura básica del discurso escolar*:

1. "El maestro inicia el coloquio invitando a un niño a participar.
2. El seleccionado responde contando una historia.
3. El maestro comenta el relato antes de llamar a otro alumno".<sup>70</sup>

Esta estructura discursiva escolar tiene como propósito la *supuesta construcción de significados compartidos*.

Veamos un ejemplo en una sala de tres años.

<sup>70</sup> Edwards, D. y otros, *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid, Paidós, 1994.

Iniciación del maestro	Respuesta del niño	Evaluación del maestro
Vamos a preguntarle a Julieta por qué no venía al jardín	Julieta: Me lastimé.	
¿Qué te pasó?	Julieta: Me caí del tobogán	Hay que jugar despacio para no caerse
	Nicolás: Yo no me tiro para atrás	¡Muy bien!

En este breve fragmento se ve la estructura iniciación–respuesta–evaluación: el maestro dirige el intercambio y agrega –al suceso que Julieta relata– la advertencia sobre ciertos peligros: “hay que jugar despacio para no caerse”. Es importante tener en cuenta que en ningún momento la niña expresa que jugó rápido, sino que se cayó del tobogán. Ni los lectores, ni los compañeritos de la niña, saben por qué se cayó, tampoco si lo que agrega Nicolás en concordancia con la maestra tiene que ver con lo que le pasó a Julieta. Al intervenir *advirtiendo* y *evaluando* lo que le sucedió a la niña, no ayuda a que Julieta intente ampliar el relato de los hechos, ni que aclare cómo fue que estos sucedieron. De esta manera, el docente se apropia del texto oral con el aporte de sus propios significados, que tienen más que ver con el *comportamiento social* y *escolar* que con la propuesta de hablar y escuchar.

### Hablar y escuchar en situaciones interpersonales

Nos parece importante revalorizar las situaciones espontáneas en las que los niños hablan y escuchan. Estas son producto de interacciones sociales y por lo tanto merecen tener presencia en la vida de la sala. Durante estas situaciones espontáneas el docente tiene un rol muy importante: estimular los intercambios orales entre los niños y escuchar lo que los niños dicen.

En el transcurso de estas situaciones espontáneas los chicos piden elementos, solicitan ayuda a un compañero o al docente frente a problemas prácticos, tales como tomar un libro del estante sin que se le caiga el resto o discutir por la posesión de un juguete. En estas circunstancias, el docente tiene que estar atento para intervenir estimulando el uso de la lengua, ya que en muchos casos los niños se manifiestan a través de gestos, llantos, gritos, etc., sin que se les presente la necesidad de hablar o de escuchar.

También los niños expresan emociones, preferencias, miedos, necesidades, relatando un episodio del cual no participaron los compañeros o renarrando<sup>71</sup> una historia que les relataron fuera del jardín de infantes, como en el caso de un cuento que les contó la abuela o una película que vieron con su familia.

En estos casos, la intervención del docente no pretenderá *corregir*, sino ayudar a los niños a organizar sus textos orales para hacerlos comunicables. Por ejemplo, si Lucía le comenta a su abuelo que “vino Julia”, todos entienden que se refiere a su prima. En cambio, si al llegar al jardín de infantes le dice a la maestra, frente al grupo: “vino Julia”, ni sus pares ni la docente sabrán a quién se refiere. Para Lucía es obvio quién es Julia, y porqué su llegada es importante, pero no lo es así para sus compañeros. Ayudar a los niños a que tengan en cuenta que los destinatarios no conocen a los personajes favorece la elaboración de relatos con mejor comunicación. La maestra preguntará, por ejemplo: ¿quién es Julia? De esta forma, inducirá a Lucía para que cuente algo más acerca de Julia, mostrando interés, escuchándola con atención y generando un ambiente de atención en el grupo. Las intervenciones deben orientarse para que el niño que habla agregue los datos que omite por ser obvios para él. Los niños en el jardín<sup>72</sup> deben explicar los sobreentendidos porque sus compañeros no los conocen despojando de ese modo al relato de su *familiaridad*. La maestra participa añadiendo alguna pregunta que busca la confirmación o la ampliación por parte del niño que está hablando.

Estas intervenciones del docente ayudan a los niños a reflexionar: “mis compañeros no saben quién es Julia, por eso no me entienden”, “entonces tengo que contarles que es mi prima recién nacida, que toma teta y usa chupete”.

<sup>71</sup> Dirección de Educación Inicial, “La lectura en el nivel inicial”, en *Orientaciones didácticas para el nivel inicial – 2ª parte*. Documentos de la Revista de Educación. Serie desarrollo curricular n° 5, La Plata, DGCyE, 2003.

<sup>72</sup> Esto mismo sucede cuando los niños pretenden contar algo a alguna persona que no pertenezca a su círculo más inmediato, como el médico, los comerciantes del barrio, entre otros.

En el ejemplo anterior vemos una niña que necesita compartir con su grupo de pares y con su maestra un acontecimiento muy valioso para ella. El docente aprovechó esa situación ocasional interviniendo para que el relato de Lucía se enriqueciera con la información omitida inicialmente. Es importante destacar que el docente valoró la palabra de la niña y mostró interés en lo que ella decía. Generó un clima “de escuchar” que produjo seguridad en Lucía y la atención de sus compañeros. Un clima imprescindible en el propósito de formar a los niños en el hábito de hablar y escuchar.

Barrio,<sup>73</sup> destaca el tipo de intervención señalada en el ejemplo anterior, pues la misma promueve la prolongación del relato con el propósito de favorecer la comprensión de todo el grupo. A su vez, valora el tipo de intervenciones en las que el docente da muestras de atención e interés a partir de sus gestos, del pedido de aclaraciones o del pedido de confirmación de lo que se ha escuchado. Señala, además, la importancia de utilizar expresiones que indiquen “respeto, atención, deferencia” mientras que el niño habla y “pedido de disculpas” cuando tiene necesidad de interrumpir la palabra del niño o cuando se equivoca en la interpretación de lo que dice.

## Hablar y escuchar en contextos de enseñanza

Anteriormente señalamos que en las situaciones en las que los niños relatan sus experiencias personales no es fácil, para los compañeros, seguir el relato porque desconocen la temática, las circunstancias y, muchas veces, tampoco conocen a los protagonistas del acontecimiento relatado. En cambio, cuando el tema es común a todos los niños de la sala, esta ronda permite que los chicos sigan las intervenciones de sus compañeros y del maestro y compartan los hechos y los argumentos. Esto sucede, generalmente, cuando se trata de temas enmarcados en contextos de enseñanza. Por ejemplo, cuando se prepara la visita a la cooperativa de dulces se propicia una conversación que tendrá como propósito “presentar las preguntas que orientarán la indagación sobre la cooperativa, dar a conocer la organización que seguirán durante la visita y preparar los instrumentos para llevar a cabo el trabajo de campo”.<sup>74</sup> En este momento será fundamental que estén todos los niños presentes ya que habrá

<sup>73</sup> Ob. cit.

<sup>74</sup> Dirección de Educación Inicial, *Orientaciones didácticas para el nivel inicial – 2ª parte*. Documentos de la Revista de Educación. Serie desarrollo curricular n° 5, La Plata, DGCyE, 2003.

que intercambiar ideas y llegar a acuerdos sobre qué es lo que saben acerca de la cooperativa y qué es lo que pretenden averiguar; esto solo es posible en un clima respetuoso de escuchar y de hablar. Durante el desarrollo de la visita a la cooperativa, los niños realizan entrevistas a los encargados de cada sector con el propósito de recabar información. Si las entrevistas fueran realizadas por pequeños grupos y alguna de ellas fuera grabada, constituirán una buena oportunidad para poder escucharla y escucharse y poder así comunicar al grupo total la información obtenida.

En las propuestas sobre plumas y bichos de Ciencias Naturales de este documento, aparece muy claro el papel de la lengua oral en distintas actividades, por ejemplo: cuando deciden qué observar y en qué momento hacerlo, cuando describen los diferentes colores de las plumas de los pájaros observados, cuando explican fenómenos como los cambios de plumas, cuando argumentan sobre porqué “ciertos pájaros son confiados, aunque estemos en el patio se quedan y otros se espantan ante el menor ruido”, cuando confrontan ideas y luego arriban a conclusiones provisorias, cuando siguen formulándose preguntas sobre el comportamiento de los pájaros, etcétera.

En las propuestas de matemática, el lenguaje oral está presente, tanto en la explicación de juegos como en la solicitud de respuestas, en la reflexión y discusión colectiva y en la formulación de conclusiones.

Es importante tener en cuenta el papel de hablar y de escuchar en las situaciones de enseñanza. La vida escolar requiere del maestro el planteo de las situaciones didácticas de manera clara y precisa, en contextos significativos para los niños y también exige al alumno la interpretación de las formulaciones iniciales del maestro y de sus intervenciones en el desarrollo de esas situaciones.

En el marco de estas secuencias didácticas en las que es imprescindible hablar y escuchar en contextos de enseñanza, los niños tendrán que resolver variados problemas, algunos de ellos relacionados con los contenidos de referencia –como se presentan en los casos citados de matemática, ciencias naturales y sociales– y, a su vez, resolver problemas propios de la lengua oral, que es la que vehiculiza esos conocimientos.

En el transcurso de la resolución de los problemas que se les presentan, los chicos aprenderán que el texto oral necesita tener ciertas características para ser interpretado.

1. Informatividad, o sea ofrecer la información necesaria para que los interlocutores puedan interpretarla.

2. Inteligibilidad, ser claros, ordenados, no ambiguos en la intervención.<sup>75</sup>
3. Para que la comunicación sea posible es necesario contar con cierta organización que permita escuchar los relatos y, posteriormente, tomar la palabra. Esta organización justifica la necesidad de respetar los turnos de intercambio.

Finalmente, consideramos que para que este momento resulte enriquecedor es necesario contar con un docente atento que quiera escuchar y muestre interés genuino por lo que los chicos dicen. Un maestro que genere un ambiente de seguridad, confianza y libertad, que favorezca los intercambios lingüísticos y que actúe informándoles por medio de sus actos qué es esto de escuchar y de hablar. *Para que los niños aprendan a escuchar deben ser escuchados. Para que enriquezcan su comunicación oral deben tener oportunidades para poder escuchar y hablar.*

Es tarea del docente "crear un espacio escolar en el que se atienda rigurosamente al lenguaje oral, al tiempo que se establece un clima favorable a la comunicación. El papel de la maestra es, claro está, decisivo, y deseamos insistir en una característica importante del mismo: el interés real en las conversaciones con los niños dentro de ese clima afectivo es fundamental tanto para fomentar el uso significativo de la lengua oral, como para contagiarles la curiosidad por ella."<sup>76</sup>

## Diversidad lingüística

Es frecuente que, en una misma sala, los niños utilicen diferentes dialectos. Esto puede deberse a que proceden de otras provincias, de países vecinos, de otras regiones, de zonas urbanas o rurales. Por lo tanto, esos niños hablan una misma lengua pero con particularidades regionales. La presencia de esta diversidad les permite a los pequeños tener contacto directo con el uso de diferentes términos para nombrar a una misma persona o cosa. Por ejemplo, al niño se le dice guri en el campo o en determinadas regiones, pibe, chango en otras, chavo, chaval, guagua, en otras. Estas distintas maneras hacen posible la reflexión acerca de esta

<sup>75</sup> Cazden, C.B., ob. cit.

<sup>76</sup> Barrio, J. L., ob. cit. p. 125.

característica del lenguaje: el uso de diferentes palabras para nombrar cosas o personas; el uso de términos particulares en diferentes regiones.

Frente a esa diversidad es necesario tener en cuenta que las variedades son equivalentes, no hay una lengua mejor que otra, hay lenguas distintas y cada una de ellas merece ser valorada, pues los niños la han aprendido en sus hogares y la utilizan para comunicarse con quienes los rodean. Es fundamental desarrollar en las instituciones un ambiente de respeto por las variedades lingüísticas, de tal manera que todos puedan hablar sin temor a la burla.

Por otro lado, también hay que considerar que algunas opciones se consideran más prestigiosas, por lo que será necesario promover la interacción entre los chicos y la participación en diferentes situaciones comunicativas, desarrollando intervenciones didácticas que permitan a todos apropiarse también de las variedades lingüísticas de mayor reconocimiento social. No se trata de *eliminar o cambiar* la lengua materna sino de ofrecer situaciones en las que deban utilizar textos orales más formales. Es decir, utilizar las variedades presentes en la sala –todas, incluyendo la adquirida en el grupo de pertenencia– adecuándolas a las *diferentes situaciones comunicativas* que se puedan presentar.

Un niño avanzará en su lenguaje oral si aprende a desenvolverse de acuerdo con la situación comunicativa en la que participe. No habla de la misma manera con su compañero más cercano que con un especialista invitado a la sala; probablemente, tampoco habla de la misma manera durante un partido de fútbol en la canchita del barrio, que en la clase de educación física en el jardín de infantes.

Esto ubica en primer plano las siguientes nociones.

- **Adecuación:** se refiere a desarrollar en los chicos la capacidad de reconocer la existencia de variedades lingüísticas y, según la situación comunicativa en que se encuentren, poder elegir.
- **Eficacia:** se relaciona con los resultados logrados al utilizar la palabra hablada. Los chicos podrán comprobar si obtienen lo que se propusieron o no, según cómo elaboren su texto oral.

En la comunicación oral es importante reconocer a todos los alumnos y brindarles oportunidades para que se apropien de las formas y usos del lenguaje para, de esta manera, lograr paulatinamente una manera cada vez más adecuada y eficaz al comunicarse con los demás.

Si retomamos lo que decíamos antes acerca del abordaje de la comunicación oral, a partir de situaciones espontáneas y de situaciones en contextos de

enseñanza, podríamos concluir señalando que la sala es un espacio privilegiado de intercambio oral en el que los niños tendrán posibilidad de decir, de ser escuchados y de escuchar en un clima de seguridad y respeto imprescindible para su formación como personas dueñas de su palabra. Ser dueños de su palabra les permitirá apropiarse del mundo.

## Contenidos

Reflexionemos acerca de los contenidos de la enseñanza de la comunicación oral que atraviesan las distintas situaciones didácticas que se mencionan en este documento.

Tanto en el ejemplo tomado de la "La cooperativa de dulces" como en la propuesta "Plumas y bichos", los contenidos de comunicación oral (hablar y escuchar) están implícitos en el transcurso de la situación didáctica. La maestra o los niños plantean interrogantes, los niños y la maestra escuchan, los niños expresan sus conocimientos e ideas, opinan, discuten, llegan a acuerdos. Estos contenidos están presentes en el transcurso de estas situaciones, sin necesidad de que la maestra haga referencia a ellos. En ningún momento se explican cuáles son "los modos de interacción en la comunicación oral", ni qué es "una conversación", ni la manera de formular "preguntas y respuestas", ni "la expresión de acuerdos y desacuerdos". Como son propios de la situación de hablar y escuchar, no necesitan de una explicación específica. Los niños aprenden (participando en diversas situaciones de intercambio oral) que es imprescindible escuchar para saber qué dijo el compañero; que es preciso hablar para hacer conocer sus ideas, opiniones o necesidades; que tienen que reformular su discurso pues si no, no son comprendidos, etc. Tal como sostiene Lerner, refiriéndose a la enseñanza de las prácticas sociales de lectura y escritura "es útil distinguir entre contenidos en acción y contenidos objeto de reflexión. Un contenido está en acción cada vez que es puesto en juego por el maestro o por los alumnos al leer o al escribir y es objeto de enseñanza y de aprendizaje aun cuando no sea objeto de ninguna explicitación verbal; a su vez ese mismo contenido puede constituirse en otro momento en objeto de reflexión, cuando los problemas planteados por la lectura y la escritura así lo requieran".<sup>77</sup> Lo mismo sucede cuando

<sup>77</sup> Lerner, D., "Apuntes desde la perspectiva curricular", en *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Colección Espacios para la lectura. México, Fondo de Cultura Económica, 2001, p. 100.

el objeto de enseñanza es la comunicación oral. Los contenidos que están implícitos en las situaciones didácticas –porque son parte de las acciones que realizan los niños cuando hablan y escuchan– pueden convertirse en contenidos objeto de reflexión. Podemos reflexionar con los niños acerca de la necesidad de escuchar para comprender de qué se está hablando; para llegar a acuerdos para lograr la comprensión de las propuestas de trabajo; asimismo, esta reflexión favorece el respeto de los turnos de intercambio, la adecuación al tema de conversación y la escucha, entre otras cuestiones.

Los contenidos del diseño curricular para el nivel inicial de nuestra provincia, incluidos en las distintas situaciones didácticas citadas, son los siguientes.

- *Eje de la comunicación oral. Escuchar–hablar.*
  - La conversación: los cambios de turno en el uso de la palabra.
  - La obtención de información mediante conversaciones.
  - Formulación de preguntas y respuestas.
  - Expresión de acuerdos y desacuerdos. Expresión de opiniones.
  - Fórmulas sociales: pedido de ayuda, de disculpas, agradecimientos.
  - Adecuación del registro a la situación comunicativa.
- *Eje de la formación ética.*
  - Actitudes de tolerancia, colaboración, cooperación y solidaridad en la comunicación con los otros.
  - Formas de expresión del respeto y del aprecio por el otro y por sí mismo.

## Bibliografía

Barrio, J. L., "Lengua oral en educación infantil", en Camps, A., *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona, Grao, 2001.

Casany, D. y otros, *Enseñar lengua*. Barcelona, Grao, 2000.

Cazden, C. B., *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid, Paidós, 1991.

Dirección de Educación Inicial, *Orientaciones didácticas para el nivel inicial – 2ª parte*. Documentos de la Revista de Educación. Serie desarrollo curricular n° 5, La Plata, DGCyE, 2003.

Dirección de Educación Inicial, "La lectura en el nivel inicial", en *Orientaciones didácticas para el nivel inicial – 2ª parte*. Documentos de la Revista de Educación. Serie desarrollo curricular n° 5, La Plata, DGCyE, 2003.

Lerner, D., "Apuntes desde la perspectiva curricular", en *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Colección Espacios para la lectura. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

Edwards, D. y Mercer, N., *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid, Paidós, 1994.