

MANUEL SÁNCHEZ-CANO

Aprendiendo a hablar con ayuda

Premio Batec, 1998
a la investigación e innovación educativa

Editorial
MILENIO
L L E I D A, 2 0 0 1

Título de la edición original en catalán:

Aprenent i ensenyant a parlar

© Pagès editors, 1999

© de la presente edición: Editorial Milenio, 2010

Sant Salvador, 8 - 25005 Lleida

www.edmilenio.com

editorial@edmilenio.com

Diseño de la cubierta: Mercè Trepà

Primera edición digital (e-pub): mayo 2010

ISBN: 978-84-9743-368-6

Esta edición corresponde a los contenidos
de la primera edición en formato papel de junio de 2001

INTRODUCCIÓN

La adquisición del lenguaje forma parte de los procesos personales del desarrollo. Nadie puede adquirirlo por los demás. No obstante, no es un objetivo que cada persona tenga que alcanzar de manera abstracta, ni mucho menos en solitario. En el proceso de adquisición del lenguaje, cada persona cuenta con un entorno social que utiliza el lenguaje como medio de comunicación y que provee numerosas ayudas para facilitar el aprendizaje a los nuevos miembros que se incorporan a él. En el contexto familiar, las ayudas vienen de la mano de los padres y las demás personas adultas que dominan el lenguaje. El contexto escolar constituye un entorno privilegiado para la continuidad de su desarrollo brindando al alumno un contexto rico en oportunidades de ejercitar y mejorar las habilidades comunicativas y lingüísticas en su relación simétrica con los compañeros y asimétrica con los profesores.

Aprendiendo con ayuda

La adquisición del lenguaje se da en el marco de enseñanza-aprendizaje entre los que dominan el sistema lingüístico y los que deben adquirirlo. En este marco se alude al concepto de aprender como proceso activo de quien adquiere un código de comunicación y al de enseñar, porque reivindica el papel también activo que suponen las ayudas ajustadas al proceso de adquisición de lenguaje por parte del educador. Aprender y enseñar no son dos hechos yuxtapuestos que vengan el uno al lado del otro; ni sucesivos, que se produzcan el uno después del otro; ni mucho menos independientes, como si cada uno se produjera al margen del otro. Al contrario, se trata de dos aspectos de un único proceso interactivo que se extiende a lo largo de toda la adquisición del lenguaje en el contexto familiar y escolar.

El gerundio, como tiempo verbal del título, destaca el aspecto de proceso y aleja la idea de algo indefinido que no se sabe cuándo ni cómo se da, o de

un hecho puntual que tiene lugar en un momento concreto de la vida de la persona. Con este modo verbal se destaca el carácter evolutivo del lenguaje en cuanto a su adquisición gradual y progresiva; y multicausado, en cuanto a los numerosos aspectos de influencia implicados en su desarrollo.

Las estrategias de ayuda

Partimos del punto de vista que en la situación de enseñar y aprender, entre quien domina el lenguaje y quien tiene que adquirirlo, se ponen en marcha una serie de procesos con la finalidad que se lleve a cabo el objetivo propuesto. Entre las funciones atribuidas al adulto, en su papel de educador, se cuentan las de facilitar el aprendizaje de quienes aún no dominan el lenguaje, utilizando diversos mecanismos de ayuda: estrategias. Esto es lo que queremos describir a lo largo de estas páginas: las estrategias que pone en marcha el docente en su relación educativa con el alumno, ya que ambos están implicados en un proceso que se caracteriza porque están aprendiendo y enseñando a hablar.

Al hablar de estrategias nos podríamos cuestionar si es este el término más apropiado o si se podría haber utilizado el de habilidades, criterios o técnicas. En realidad, todos ellos tienen algo válido desde el punto de vista que son cualidades profesionales. El término de estrategia, como se podrá ver a continuación, es el más apropiado; ya que comporta una actuación más interactiva. En ningún momento se habla de recetas, fórmulas ni soluciones, que evocarían aplicaciones mecanicistas y se hallan fuera del sentido que se quiere comunicar a lo largo de este trabajo.

Cuando se adopta un enfoque interactivo para explicar la adquisición de lenguaje, las ayudas no se pueden entender como algo rígido que se aplica de manera uniforme a todos los alumnos. Una intervención ajustada a las características del aprendiz, debe partir de la disponibilidad de éste para aprender. Así pues, el docente no se limita a ser el aplicador de técnicas sugeridas por otra persona, o leídas en un manual, sino un profesional que debe analizar la situación y tomar las decisiones más ajustadas al proceso de aprendizaje del alumno. Por eso, al hablar de estrategias se destaca el papel del profesional que observa las características del habla del alumno, estudia las circunstancias del contexto en el que actúan y decide cuál es la intervención más adecuada para cada persona y la estrategia más oportuna en cada momento.

Para dar a las estrategias el uso apropiado, más que aprenderlas y hacer una aplicación directa, hay que incorporarlas a la actuación profesional en el trabajo del día a día. Es decir, no se trata tanto de una modificación de los contenidos de trabajo, ni de substituir unos materiales o actividades por otras,

sino de trabajar de manera más ajustada al aprendizaje del niño, con un estilo más interactivo y más participativo. Por eso, no nos proponemos presentar un listado de ejercicios para las diferentes situaciones, sino instrumentos y criterios con los que analizar y revalorizar las interacciones cotidianas y ordinarias entre educador y educando y entre éste y las personas de su entorno, como situaciones en las que unos y otros comunican intenciones, desarrollan pautas comunicativas y lingüísticas, negocian significados y, en definitiva, crean situaciones de adquisición del lenguaje. En otras palabras, no se trata tanto de saber y tener un gran repertorio de respuestas para dirigir al niño, como de tener capacidad de adaptarse a sus respuestas y necesidades.

Este objetivo que acabamos de exponer no es sencillo; ya que la naturaleza de la interacción entre un adulto y un niño en período de crecimiento personal, en todos los aspectos, hace que estas respuestas sean dinámicas y, por tanto, cambiantes. Así pues, la utilización educativa de las estrategias implica un profesional que tenga la capacidad de adaptarse continuamente a las respuestas de los niños.

El concepto de estrategias no implica, de ninguna manera, que haya que abandonar las técnicas específicas de intervención que los diferentes especialistas trabajan con los niños que presentan algún trastorno o retraso en la adquisición del lenguaje e intervienen dentro o fuera de la institución escolar, como los profesores de apoyo, especialistas de educación especial, logopedas, psicólogos, pedagogos, etc. Al contrario, en estos casos, aún con mayor razón, hay que tener presentes las características de la interacción, las consecuencias que derivan de un enfoque naturalista y las estrategias que contribuyen a enriquecer la comunicación. A modo de ejemplo, ¿cómo se podría ayudar a un alumno a mejorar su capacidad de expresión sin crear un clima de confianza entre él y su educador, entre él y su grupo clase? ¿Cómo se podría plantear la mejora de los aspectos fonológicos, el enriquecimiento de los aspectos morfosintácticos, la adquisición de un léxico más diversificado, etc., sin establecer unas condiciones comunicativas que posibiliten la enseñanza-aprendizaje?

Continuando con este mismo punto, ¿querría decir esto que basta con crear un buen clima de confianza, conectar afectivamente con el alumno y disponer de un enfoque interactivo y naturalista para solucionar cualquier problema de adquisición del lenguaje? De ninguna manera se puede sacar esta conclusión que, por otra parte, sería altamente contradictoria con el planteamiento global del trabajo. No obstante, mantenemos que si bien los factores de interacción personal no son suficientes para garantizar el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los alumnos con trastornos o retrasos en esta área, sí que son necesarios para enfocar cualquier tipo de intervención educativa con ellos.

Contenido y alcance de las estrategias

La pregunta que nos hacemos aquí es si la situación en la que los educadores emplean estrategias de ayuda se limita al período de adquisición del lenguaje, o su uso y funcionalidad se extiende a otras situaciones comunicativas en las que el alumno parte con una cierta desventaja. La respuesta que damos va en el sentido de que el uso de las estrategias de ayuda es, en cierto modo, inherente a las funciones educativas y que lo que varía, en cada caso, es la adaptación a las necesidades educativas de los alumnos.

En efecto, si el docente se cuestiona cómo se puede comunicar mejor con un alumno que tiene retraso de lenguaje, y despliega las estrategias que considera más adecuadas para ello, tampoco deja de cuestionarse ni de poner en marcha los mejores recursos a su alcance para establecer mejor comunicación con los alumnos extranjeros de escolarización reciente o con los que presentan algún *handicap* que compromete el desarrollo del lenguaje, como la deficiencia auditiva o visual, entre otros. Por eso, al establecer las líneas de una intervención naturalista e interactiva en el marco escolar, proponemos un esquema abierto a ofrecer criterios de intervención que se adapten a alumnos que viven las dificultades de hablar y comunicarse como una necesidad educativa.

De este modo, después de establecer nuestro marco de referencia en una doble vertiente: la concepción sociohistórica de la adquisición del lenguaje y los lazos que ésta tiene con la manera de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto escolar. Todos estos conceptos se desarrollan en el primer capítulo; en el que, además, hacemos un breve repaso al tratamiento de la lengua en el currículum educativo.

Una vez fijado el marco de referencia, actualizamos los programas y estrategias, de carácter interactivo y enfoque naturalista que diferentes investigadores han desarrollado en el marco escolar y que nosotros mismos hemos tenido la oportunidad de observar y asesorar en los centros en los que prestamos atención.

Con esta misma finalidad realizamos una introducción a las funciones comunicativas y sugerimos pautas para su observación y evaluación en los capítulos dos y tres.

A partir de estos aspectos entramos más de lleno en el esquema de aplicación de las estrategias educativas dedicando un capítulo a cada uno de los ámbitos de actuación que se proponen. En efecto, la aplicación de las estrategias comienza por adecuar el entorno para crear un contexto comunicativo en el que un clima acogedor favorezca la comunicación de los participantes. En un ambiente propicio a la comunicación se desarrollan las estrategias para que el aprendiz aumente sus competencias cuando interviene en el intercambio comunicativo que se da en la conversación y en situaciones de grupo.

Otro aspecto del desarrollo de las estrategias educativas se centra en el análisis de la intervención oral con la que el educador participa en la conversación con el educando. Partiendo de la base que el tipo de respuesta que da el adulto no es indiferente en cuanto a los efectos educativos del niño que aprende, analizamos las diferentes maneras de intervenir y sugerimos una intervención más adecuada, en términos educativos, según demuestran las investigaciones de los diferentes autores que citamos y la nuestra propia. Todo eso nos lleva a hacer un replanteamiento de cómo entendemos, a partir de estos principios, el trabajo del lenguaje y las implicaciones que comporta.

Finalmente, hacemos una adaptación del esquema de estrategias propuesto a lo largo del libro para ayudar al desarrollo de la comunicación y del lenguaje en alumnos que presentan diversas dificultades en este terreno.

Origen de esta iniciativa

Después de realizar un trabajo sobre este tema, que culminaría en la tesis doctoral, y de dedicar una buena cantidad de horas al análisis y reflexión para encontrar los recursos más eficaces en la intervención del lenguaje, pensamos que valdría la pena compartir las orientaciones y los resultados que hemos obtenido con los profesionales que comparten este mismo interés. Con esta intención emprendemos la tarea de reelaborar el trabajo ya realizado, aligerándolo de los datos específicos de la confección de las tesis e incorporando las vivencias y matizaciones que ofrece la observación posterior.

No obstante, el esquema de análisis y organización de estrategias que se propone no es un logro individual, sino que lo comparte el grupo investigador dirigido por la doctora M.^a José del Río en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universitat de Barcelona. De este grupo, compartiendo objetivos, enfoque y metodología, han salido a la luz importantes aportaciones en el campo de la ayuda a la comunicación y al lenguaje dirigidos a personas con necesidades específicas en diferentes ámbitos: personas con discapacidad motora y plurideficiencia, niños con deficiencia mental y niños con síndrome de Down en el ámbito familiar, reeducativo y en el ámbito de la escuela especial. En este sentido, el trabajo que ahora presentamos comparte este mismo marco teórico y adapta este esquema de trabajo a alumnos que presentan necesidades educativas en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje en el entorno escolar.

¿A quién se dirige este libro?

En principio, a todos los profesionales que intervienen con alumnos que, por diversas causas, presentan necesidades educativas en el área de la comu-

nicación y del lenguaje y están inmersos con ellos en el proceso de aprender y enseñar. Distinguímos, no obstante, los siguientes ámbitos:

— Los profesionales que están implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje: maestros de aula ordinaria, maestros de apoyo y, en general, a quienes ejercen funciones docentes que tienen en sus manos la oportunidad, más que ningún otro, de intervenir de manera contextualizada en el manejo de las situaciones comunicativas e incidir en el uso funcional del lenguaje en las múltiples instancias cotidianas en las que se encuentran profesor-alumno, alumno-compañero, alumno-grupo clase, etc.

— Los profesionales que dirigen su trabajo a aspectos globales o específicos del desarrollo del lenguaje: logopedas, psicólogos, psicopedagogos y profesores de educación especial que en situación de trabajo individual o de apoyo en el grupo clase deben diseñar o/y asesorar estrategias que faciliten una mayor comunicación con el alumno y potenciar las posibilidades educativas de la interacción.

— En este mismo sentido, los estudiantes de las profesiones arriba indicadas pueden encontrar numerosos elementos de contraste y aplicación para sus prácticas, análisis de situaciones e ilustración de criterios de intervención explicados.

Esperamos que, en general, el lector encuentre un instrumento útil para la reflexión y unos elementos que contribuyan a una práctica educativa fácilmente generalizable.

El enfoque naturalista de la adquisición del lenguaje abre nuevas perspectivas de intervención y muestra que las actividades cotidianas son extraordinariamente apropiadas para influir en el aprendizaje de la lengua, tanto en los niños que experimentan dificultades como en los que tienen un desarrollo normal.

La edición en catalán del libro *Aprenent i ensenyant a parlar* ha permitido poner en manos de los educadores las estrategias que en él se describen en beneficio de los alumnos que aprenden a comunicarse en lengua catalana. La valoración positiva en términos de utilidad y aplicación a la tarea educativa nos ha animado a traducirlo al castellano para así ofrecerlo a más educadores y a muchos más alumnos.

En esta presentación no puedo omitir mi gratitud a las personas que me han prestado su ayuda y, prácticamente, se han identificado con el proyecto. Por una parte, los compañeros de equipo que siempre han estado a mi lado y, por otra, el grupo de investigación del lenguaje de la Universitat de Barcelona. A todos ellos quiero expresar mi más sincero agradecimiento y, en especial, a Jaume Calls, que me ha ayudado a traducir este trabajo.

CAPÍTULO 1

LENGUAJE Y ESCUELA

Antes de describir las estrategias de ayuda para la adquisición del lenguaje en el contexto escolar, se expone una breve reseña del marco explicativo y, a su vez, de la implicación de la escuela, como institución, en el hecho de enseñar y aprender el lenguaje. Aunque se citan los principales autores de referencia, no se ofrece un panorama, ni siquiera resumido, de las diferentes teorías o modelos sobre el lenguaje y su adquisición. Nos limitamos a seleccionar los ejes básicos en los que se orientan las actuaciones educativas y las estrategias que se sugieren para optimizar las actuaciones docentes, dentro de un modelo interactivo y naturalista. Por eso, también se define como entendemos la interacción y los rasgos que la caracterizan en el contexto educativo.

En cuanto a la intervención psicopedagógica en los centros, se intenta establecer una línea de continuidad entre las bases del aprendizaje en general y las ayudas que se dan en el proceso de adquisición del lenguaje; y una línea de continuidad también, entre el modelo sociohistórico sobre la adquisición del lenguaje y los objetivos y orientaciones metodológicas que propone el currículum educativo en materia de lengua. Con esto, se intenta ofrecer un marco integrador de las diferentes actuaciones y estrategias educativas que se despliegan en el contexto escolar.

A partir del marco general de desarrollo y adquisición del lenguaje y del papel que juega la escuela en estos dominios, se ofrecerá una propuesta de organización de las estrategias que el adulto, en este caso el maestro, pone en marcha con la finalidad de contribuir a la adquisición del lenguaje de sus alumnos, poniendo la máxima atención en aquellos que presentan retraso en su adquisición, hasta el punto que se convierte en una necesidad educativa especial.

La adquisición del lenguaje

El término adquisición referido al lenguaje no es neutro porque, para explicar el hecho a través del cual las personas llegan a comunicarse por medio

de un sistema lingüístico, también habla de desarrollo, evolución, maduración, instinto y aprendizaje, que corresponden a diferentes maneras de entender cómo la persona se hace con el lenguaje. Hablar de adquisición ya es empezar a situarse en un proceso que necesita la implicación activa por parte de la persona que debe aprender un sistema de códigos lingüísticos. Todo esto destaca la dimensión del lenguaje como actividad humana: como algo que la persona hace y, por supuesto, aprende a hacer. Y en su dimensión educativa, como una cosa que se enseña y se aprende. En tanto que es necesario aprender a usar el lenguaje, entre los que ya lo dominan y los que lo deben aprender se abre un espacio en el que se aplican las estrategias de ayuda, las adaptaciones y simplificaciones del lenguaje dirigido a los niños, el ajuste de las actuaciones educativas y las afectaciones mutuas: del educador al aprendiz y del aprendiz al educador. En este trabajo se hablará preferentemente de adquisición de lenguaje como proceso activo, de enseñanza-aprendizaje como marco de interacción en el que el alumno y maestro comparten un mismo espacio, con roles y competencias diferenciados, pero con un mismo objetivo; y de desarrollo como proceso que va integrando los avances realizados por la persona.

Cómo entendemos la adquisición del lenguaje

En este trabajo se adopta un enfoque funcional y sociohistórico en el que la influencia del entorno, el papel de la interacción social, la función mediadora del adulto y el ejercicio de las funciones del lenguaje en el contexto natural tienen una influencia decisiva en el proceso de adquisición del lenguaje, no presupone que sean las únicas causas responsables de su desarrollo. Todas las personas están dotadas de la capacidad para aprenderlo. No obstante, la interacción social hace que aquello que el individuo tiene como potencialidad, se convierta en una realidad efectiva. Así pues, el planteamiento que se propone es que los factores interpersonales y de interacción social y, especialmente, lingüística son condiciones necesarias e imprescindibles para el desarrollo lingüístico, lo cual no implica que sean condiciones suficientes.¹

Por otra parte, considerar el lenguaje como actividad, como una cosa que la persona humana realiza y aprende a realizar, nos sitúa en el contexto del lenguaje como una realidad viva, dinámica y cambiante y nos da margen para su análisis e intervención. Se pueden identificar los principales elementos que intervienen en las situaciones comunicativas y da un cierto margen para incidir en los aspectos que permiten que el lenguaje se pueda usar mejor. Centrarse

1. Ríó, M. J. del: *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales*, Barcelona, Martínez Roca, 1997, p. 17.

en el aspecto de actividad y de relación no significa excluir los aspectos formales y estructurales de su análisis, interesantes en el estudio del lenguaje.

A partir de estas premisas, se considera que la intervención debe producirse en los contextos naturales de interacción: la escuela y la familia, en los que de manera contextualizada y natural tienen lugar los intercambios comunicativos y lingüísticos, se negocian significados y los interlocutores se afectan mutuamente. Es decir, la intervención naturalista. Esta intervención tiene como objetivo principal la mejora de la capacidad comunicativa de los niños con necesidades educativas especiales y hace intervenir, principalmente, a los adultos que se relacionan habitualmente con los niños: los padres y los maestros.

Otra característica importante que hay que tener en cuenta, sobretudo en el contexto escolar, es el carácter evolutivo y gradual de la adquisición del lenguaje que obliga al currículum escolar a adaptarse al proceso natural de adquisición, en cuanto a los objetivos de cada etapa, actividades educativas, estrategias metodológicas y pautas de evaluación. Esta característica ayuda a valorar lo que realiza y aprende el alumno con referencia a los niveles medios de desarrollo para cada edad y a los avances que realiza respecto a sus necesidades educativas, más que en términos de errores o de faltas.

El lenguaje en el contexto de la comunicación

El enfoque sociohistórico del desarrollo general, entiende el lenguaje como un producto social que acumula la experiencia histórica de una comunidad determinada, como empezó a formular Sapir.² Vigotski³ profundiza y desarrolla esta misma idea. Para ambos autores, representantes de la corriente sociohistórica, la primera función del lenguaje es la comunicación. Probablemente, las primeras palabras tuvieron que ver con los gritos de alerta respecto a la supervivencia, para advertir de un peligro, avisar de la presencia de alimento o con la orden dada a los demás. Gradualmente, la palabra se fue separando de la acción y fue asumiendo nuevas funciones.

El lenguaje nace, pues, en y para la comunicación. Si bien esta es la primera función en su origen y en importancia, la función representativa que constituyen los signos y símbolos que conforman el lenguaje es la que hace posible que los miembros de un grupo social puedan comunicarse. Difícilmente se podría imaginar la comunicación sin un sistema convencional de signos al que se le han atribuido significados que se comparten por una

2. VILA, I.: *Vigotski: La mediació semiòtica de la ment*, Vic, Eumo, 1987, p. 105.

3. VIGOTSKY, L.: *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*, Barcelona, Crítica, 1979.

comunidad y que se han ido transmitiendo a los nuevos miembros. En este sentido, se puede hablar de una relación de interdependencia y retroalimentación entre las funciones comunicativa y representativa ya que la necesidad social de comunicarse necesita crear y compartir un sistema de símbolos y signos dotados de significado. En este proceso de crear y compartir hay otro proceso implícito como es el de acordar, pactar o negociar el significado de estos signos arbitrarios.

El lenguaje, en el ejercicio de sus funciones, también actúa sobre el medio social. Entonces, tal como propone Hickman,⁴ para entender la adquisición del lenguaje, resulta imprescindible analizar las funciones que entran en acción; es decir, las intenciones comunicativas, sobre quién o qué actúa y qué efectos y/o consecuencias derivan de la acción de usar el lenguaje. Esta funcionalidad se concreta en el contexto físico o social en el que actúa, porque el lenguaje no es independiente del contexto en el que se produce.

El contexto en el que se desarrolla el lenguaje va más allá de la descripción del entorno físico o de la enumeración de sus componentes. Aunque estos factores juegan un papel importante en las situaciones comunicativas, por contexto se entiende las situaciones, en su mayor parte, sociales en las que tienen lugar las actividades lingüísticas. Dentro de éstas, hay que considerar todo un conjunto de variables sociales y no sociales, presentes de manera factual o mediada, entre las personas que usan el lenguaje. De este hecho deriva la necesidad de actuar sobre el contexto con la finalidad de modificar las condiciones que favorecen la comunicación.

Los procesos de mediación y el aprendizaje

La necesidad de compartir los significados del sistema comunicativo y lingüístico, elaborado en una comunidad a lo largo de los años, hay que mirarla desde una doble vertiente: la del individuo que necesita aprenderlos para convertirse en miembro activo del grupo social y la del grupo que, a la vez, descubre y enseña estos significados a los individuos que quiere incorporar como nuevos miembros. Esto se da gracias a un proceso de mediación entre quien ya domina el sistema y quien lo debe aprender, entre el experto y el aprendiz, entre adulto y niño.

Para explicar el proceso a través del cual tiene lugar el hecho de facilitar y adquirir, de enseñar y aprender entre los unos y los otros, Vigotski⁵ habla del papel de mediación que ejerce el adulto atribuyendo significado a

4. HICKMAN, M.: *Social and funcional approaches to language and thought*, Londres, Academic Press, 1987.

5. VIGOTSKY, L.: *El Desarrollo...*, Barcelona, Crítica, 1979.

determinados gestos y acciones que, en un primer momento, no tienen ningún significado para el niño y que lo va adquiriendo en la medida que esta atribución de significado crea vínculos estables entre el gesto y su significado. La formulación de la Zona de Desarrollo Próximo es una metáfora que ilustra el espacio social e interpersonal en el que tiene lugar la ayuda organizada entre los que tienen un conocimiento y los que lo necesitan aprender.

Kaye⁶ utiliza la metáfora del aprendiz de un oficio al cual, en un principio, se le encargan menesteres de familiarización con el trabajo de escasa responsabilidad y, en la medida que va asumiendo nuevas competencias, se le confían tareas de mayor responsabilidad. Para Kaye, las ayudas al desarrollo se encuentran organizadas en *marcos* de interacción que constituyen parte de “la herencia” social que el niño encuentra en su entorno social. Los marcos son definidos por Kaye como unidades recurrentes de actividad organizada que crean los padres y permiten que los niños avancen. Este autor habla de los marcos de protección, crianza, instrumental, de *feedback*, de modelado, de discurso y de memoria. Todos estos marcos constituyen una estructura de ayudas que posibilitan el desarrollo. Un ejemplo interesante es el marco de discurso en el cual se crea un intercambio parecido a la conversación. En este marco se observa la asimetría debida al mayor control de la situación que ejerce el adulto. Para ilustrar la ayuda que proporciona el marco de memoria, tomamos un ejemplo de Vila⁷ quien describe que tan pronto como el niño reconoce una forma fonéticamente estable: gato, tren, guau-guau, etc., para responder a las solicitudes del adulto, este le obliga a usarla siempre que se hallen delante del dibujo u objeto correspondiente.

Bruner⁸ compara el sistema de ayudas a la adquisición de los aprendizajes, en general, y del lenguaje en particular a los andamios que levantan los constructores de edificios para sostener los muros mientras son débiles para llegar con facilidad a los lugares más inaccesibles. Los aspectos válidos de esta comparación son los de dar sustento a los aprendizajes en proceso y retirar esta estructura añadida, cuando la “construcción” ya está sólida. En esta metáfora hay, sin embargo, algunos aspectos que no acaban de ajustarse a los procesos de enseñanza-aprendizaje porque la construcción de una pared es un proceso unidireccional que se hace desde fuera y no se contemplan los aspectos interactivos.

6. KAYE, K.: *La vida mental y social del bebé. Cómo los padres crean personas*, Barcelona, Paidós, 1986.

7. VILA, I.: “La Competencia Comunicativa en los dos Primeros Años de Vida”, tesis doctoral, Universitat de Barcelona, 1984.

8. BRUNER, J. S.: *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid, Morata, 1988.

En cambio, son altamente interactivos los espacios en los que tienen lugar los intercambios comunicativos constituidos básicamente por *formatos*, que son interacciones rutinarias y repetitivas en las cuales adulto y niño realizan cosas entre sí y respecto del otro. En estos formatos, ya se trate del saludo o despedida al salir de un sitio o del juego del cucú, hay una diferenciación de roles en la que uno, el adulto, conoce su participación y el otro, el niño, no la conoce o no la conoce tanto. La participación en este tipo de rutinas le da opción a que, de manera progresiva, vaya tomando parte en su propia culturización. En este sentido dice que la adquisición del lenguaje comienza cuando madre y niño crean un formato predictivo y de interacción que puede servir de microcosmos para comunicar y alcanzar una realidad compartida.⁹

Los marcos definidos por Kaye y los formatos descritos por Bruner tienen en común el hecho de referirse a situaciones cotidianas, estructuradas y dinámicas en las cuales el niño influye sobre el adulto quien reacciona adaptándose y, a su vez, facilita la participación del niño en determinadas actividades como miembro activo. Estas situaciones, marcos y formatos, permiten al niño seleccionar opciones, reproducir modelos, anticipar acontecimientos, insertar su actividad en el contexto adecuado, intervenir con ayuda y, progresivamente, tomar la iniciativa y el control de la situación.¹⁰

Para Moerk,¹¹ el papel que juegan las ayudas del entorno llega a formar parte integrante de la adquisición de lenguaje. Las madres y los adultos más estrechamente relacionados con el niño juegan un papel decisivo ya que contribuyen a su desarrollo de una manera natural y la enseñanza-aprendizaje de la lengua va implícita en la interacción entre ellos. La influencia de estas estrategias educativas que utilizan las madres, y que denomina implícitas, cuenta entre las causas promotoras del desarrollo lingüístico del niño. Por esto, califica la función que ejercen como de *the first language teacher*: las maestras de la primera lengua.

Hasta la década de los ochenta, los trabajos de Rondal (1983, 1984, 1986, 1990) atribuyen un papel relevante a la influencia del entorno en la adquisición del lenguaje. En esta línea, presenta valiosas sugerencias y estrategias a los padres y educadores orientándoles hacia una mejor interacción con el niño. Es suficiente con echar una mirada, entre otros, a los siguientes trabajos: *El papel del entorno en la adquisición del lenguaje*; *Estrategias de enseñanza adoptadas por los padres y aprendizaje del lenguaje*; *Interacción adulto-niño y construcción del lenguaje*, etc.

9. BRUNER, J. S.: *El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje*, Barcelona, Paidós, Cognición y desarrollo humano, 1986.

10. RÍO, M. J. del: *Lenguaje...*, Barcelona, Martínez Roca, 1997.

11. MOERK, E.: *The mother of Eve, As a first language teacher*, Norwood, Nj Ablex, 1983.

En la década de los noventa, a partir del estudio de algunos casos de deficiencia moderada o grave, comienza a defender la modularidad del lenguaje. A partir de este enfoque entiende que el motor del desarrollo gramatical es un recurso del propio niño que construye su sistema guiado por las adquisiciones y principios específicos (en parte innatos). Desde esta postura,¹² las ayudas del input se concretan en: 1) la gramaticalidad del discurso dirigido al niño y 2) las simplificaciones formales que existen en el *input* del lenguaje y la desaparición gradual de estas simplificaciones en función de la evolución lingüística del niño. De alguna manera, a pesar de que se sitúa en una postura innatista, continua manteniendo que el niño recibe ayudas del entorno, para su desarrollo: 1) los ajustes del *input* en el lenguaje que los adultos dirigen a los niños en tanto que, simplifican y adaptan el *input* y 2) que estas ayudas desaparecen en la medida que el niño aumenta su competencia lingüística. Dichas ayudas son imprescindibles para que el niño construya su sistema lingüístico.

Los procesos interactivos

Todos los conceptos, procesos, metáforas y comparaciones descritos anteriormente para explicar cómo la adquisición del lenguaje se da en un espacio compartido entre los que lo conocen y los que lo tienen que conocer, conducen a la interacción como proceso y como concepto. Por esto, se dedicarán unas líneas a describir las características de la interacción contextualizadas en el marco escolar de manera que ayuden a entender, no ya las actuaciones del maestro y del alumno, sino las actuaciones del maestro con relación al alumno y las del alumno con relación al maestro.

La relación interactiva exige que la actividad entre las personas tenga una implicación mutua; es decir, que la actividad de uno no es paralela, ni al margen, ni sucesiva a la del otro, sino en función de la del otro. En el contexto escolar alumno y maestro se hallan implicados en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje. De la misma manera, se entiende que si el maestro influye en el alumno, éste también influye en el maestro provocando sus respuestas cuando presenta demandas, cuando da muestras de que entiende o no entiende algo, que se encuentra a gusto, a disgusto, etc., obligándole a adaptarse continuamente. Así pues, la actuación interactiva entre adulto y niño podría entenderse como una serie de actividades encadenadas, de manera que la actuación del adulto es contingente y condicionada por la del niño y al revés.

12. RONDAL, J. A. y LING, D.: "Interacciones verbales adulto-niño y construcción del lenguaje: El problema del feedback", *Revista de Logopedia, Fonología y Audiología*, 17, 1997.

Para que la actividad de uno se organice en función de la del otro, adulto y niño no juegan con las mismas cartas. La interacción entre ambos es asimétrica y existen diferentes grados de implicación en el ejercicio de sus funciones. Aunque ambos se influyen mutuamente, uno centra más sus objetivos en la vertiente de la enseñanza y el otro en la del aprendizaje. En la comunicación hay uno que domina las estrategias de gestión y otro que debe aprenderlas. Uno se halla en el papel del profesional que debe ejercer unas funciones, otro en el de aprendiz. Todos estos aspectos entran en la relación enseñanza-aprendizaje.

El desarrollo comunicativo y lingüístico en el contexto escolar

La idea que la influencia del entorno escolar contribuirá a que los niños avancen en el desarrollo del lenguaje es compartida por amplios sectores de la sociedad, no solamente por los educadores. Los padres de los alumnos que tienen algún retraso en la adquisición del lenguaje suelen depositar en el momento del ingreso de su hijo en la escuela toda una serie de expectativas. Consideran que el entorno escolar ayudará a sus hijos porque tendrán oportunidades de comparar su habla con la de los otros niños, se beneficiarán de las correcciones y explicaciones que les den los maestros y tendrán muchas ocasiones para practicar el lenguaje en las variadas actividades educativas e imitar nuevos modelos. Como muestra, se expone la siguiente anécdota respecto a las funciones que se atribuyen a la escuela.

A principios del mes de abril, la señora Carmen se presenta en la secretaría de la escuela para matricular a su hijo Dídac. Después de explicarle las instrucciones para formalizar la matrícula, la secretaria se dirige al niño:

SECRETARIA: *¿Cuántos años tienes?*

DÍDAC: *Tato.*

—*Cuatro*, replica enseguida la madre.

SECRETARIA: *Y ¿cómo te llamas?*

DÍDAC: *Diá.*

—*Dídac*, repite la madre.

Más tarde, realizando un comentario sobre un juguete que tenía Dídac en sus manos, la secretaria vuelve a preguntar:

SECRETARIA: *¿Qué le ocurre?*

DÍDAC: *Sa ompío.*

—*Se ha roto*, explica la madre.

La secretaria realiza un comentario sobre el habla de Dídac y la señora Carmen se apresura a dar todo tipo de explicaciones en el sentido que no

había ido demasiado a la escuela porque el niño se resfriaba con mucha facilidad a causa de las alergias, pero que ahora le hace falta la compañía de otros niños porque ha estado mucho tiempo con los abuelos que no hablan demasiado bien, no le han corregido y, por supuesto, no le han podido enseñar. No obstante, Dídac es un niño muy listo y cuando se le explique como debe pronunciar y le pongan a realizar los juegos y las cosas que hacen los demás, lo cogerá todo enseguida.

Función social de la escuela

Sobre la cuestión de las relaciones entre la escuela y la formación personal conviene plantearse la función de la escuela en la sociedad o, en expresión de Onrubia,¹³ ¿para qué queremos la escuela? En la descripción de las funciones educativas que se encontrará seguidamente se sigue una línea de continuidad con el enfoque sociocultural que se ha expresado antes en la adquisición del lenguaje. Para un mayor estudio de este tema, se sugiere la lectura de Coll y colaboradores.¹⁴

Desde esta perspectiva, la institución escolar se entiende como un instrumento de la sociedad que tiene la finalidad de promover el crecimiento personal y social del alumno facilitándole la apropiación de un conjunto de contenidos culturales a través de un sistema de ayudas específico y organizado que obran en el contexto educativo. En este contexto, tiene lugar la transmisión de contenidos culturales por parte de la escuela y su adquisición por parte del alumno. Este transmitir-adquirir permite un doble proceso de individualización y socialización en el que se construye la propia personalidad, única e irreplicable.

Los alumnos no se limitan al papel de receptores pasivos de los contenidos escolares sino que son agentes activos que participan en la construcción de sus propios aprendizajes en el espacio social creado entre los que dominan unos saberes y los que los deben adquirir. Todo esto hace que las comparaciones, metáforas y rasgos característicos de la interacción que se han descrito antes sean válidos, tengan muchos puntos en común entre las actividades de enseñanza-aprendizaje, en general, y en las de adquisición del lenguaje en particular. Aún más, la relación interactiva necesaria en la adquisición del lenguaje se podría entender dentro del marco educativo más amplio de la adquisición de contenidos culturales.

13. ONRUBIA, J.: "La Reforma desde la perspectiva sociocultural: ¿para qué queremos la escuela?", *Cultura y Educación*, 2, 1996, pp. 9-18.

14. COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I.; ZABALA, A.: *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó, 1993.

El currículum educativo

A partir de este marco sobre la función social atribuida a la escuela y de las finalidades educativas que debe cumplir, la Reforma Educativa elabora un Diseño Curricular para organizar los diferentes elementos de la acción educativa y articula los pasos que conecten las intenciones generales con su realización práctica.

Dentro de cada etapa educativa (infantil, primaria y secundaria) el eje vertebrador del currículum es el desarrollo de las capacidades del alumno. Entendiendo que el objetivo es la formación integral de la persona, la actividad educativa tiene que contemplar el crecimiento armónico de todas las capacidades: cognitivas, de equilibrio, de relación personal, motrices y de inserción social. Para el desarrollo de estas capacidades, los saberes que alumno y maestro deben trabajar se organizan al entorno de las áreas: lengua, matemáticas, conocimiento del medio, etc. Cada área comprende una serie de contenidos que especifican lo que se debe enseñar y aprender en la escuela respecto a aquella materia. Finalmente, en cada etapa y ciclo, el currículum establece unos objetivos terminales o referenciales que concretan el grado de aprendizaje que el alumno debe conseguir en un determinado periodo. Las actividades educativas tienen la finalidad de acercar alumno y maestro hacia el objetivo de aprendizaje con relación a cada contenido de trabajo.

La comunicación y el lenguaje en el currículum educativo

La lengua es el elemento más transversal del currículum, ya que es el principal instrumento de comunicación entre alumno y maestro, de los alumnos entre sí y el principal vehículo de transmisión de conocimiento en todas las áreas. Con el trabajo de los contenidos curriculares de una unidad de programación de cualquier área se profundiza en los aspectos léxicos y semánticos del lenguaje, con la correspondiente negociación de significados, búsqueda de información, estrategias de comprobación, relación del concepto con otros que ya se habían trabajado previamente, etc. Y todo esto se da si se trabaja sobre el conocimiento del barrio, la función pulmonar o la estructura del Parlamento. Es decir, en el marco escolar y en el contexto del trabajo de los diferentes contenidos de aprendizaje se evidencia la función instrumental que el lenguaje desarrolla en la construcción de conocimientos.

Por otro lado, la relación entre el área de lengua y las demás materias no es sólo instrumental, sino de complementariedad con relación al desarrollo del lenguaje. Si bien posibilita el trabajo de contenidos curriculares, el desarrollo lingüístico también se enriquece a partir de los nuevos significados, nuevos contextos de utilización de léxico, nuevas conexiones entre las diferentes áreas,

etc. Por este motivo, el retraso en el desarrollo del lenguaje compromete seriamente el desarrollo de las demás áreas y es el factor de mayor diversidad entre los alumnos al contar dentro de las aulas con alumnos que presentan retraso en el desarrollo, desarrollo normal, bilingüismo, incorporación inmediata de alumnos con lengua extranjera, etc.

Los objetivos generales del área de lengua

La prioridad que se da al enfoque comunicativo queda reflejada en el tratamiento que el currículum de la etapa primaria da al área de lengua cuando la define “como medio de realización personal y social, como base de reflexión del pensamiento, como vehículo de acceso y participación en el patrimonio cultural propio y, a través de este, abrir la posibilidad de introducirse en otras culturas”. En la etapa secundaria entiende el lenguaje como “medio de fijar y desarrollar el propio pensamiento”. En todos estos objetivos se prevé una gradación del ajuste de las actividades que conviene proponer a los alumnos de manera que, ya en educación infantil... “consigan elementos para reflexionar sobre la participación y adecuación comunicativa”, en la etapa primaria... “puedan despertar el sentido crítico hacia las expresiones que comporten discriminación en razón de sexo, raza, creencias, etc.”, y en la educación secundaria... “valoren la riqueza que representa la diversidad lingüística”. El aspecto evolutivo del lenguaje queda reflejado en el diferente grado de competencia que se espera del alumno en las diferentes etapas educativas. Los objetivos generales también expresan esta tendencia cuando en la etapa infantil proponen... “la adquisición de vocabulario en contextos significativos” y en la etapa primaria establecen que conviene “asegurar el léxico fundamental, ampliarlo y enriquecerlo”.

Los marcos de apoyo a la adquisición del lenguaje en el contexto escolar

A través de la organización del currículum, la escuela intenta ejercer su función de favorecer el crecimiento personal de los alumnos por medio del desarrollo de las capacidades y, entre éstas, de la competencia comunicativa y lingüística. Además de las funciones que la sociedad otorga a la escuela como institución, el contexto escolar ofrece (haciendo una adaptación de los conceptos de Kaye) unos marcos de actividad organizada, de estructura estable, que representan un sistema de ayudas a la mejora de las competencias del alumno. Con independencia de las opciones metodológicas con las que cada escuela concreta la finalidad de acercar los objetivos pedagógicos al aprendizaje de los alumnos, que ofrecen una amplia gama de posibilidades en el contexto escolar, se pueden apreciar una serie de marcos comunes que

permiten al alumno encontrar ayudas y modelos en los que insertar, orientar y mejorar su actuación de cara al aumento de sus competencias. Éstos derivan del microcosmos de relación social que representa la escuela y ésta actúa como marco general en el que tienen lugar los marcos de ajuste del *input* y actividades, distribución de roles en situaciones de juego y trabajo, negociación de significados, regulación y planificación.

Microcosmos de relación social

La escuela constituye un entorno privilegiado para el desarrollo del lenguaje al ofrecer una compleja red de situaciones formales e informales donde poder ejercitar sus funciones, analizarlas y optimizarlas. Observando un día de la vida de un alumno se puede ver que se encuentra en múltiples situaciones en las que se relaciona con los compañeros y con los maestros y que dan lugar al ejercicio de las diversas funciones del lenguaje. Por ejemplo, con motivo de compartir un juego, discutir sobre el derecho de quien había llegado primero, organizar un partido de baloncesto, planificar la fiesta de fin de curso, distribuirse funciones en un trabajo de equipo, hacer la exposición de un tema, celebrar un debate, concertar una entrevista, pedir ayuda al profesor, en la etapa infantil o primaria porque “éste me coge la pelota” o presentar una queja formal a la dirección del centro, en la etapa secundaria, porque se quiere que un profesor cambie el sistema de evaluación etc. En este microcosmos, el alumno encuentra un sinnúmero de ocasiones para ejercitar registros formales e informales del lenguaje en sus relaciones alumno-maestro, alumno con otros compañeros, alumno con grupo de alumnos, maestro-alumno, maestro-grupo clase, etc. Es decir, un microcosmos en el que se encuentran representados la mayoría de los usos sociales del lenguaje.

Adaptación del lenguaje y actividades al nivel de desarrollo de los alumnos

En este tipo de marco se pueden aplicar las características del ajuste interactivo y la adaptación del *input*, ya descritas, típicas de la relación asimétrica entre niño y adulto, que en el contexto escolar va desde las adaptaciones de lenguaje necesarias para establecer comunicación, dando lugar a la acción conjunta alumno-maestro, hasta ir aumentando la complejidad del discurso en la medida que el alumno consiga una mayor competencia. Este aspecto viene descrito por Cross¹⁵ como *fine tuning* o ajuste preciso que se caracteriza

15. CROSS, T. G.: “Mothers’ speech adjustments: the contribution of selected child listener variables”, en SNOW, C. E. y FERGUSON, C. A.: *Talking to children: Language input an acquisition*. New York, Cambridge, University Press, 1977.

porque el lenguaje de las madres cambia en la medida que también cambia el de sus hijos.

En cuanto a la adaptación del *input*, según Rondal,¹⁶ el tipo de lenguaje que las maestras dirigen a los alumnos pequeños es muy parecido al que las madres dirigen a sus hijos en edades similares. Por otra parte, el tipo de lenguaje que los docentes dirigen a los alumnos de cursos superiores es más parecido al que dirigen a los adultos.

Según nuestras observaciones, las relaciones de los alumnos con los docentes para explicar cosas, realizar peticiones, mostrar lo que ellos acaban de hacer o lo que acaba de hacer un compañero, es más intensa e informal en los cursos inferiores y menos intensa y referida a aspectos formales —cuestiones de funcionamiento, orden, evaluaciones, etc.— en la medida que avanzan los cursos.

French y McLure¹⁷ encuentran que son los maestros quienes hacen la mayoría de las preguntas, que los niños formulan pocas y que estas son de procedimiento. Wells¹⁸ afirma que son los maestros quienes, la mayoría de veces, inician la conversación y escogen los temas. No obstante, esto ocurre en mayor medida en las situaciones formales que, quizás, no han llegado a ser suficientemente interactivas. En las situaciones informales, y no por esto menos educativas, se da un tipo de interacción más compartida, con mayor equilibrio de turnos y mayor iniciación de temas de conversación por parte de los alumnos. Situaciones que se prestan a incidir de manera contextualizada sobre el tema de interés para los alumnos, a conocer y a seguir su iniciativa. La alternancia entre las situaciones formales, en las que predomina la sistematicidad y el mayor control de la situación por parte del docente, con las situaciones informales, más equilibradas en cuanto a la forma y recurrentes en cuanto al tema, son un aspecto que enriquece el microcosmos de relación social en el marco escolar. Esto también presenta diversos rasgos diferenciados respecto al entorno familiar al ofrecer al alumno la posibilidad de tener contacto con los diferentes usos de una misma lengua.

Negociación de significados

Wells¹⁹ introduce este concepto para explicar el proceso que tiene lugar cuando adulto y niño confrontan sus conocimientos respecto a un mismo ob-

16. RONDAL, J. A.: *La interacción adulto-niño y la construcción del lenguaje*, Méjico, Trillas, 1990.

17. FRENCH, P. y MACLURE, M.: "A comparison of talk at home and at school", en WELLS, C. G.: *Learning Through Interaction*, Cambridge, Cambridge UP, 1981.

18. WELLS, G.: "Describing children's linguistic development at home and at School", *British Educational Research Journal*, 5, 1985.

19. WELLS, G.: "Describing...", *British Educational Research Journal*, 5, 1985.

jeto o actividad conjunta. En estas situaciones no es extraño que el alumno se aferre a sus ideas para explicar un determinado fenómeno y el maestro aporte sus explicaciones al respecto, añada un nuevo término para ayudarle a avanzar en su posición, concretar el significado de una palabra y llegar al acuerdo: negociar qué tipo de hechos se refieren. El contexto escolar aporta este marco en el análisis de las situaciones cotidianas y en el desarrollo de las áreas de conocimiento; de manera que el trabajo sobre los contenidos del currículum, en buena parte, se fundamenta sobre la negociación de significados.

Distribución de roles en situaciones de juego y trabajo en grupo

El juego puede funcionar como un formato de interacción que promueve nuevos retos facilitados del desarrollo infantil ya que contribuye a crear zonas de desarrollo próximo. Según Vigotski,²⁰ el niño actúa en el juego como si fuese un grado más alto de lo que realmente es. En este aspecto, continua el autor, aunque la relación juego-desarrollo puede compararse a la relación instrucción-desarrollo, el juego proporciona un marco mucho más amplio en cuanto a necesidades y conciencia.

En el marco escolar, muchas de las actividades, individuales o de grupo, que se proponen a los alumnos de los primeros cursos tienen el formato de juego. En muchas ocasiones, la consigna es indistintamente vamos a trabajar o vamos a jugar. El formato juego habla de distribución de roles y facilita que los participantes compartan un mismo espacio de relaciones.

Cuando se habla de procesos de mediación y zonas de desarrollo, se podría inducir al error de que únicamente la relación con el adulto es educativa. No obstante, en el marco escolar y familiar, las relaciones entre iguales y adultos se alternan continuamente. Entonces, ¿qué papel juega la relación entre los iguales? Entre las funciones que el alumno suele atribuir al maestro se encuentran las de orientación en los aprendizajes. Por tanto, en el espacio entre quien domina un aprendizaje y quien lo ha de adquirir, el maestro tiene mayores competencias. En este sentido, cuando se tiene que enfocar la dirección de las actividades, puede funcionar el argumento de autoridad. En la formulación de la zona de desarrollo próximo, Vigotski (ib.) no cierra el área de influencia en el adulto sino que también habla de un compañero más hábil. Entonces, en la relación entre iguales, siempre hay habilidades diferentes que pueden promover desarrollo. Además, entre los compañeros no funciona el argumento de autoridad y las razones que da un compañero tienen que

20. VIGOTSKI, L. S.: "Interacción entre aprendizaje y desarrollo", *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, capítulo VI, Barcelona, Crítica, 1979.

discutirlas con unas nuevas razones. Es decir, la complementariedad se halla en que si en la relación con el maestro se crean nuevas zonas, en la relación con los compañeros se consolidan.

En este punto, tampoco se puede olvidar el valor educativo de la distribución de roles en equipo, en relación con el objetivo de trabajo. Esta forma de trabajo actúa como formato que ayuda a la organización personal y social que fomenta el uso de estrategias de regulación personal y grupal. La distribución de tareas y funciones en el trabajo en equipo también puede ser mediada por el educador, quien, por ejemplo, puede favorecer que haga de portavoz un alumno que no lo había hecho nunca y que todos los compañeros vayan desempeñando funciones diferentes.

Regulación y planificación

Las funciones de regulación del lenguaje sobre el comportamiento personal encuentran en el marco escolar un terreno abonado para su desarrollo. Hay un amplio consenso en el hecho de que uno de los objetivos prioritarios en los primeros cursos de la escolaridad, expresado en términos coloquiales, es la adaptación a la escuela y la adquisición de hábitos. En estos primeros cursos, los educadores invierten una buena parte de sus esfuerzos en controlar que los alumnos aprendan, entre otras cosas, a sentarse, hablar y escuchar cuando toca, distinguir los momentos de trabajo de los momentos de entretenimiento, ordenar juguetes y útiles de trabajo, etc. En esta tarea una de las funciones del lenguaje más utilizadas con esta finalidad, precisamente, son las de regulación: *sentaos en la silla, hablad de uno en uno, escuchad a quien habla*, etc. En este momento se ejerce una regulación *por los otros*; es decir, del maestro hacia los alumnos con la finalidad de llegar a una regulación por uno mismo cuando el alumno interioriza las normas y sabe, según este mismo ejemplo, escuchar cuando otro compañero tiene la palabra (autorregulación).

Estos aprendizajes no son fruto de un día y, en cursos posteriores, es necesario continuar este mismo objetivo con actividades propias de cada nivel. Éstos pueden requerir la elaboración de sus propios instrumentos y procedimientos para contribuir a esta función. Así pasa cuando se trabaja el uso de la agenda, se realizan unas actividades de autoevaluación, se reflexiona sobre comportamientos anteriores, se planifican actividades posteriores, etc. Actividades todas que ayudan al escolar a conocer los medios necesarios para regular conscientemente su actividad y le enseñan a planificar, orientar, seguir y valorar su propio aprendizaje.²¹

21. MAURI, T.: "Aplicar Vigotski", *Guix*, 228, 1996.

Dentro de este marco se pueden incluir también las actividades que cuentan, entre sus finalidades, proporcionar al alumno elementos de reflexión y análisis del comportamiento y/o situaciones vividas, como son las sesiones de tutoría y las asambleas de clase. Cuando en estas actividades se tratan temas que afectan a la vida de la clase, por ejemplo cómo entenderse mejor con un alumno extranjero que acaba de llegar o se debate sobre los límites entre ética y tecnología a partir de temas de actualidad, se crean las circunstancias para la elaboración de actitudes personales con relación a los valores que se promueven.

Propuesta de organización de las estrategias de ayuda

A partir de la concepción general sobre el lenguaje, su adquisición y el papel que desempeña el contexto escolar en la organización de las estrategias de ayuda, hacemos una primera clasificación entre las estrategias que tienen como finalidad potenciar la comunicación y las estrategias de intervención lingüística propiamente dicha.

Distincuir entre estrategias para potenciar la comunicación y estrategias de intervención lingüística apunta la hipótesis que la intervención lingüística se da en el contexto más amplio de la comunicación. Apunta también a la necesidad de empezar a planificar la intervención a partir del contexto en que tiene lugar y tener en cuenta los factores del entorno que facilitan el clima comunicativo en el que se sientan motivados a participar. La adecuación del entorno no es únicamente la preparación física del ambiente, que también juega un papel importante, sino sobretodo la creación de los aspectos que conforman un clima comunicativo y de confianza.

Las estrategias de intervención lingüística se dirigen a los aspectos más específicos de la expresión oral. Distinguimos los siguientes apartados:

Las adaptaciones formales del lenguaje. Este primer aspecto engloba las adaptaciones del lenguaje que el adulto utiliza de manera estratégica para comunicarse mejor con el niño, como utilizar enunciados breves, de estructura sencilla, entonación cálida y términos que se refieren a objetos del entorno más inmediato.

Las estrategias de gestión de la comunicación y la conversación. Este tipo de estrategias describe los mecanismos de ayuda que el adulto proporciona al niño para que éste aumente sus competencias en la participación y gestión de la conversación. Estas estrategias persiguen el objetivo de que el alumno sepa cuándo y cómo entrar en el turno de conversación, cómo regular su participación y la de los demás, de manera que vaya ganando equilibrio en los intercambios comunicativos.

El último aspecto, el de las estrategias educativas de interacción verbal, describe los diferentes tipos de *feedback* de los docentes en respuesta a las intervenciones comunicativas de los alumnos y cómo, a través de éste, se puede optimizar la intervención con el alumno, valorando sus expresiones, haciendo correcciones implícitas, expandiendo los enunciados incompletos, substituyendo los términos imprecisos o inespecíficos, etc.