

PORQUE EN LAS LENGUAS LA FORMA SÍ CUENTA*

*Consuelo Orozco Giraldo**

Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira – Colombia

Resumen

El lenguaje permite la comunicación, compartir intereses y cultura. Es eficaz desarrollar procesos de lectura y escritura convencional, en general, y de bilingüismo, en particular, mediante la literatura infantil (cuentos). Los resultados de la primera fase del proceso investigativo (3 años) dan cuenta de los aspectos claves acerca del discurso y práctica pedagógica que favorecen la adquisición de la lectura y la escritura de la lengua materna (L1) en la primera infancia. La segunda fase aborda cómo las estrategias y los discursos eficaces en la primera fase, con algunas adaptaciones, logran trasladarse a los mismos procesos en una segunda lengua (L2), y dan lugar a resultados insospechados.

Palabras clave: *oralidad, narrativa, bilingüismo, significación.*

Artículo recibido: 15-09-2013, aceptado: 08-11-2013.

* Este trabajo es el resultado de las dos primeras fases de una investigación realizada entre el 2003 y el 2011. La primera tuvo lugar mientras trabajaba como docente integral (orientando todas las materias) con niños y niñas de grado primero del Centro Docente la Hermosa, institución de carácter público ubicada en Santa Rosa de Cabal, Risaralda, Colombia. Surgió por la necesidad de hacer la intervención pedagógica obligatoria en la licenciatura en pedagogía infantil que entonces estaba cursando. La segunda fase se desarrolló en Pereira, Colombia, en el programa de inmersión de la Fundación Gimnasio Pereira, institución de carácter privado, para la que laboré por varios años. Esta segunda etapa surgió por dos razones: la curiosidad de saber si la significación, herramienta especialmente eficaz en L1, funcionaba de la misma forma en L2 y del reto de orientar catorce horas semanales de inglés a niñas entre 3 y 8 años de edad. La investigación no ha tenido financiamiento por ser parte del quehacer pedagógico cotidiano.

** consuelorozco@utp.edu.co

BECAUSE FORM MATTERS IN LANGUAGE

Abstract

Language makes it possible to communicate and share interests and culture. It is effective in developing conventional reading and writing processes, in general, and bilingualism, in particular, through children's literature (stories). The results of the first phase of the research process (3 years) account for the key aspects of the pedagogical discourse and practice that fosters the acquisition of reading and writing skills in the native language (L1) during early childhood. The second phase addresses the way in which the strategies and discourses that were effective in the first phase can be transferred, with some adaptations, to the same processes in a second language (L2), producing surprising results.

Keywords: *orality, narrative, bilingualism, meaning.*

PORQUE NAS LÍNGUAS A FORMA CONTA REALMENTE

Resumo

A linguagem permite a comunicação, compartilhar interesses e cultura. É eficaz desenvolver processos de leitura e escrita convencional, em geral, e de bilinguismo, em particular, mediante a literatura infantil (contos). Os resultados da primeira fase do processo investigativo (três anos) abrangem os aspectos-chave sobre o discurso e a prática pedagógica que favorecem a aquisição da leitura e da escrita da língua materna (L1) na primeira infância. A segunda fase aborda como as estratégias e os discursos eficazes na primeira fase, com algumas adaptações, conseguem deslocar-se aos mesmos processos em uma segunda língua (L2) e dão lugar a resultados inesperados.

Palavras-chave: *oralidade, narrativa, bilinguismo, significação.*

Introducción

El lenguaje nos engaña. Las conversaciones, más que un vaivén de información, son un proceso de construcción de mundos apalabrados, mediante los cuales entendemos, compartimos y llenamos de significado nuestra existencia. En el ámbito educativo, la literatura infantil, específicamente los cuentos, ha tomado relevancia y centralidad (Egan, 1999), especialmente cuando se trata de orientar procesos arduos, obligatorios y propios de los primeros años de escolaridad, tales como aprender a codificar (escribir) y decodificar (leer) convencionalmente, es decir, haciendo uso convencional del alfabeto. La globalización no solo nos obliga a cohabitar con otros lenguajes y culturas, sino, además, a prepararnos en términos tecnológicos y de lenguas. Estos hechos justifican de alguna manera propuestas como la que se presenta en este trabajo, que busca contribuir con la educación, en general, y con a la lengua materna y el bilingüismo, en particular, de cara a la urgencia de construir otras formas de acceder al lenguaje y al conocimiento.

La imaginación, el juego y la fantasía son elementos que permean toda la propuesta que se presenta. Además, se analizan e integran propuestas teóricas y metodológicas, tanto implícitas como explícitas, presentes, entre otros, en documentos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), como los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*, los *Lineamientos Curriculares de Idiomas Extranjeros* y los *Lineamientos Curriculares del Preescolar*. Así las cosas, resulta perentorio que los docentes reconsideren sus prácticas pedagógicas tradicionales y anacrónicas y continúen inventando fórmulas mágicas que permitan a la población estudiantil colombiana acceder a niveles superiores de comprensión y bilingüismo.

Este documento pretende compartir el proceso y los resultados obtenidos de la investigación realizada, al mismo tiempo que intenta dar respuesta a los interrogantes que surgieron en el camino, entre los cuales se pueden destacar los siguientes: ¿cómo hacer que los niños de primer grado lean con fluidez y a la vez comprendan? ¿Es posible que los niños aprendan a leer y escribir mientras juegan, se divierten y son felices? ¿La significación propuesta para el proceso de lectura y escritura de la lengua materna puede funcionar de manera similar en una segunda lengua? ¿Por qué el MEN, a través de los estándares nacionales de idiomas extranjeros, hace sus mejores apuestas a procesos de bilingüismo como lengua extranjera y no como segunda lengua? ¿Se pueden alcanzar niveles superiores de bilingüismo en Colombia?

Los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* no solo reconocen el valor del lenguaje como medio a través del cual el niño comunica sus emociones, necesidades y pensamientos, sino que además brinda protagonismo a la oralidad,

la trae de la periferia a la que ha sido relegada. Orientar la lectura y la escritura convencional tanto en lengua materna —en adelante, L1—, como en segunda lengua —en adelante, L2—, respetando la individualidad de los procesos y el normal desarrollo infantil, es la apuesta central que aquí se hace y sobre la cual se profundizará más adelante.

El presente documento se divide en dos fases. En la primera, se describen las actividades, materiales y, en general, los procesos específicos llevados a cabo para la adquisición de la lectura y la escritura convencional de la lengua castellana o lengua materna, en niños y niñas de grado primero. En la segunda, se cuentan las adaptaciones hechas a algunas de las estrategias utilizadas en la primera fase, con el objetivo de ser utilizadas en aprendizaje del inglés como segunda lengua —no como lengua extranjera—. En cada una de las fases, se presentan postulados teóricos y metodológicos, resultados y las conclusiones más representativas de las nuevas exploraciones.

Abrir el panorama de posibilidades, brindar herramientas que disminuyan la hostilidad y descontextualización a la que son sometidos los pequeños al ingresar a la vida escolar y elevar los niveles de esperanza y credibilidad sobre la posibilidad del bilingüismo en Colombia son los objetivos fundamentales de esta propuesta.

Fase I

Marco teórico

La oralidad como primer sistema lingüístico

En la Edad Antigua (entre el año 4.000 a. C. y el año 476 d. C.) el lenguaje marcó al hombre de forma definitiva. Aunque carecía de masa física sensible al tacto, se reconocía el poder y la existencia de la palabra. De la misma forma que el espíritu, el amor o los hechos ocurridos en el pasado gozaban de importancia, la palabra (lenguaje oral) permitía a los hombres no solo comunicarse, sino además, determinar sus propias formas de percibir el mundo. La oralidad, hace posible guardar en la mente lo que existe pero no se ve, da sentido a las cosas y construye universos. El lenguaje oral ocupaba el primerísimo lugar en importancia. Libres del lastre de la escritura, los mitos y las leyendas fueron elementos de extraordinaria riqueza educativa, cultural y social, transmitidos a través de los diálogos ejercidos, entre otros, por filósofos como Sócrates.

La invención de la escritura alfabética, en la época platónica, detallada en *La República* (Platón, 1966), traería consigo un conjuro del que no terminamos de despertar. Desplazada la oralidad e ignorada la interacción con el otro, pensar en la permanencia del significante y significado de la palabra escrita sería el pecado capital.

Reivindicación del lenguaje oral a través de la narrativa

El lenguaje oral es tal vez la herramienta más importante con la que los niños cuentan para comunicar sus pensamientos, emociones, sentimientos y necesidades durante la primera infancia. Al respecto, Vygotski (1995) señala al lenguaje como el resultado de la interacción con la sociedad y su cultura. Por su parte, Piaget (1991) sostiene que su adquisición se da mediante un proceso individual y, posteriormente, social, en el que el intelecto y las conductas son alteradas por el lenguaje. Leemos en *Seis estudios de la Psicología*: “Con la aparición del lenguaje las conductas se modifican profundamente en su aspecto afectivo e intelectual”. A continuación, se presentan algunos postulados teóricos que no solo reconocen la ya mencionada importancia del lenguaje oral, sino que, además, le atribuyen vida propia.

Echeverría (1994), en su libro *Ontología del lenguaje*, dice:

Si aceptamos que hablar es actuar, reconocemos que el hablar modifica el mundo, el estado de las cosas, y que, por consiguiente, el hablar trae consecuencias. En otras palabras, el hablar rearticula el mundo como espacio de lo posible. Luego que alguien dice algo, nuevas posibilidades emergen y antiguas posibilidades dejan de existir. Lo que antes estaba cerrado se abre y lo que estaba abierto se cierra. (p. 94)

[...] si aceptamos también el carácter generativo del lenguaje y, por tanto, que el lenguaje es acción, tenemos que reconocer otro nivel en la relación entre poder y lenguaje. En la medida en que el lenguaje es acción, el lenguaje es fuente de poder. La forma como actuamos en el lenguaje constituye, por lo tanto, un aspecto crucial para evaluar cuan poderosos somos en la vida. (p. 226)

Un tercer dominio de competencias lingüísticas relacionadas con el poder se refiere a las narrativas. Estos son tejidos lingüísticos interpretativos que, como tales, procuran generar sentido y establecen relaciones entre las entidades, las acciones y los eventos de nuestro mundo de experiencias. Las narrativas nos proporcionan una base desde la cual actuamos en el mundo. Según el tipo de narrativa que sustentemos, nuestras posibilidades de acción serán diferentes. De allí, por lo tanto, que podamos hablar también del poder del lenguaje haciendo referencia al poder de nuestras

narrativas. Un ejemplo reiterado de un tipo de narrativa de gran poder lo constituyen las ciencias. Ellas nos ofrecen un tipo particular de explicación de los fenómenos que nos permiten generarlos o reproducirlos. Por último, un cuarto dominio de competencias lingüísticas. (p. 228)

Lejos de silenciar y ordenar el aula de clase infantil, los primeros años de escolaridad deben favorecer y desarrollar la oralidad, las conversaciones, el juego, y la interacción social libre y espontánea; de suerte que los niños se empoderen y hagan parte activa en su propio proceso de formación, mientras son felices. Al respecto, los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 1998a), dicen:

[...] solo cuando los estudiantes han ganado confianza en la charla y en la discusión sobre los textos, cuando han fortalecido la oralidad, o lo que en socio-lingüística se da en llamar competencia comunicativa, podrán dar el paso dialéctico hacia la escritura, sin que esta sea impuesta [...]. Reyes caracterizaba la lengua como “cosa viva y cambiante”. (p. 20)

[...] resulta central el trabajo sobre el desarrollo de la oralidad. La afirmación de los sujetos desde el uso del lenguaje en el diálogo cotidiano como puente para la construcción de los vínculos sociales, el reconocimiento del lugar cultural del discurso del niño, frente a los códigos elaborados que plantea la escuela [...], el respeto por lo diverso a nivel de valoraciones, lógicas, formas de comprender e interpretar el mundo, son puntos centrales del trabajo escolar. (p. 89)

Las lenguas maternas parten de la lectura e interpretación de su contexto cultural [...], la vida de las lenguas maternas es la oralidad, y en su más alto nivel la sacralidad de la palabra y desde allí se desarrolla el pensamiento, la identidad y la cultura. (p. 92)

En los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* emanados por el MEN en 1998, es posible registrar los aportes que autores como Fabio Jurado y Guillermo Bustamente, quienes reconocen que “la narrativa permite que esa ‘preguntadera’ que caracteriza a los estudiantes, les permita ir accediendo poco a poco a la convencionalidad y universalidad de la escritura” (MEN, 1998a). Carretero (1993), al igual que Egan (1999), sostiene la necesidad de recuperar la centralidad del texto narrativo en el aula, no solo porque abre el panorama de posibilidades de la educación infantil, sino, además, porque da protagonismo a sus fantasías y emociones. Leemos en *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*:

Estamos tratando a los niños pequeños como a idiotas. Nuestros *curricula* infantil y las correspondientes prácticas docentes están plagadas de cosas triviales [...] al desarrollar investigaciones sobre el aprendizaje, la inteligencia, la evolución y cosas por el estilo referidas a los niños, no se han teniendo en cuenta ni se han valorado las herramientas intelectuales potentes y dinámicas que los niños llevan a la escuela [...]. la imaginación constituye una poderosa y desechada herramienta de aprendizaje [...]. Tenemos que reconsiderar nuestras prácticas docentes y *curricula* desde una perspectiva más equilibrada de las capacidades intelectuales de los niños. Entre esas capacidades intelectuales destaca la imaginación [...]. Podemos proporcionar a los niños cosas en qué pensar que desafíen y estimulen las capacidades imaginativas con las que piensan. (Egan, 1999, pp. 33-34)

Y más adelante agrega:

Es evidente que los cuentos tienen que ver con las respuestas afectivas. Un buen narrador interpreta nuestras emociones igual que un buen violinista toca el violín. [...] vista a través de los modelos dominantes de planificación e investigación, la educación es asunto en gran medida lógico y estrictamente racional. Desde este punto de vista, la educación constituye el campo en donde queda poco sitio para nuestra vida emocional. Por eso, lo “afectivo” suele considerarse como una cuestión restringida a las artes (los aledaños o “adornos” de la educación). [...] esta visión es producto de un empirismo impropio y de una limitada concepción del aprendizaje y, no en menor medida, del mismo niño. Damos sentido al mundo y a la experiencia de manera “afectiva” no menos que “cognitiva”. En realidad, la separación de ambos aspectos es producto de los mismos programas de investigación. [...]. El modelo dominante y los programas de investigación con él relacionados han tendido a suprimir los aspectos afectivos del aprendizaje. En consecuencia, solo se han basado en una parte de las capacidades infantiles. (Egan, 1999, p. 45)

Piaget (1991), en concordancia con Egan (1999), logra sobrepasar las barreras del dualismo pensamiento-lenguaje, consagrado en occidente, y propone su interacción como opción educativa para movilizar pensamiento y hacer niños felices. Leemos en *Seis estudios de Psicología*:

Las transformaciones de la acción provocadas por los inicios de la socialización no afectan únicamente a la inteligencia y al pensamiento, sino que también repercu-

ten profundamente en la vida afectiva. Tal como hemos más o menos visto existe, en efecto, a partir del período preverbal, un estrecho paralelismo entre el desarrollo de la afectividad y el de las funciones intelectuales, puesto que son dos aspectos indisolubles de cada acción: efectivamente, en cada conducta los móviles y el dinamismo energético provienen de la afectividad, [...] los sentimientos intervienen, [...] incluso en la solución de un problema matemático: intereses, valores, impresiones de armonía (Piaget, 1991, p. 55)

Si la relación lenguaje pensamiento cobra importancia, si las emociones infantiles determinan su disponibilidad intelectual, se hace inaplazable adelantar un giro copernicano que recupere la importancia de la imaginación y la emoción, en detrimento de las prácticas desuetas que ignoran la naturaleza infantil. El juego resulta ser una buena opción.

El juego

Además de la oralidad, el juego resulta un elemento esencial en la educación infantil. Libre de la presión directa de los contenidos, el juego representa el escenario propicio para interactuar, relacionarse, divertirse y desarrollar la oralidad. Registrar investigaciones que otorgan protagonismo a esta actividad no es difícil. Lo extraño, sin embargo, es que, a pesar de los avances en materia de neurociencia —que nos obligaría a repensar al ser humano como unidad (Damasio, 2010), pero también como singularidad (Gardner, 1999)—, estas investigaciones han sido invitadas fantasma en la educación. El juego, lejos de ser “pérdida de tiempo”, se ha definido como espacio para ensayos de hechos reales en ambientes seguros (Brunner, 1988); escenario terapéutico y de preparación mental y social inconsciente (Dewey, 1934); lugar de aprendizaje sensorial y de trabajo lúdico (Montessori, 1936), y medio de desarrollo intelectual (Piaget, 1991) y social (Vygotski, 1995).

A través del juego, los niños crecen, aprenden cómo usar sus músculos, coordinan lo que ven con lo que hacen, ganan dominio sobre su cuerpo y sus pensamientos, descubren cómo es el mundo y cuál es su lugar en él. Además de adquirir nuevas habilidades y aprender cómo usarlas, los niños logran enfrentar con mayor habilidad las emociones conflictivas, porque recrean la vida real. Papalia habla de varios tipos de juegos, en su libro *Desarrollo humano*:

Los investigadores han mirado el juego de los niños de dos maneras: como una actividad social y como un aspecto de conocimiento. La primera aproximación examina

la cantidad de juego social de los niños —la extensión en la cual ellos interactúan con otros niños cuando juegan— como una indicación de competencia social. La segunda mira el juego cognoscitivo o forma de juego que revela y engrandece el desarrollo cognoscitivo de los niños. (1992, p. 238)

De la misma forma, los *Lineamientos Curriculares de Preescolar* (MEN, 1998b) reconocen la importancia del juego y buscan implementarlo como actividad integradora en la educación infantil:

El juego es el motor del proceso de desarrollo del niño y se constituye en su actividad principal [...]. A través del juego el niño adquiere independencia, cultiva las relaciones, [...] desarrolla sus habilidades y sus cualidades de líder [...]. El juego es la expresión máxima del carácter lúdico del niño, para él, el juego se constituye en una actividad fundamental (rectora). Todos los niños juegan y les gusta jugar, ya que ello les proporciona enorme alegría. [...] se puede decir que el juego es una auténtica actividad creadora y colectiva, que produce una profunda satisfacción a los que en ella participan. Se trata de la inmensa alegría de crear, inventar, comunicar y transformar. (p. 28)

El docente, el niño y el ambiente

Ansiosos de conocimientos y naturalmente dotados de curiosidad, los pequeños entablan relaciones y desarrollan procesos de aprendizaje en y con el ambiente que los rodea. Este aspecto ha sido cuidadosamente estudiado por Montessori (1936), quien hace tres aportes fundamentales al respecto: el primero, la importancia de preparar los ambientes de aprendizaje, de suerte que proporcionen la mayor cantidad de interacción significativa a los pequeños; el segundo, el protagonismo del niño y su predisposición hacia el uso del lenguaje; y el tercero, la estrecha relación afectiva entre el niño y el docente como base del triángulo de aprendizaje (docente-niño-medioambiente). Leemos en *The Secret of Childhood*:

[...] what exists is a predisposition to construct a language. And something of the same holds good in respect of the whole psychological complexus of which language is the outward manifestation. (Montessori, 1963, p. 34)

It is well known how our pedagogy considers the environment so important and to make it the central point of the whole system, while we give the child's sense —life

a more fundamental and systematic consideration than any previous educational method. (p. 63)

Con respecto a la interacción docente-estudiante, los *Lineamientos Curriculares de Preescolar* aducen que “según Piaget, las normas se asumen por el respeto que el individuo siente por las personas que las dictan” (MEN, 1998b). No es menos cierto que el adulto, en este caso el docente, debe permitir la reciprocidad en la relación con los niños:

La creación de un ambiente en el aula y en la escuela, basado en el respeto mutuo y en las posibilidades de coordinar puntos de vista, es la estrategia fundamental para el desarrollo de esta autonomía. El docente disminuirá su poder como adulto permitiendo que los niños tomen decisiones, expresen puntos de vista, y aún sus desacuerdos respecto a algunas posiciones del adulto. (MEN, 1998b, p. 39)

De la susceptibilidad docente hacia las profundas transformaciones sociales y de la flexibilidad que implica la vorágine de eventos dispersos y diversos que conforman nuestras aulas de clase, dan cuenta los mencionados lineamientos del Ministerio. No solo demuestran respeto por los pequeños y reconocen la riqueza de los conocimientos previos con los que arriban al aula de clase, sino que definen al docente como un “jalonador” de procesos:

[...] el docente se constituye en un “jalonador” que constantemente está en actitud de indagar, de cuestionar, de introducir obstáculos para suscitar desarrollos y elaboraciones discursivas, cognitivas y sociales de los estudiantes; el docente lo entendemos, en este sentido, como alguien que problematiza, que jalona, y como un docente social y cultural. (MEN, 1998b, p. 35)

La significación

La significación es el elemento que transforma nuestra mirada; no solo de la educación infantil, sino de lo que entendemos por oralidad, lectura, escucha, escritura y habla. En el marco de la significación, cada una de estas habilidades comunicativas, lejos de estar entre parámetros y definiciones tradicionales que fácilmente se encuentran en cualquier diccionario, toman otras connotaciones que dotan de sentidos y significación a las palabras, y abren un panorama de posibilidades a la educación

infantil. El tercer capítulo de los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*, titulado “Concepción de lenguaje”, resulta vital para entender la significación y las profundas transformaciones que implica. Posiblemente, al iniciar la aventura por este capítulo, parezca impenetrable e incomprensible. Sin embargo, en la medida en que nos despojamos de nuestras vestiduras tradicionalistas, de nuestras creencias y significados sobre estas cuatro habilidades (leer, escribir, escuchar, hablar), van cobrando sentido y significado otras posibilidades que, por ser parte de nuestra vida cotidiana son despojadas de su valor cognitivo y experiencial.

En este sentido, la concepción de lenguaje que aquí se plantea tiene una orientación hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en y desde el lenguaje. [...] el trabajo sobre las cuatro habilidades debe fortalecerse en función de la construcción del sentido en los actos de comunicación. (MEN, 1998a, p. 45)

[...] hablamos de la significación en sentido amplio, entendiéndola como aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos, es decir, diferentes procesos de construcción de sentidos y significados; esta dimensión tiene que ver con las formas como establecemos interacciones con otros humanos y también con procesos a través de los cuales nos vinculamos a la cultura y sus saberes. [...] podríamos decir que esta dimensión tiene que ver con el proceso de transformación de la experiencia humana en significación. (MEN, 1998a, p. 47)

Leer, escribir, escuchar y hablar

Lejos de guardar la más mínima relación con la codificación y decodificación, escribir y leer son habilidades que desarrollamos incluso antes de nacer. Por su parte, escuchar y hablar son procesos complejos muy similares. El primero se relaciona con la puesta en escena de los conocimientos previos y el sentido que se teje cuando entendemos una situación, conversación o pregunta; el segundo, especialmente con el uso del lenguaje en contexto y con el reconocimiento del interlocutor:

[...] en cuanto a escribir, no se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas, [...] es producir el mundo, [...] leer es un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales [...] y un texto como el

soporte portador de un significado. [...] por lo tanto, la pedagogía sobre la lectura no se podrá reducir a prácticas mecánicas o técnicas instrumentales. [...] con respecto a los actos de escuchar y hablar, es necesario comprenderlos de manera similar. Es decir, en función de la significación y la producción de sentido [...], implican ir tejiendo el significado de manera inmediata [...]. En síntesis, es necesario reconceptualizar permanentemente lo que estamos entendiendo por leer, escribir, hablar, escuchar, y asignarles una función social y pedagógica claras dentro de los procesos pedagógicos de la institución, y respecto al desarrollo de los Proyectos Educativos Institucionales. (MEN, 1998a, pp. 49-50)

Aunque se ha venido hablando de la lectura y la escritura significativas (es decir, desde la oralidad), como se evidenciará más adelante, esos procesos que inicialmente se dan desde la significación, se van transformando paulatina e inteligentemente en procesos convencionales, a su vez, atraviesan por cada uno de los tres niveles de desarrollo del sistema de escritura propuestos por Ferreiro:

Nivel 1 [...], inventa formas grafémicas, mezcla estas con las grafías convencionales [...], letras repetidas, escritura ligada, trazos continuos [...]. *Nivel 2* [...], se requiere que un conjunto de grafías sea distinto de otro conjunto para significar cosas distintas [...], no hay relación sonido/grafía. Significado y significante constituyen una sola unidad. [...] aún no se ha llegado a la fonetización; es decir, a la relación (alfabética) entre el sonido de una palabra y su escritura. *Nivel 3* [...], aparece de manera explícita la relación entre sonido y grafía. Es decir, se llega a la fonetización de la representación escrita. [...] el niño ya asocia la pauta sonora con la selección de las grafías; esa relación sonido/grafía es lo que marca la hipótesis silábica. Otro aspecto cognitivo relevante en este punto es que se problematiza la relación entre el todo y las partes. (MEN, 1998a, pp. 57-61)

Finalmente, antiguas metodologías que tienen como punto de partida las vocales, letras y sílabas han quedado obsoletas, no solo por la falta de sentido y coherencia con la vida natural de los niños, sino, además, porque los despoja de la posibilidad de pensar y construir significados a partir de sus presaberes, entrenándolos para la automatización y repetición del sinsentido (la *m* con la *a*, *ma*. Realmente, sería *emea*), por lo menos desde 1998, año en que el MEN publicó los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*, documento de carácter obligatorio y ético para

quienes orientan procesos de Lengua Castellana, en general, y de adquisición de la lectura y la escritura, en particular. Leemos en el mencionado documento:

[...] los trabajos de Emilia Ferreiro, Liliana Tolchinski, Ana Teberosky, Gloria Rincón y Olga Villegas son un referente obligado. Según estas investigaciones, el manejo del código alfabético convencional es un punto de llegada y no un punto de partida en el desarrollo natural de la significación en el niño. Por tanto, los enfoques que toman como punto de partida el fonema, la sílaba y la palabra, poniendo el énfasis en la relación sonido/grafía, no son pertinentes como iniciación a la escritura. En este sentido, resulta necesario generar espacios de significación en los que la escritura cobre sentido social, y el problema de la fonetización y el acceso al código alfabético serán una necesidad que aparece de manera natural. (MEN, 1998a, p. 53)

Metodología

Esta fase describe las estrategias utilizadas para orientar la adquisición de la lectura y la escritura convencional de la lengua materna (L1) en la primera infancia. Esta etapa se desarrolló durante tres años (entre 2003 y 2006), con niños y niñas de grado primero, entre 6 y 8 años de edad, en el Centro Docente la Hermosa, institución educativa de carácter público, ubicada en la ciudad de Santa Rosa de Cabal, departamento de Risaralda. Con el grado primero a cargo, siendo docente integral, y estudiante de licenciatura en pedagogía infantil, se inició un proceso de acercamiento a la lectura y la escritura convencional, pero desde la significación. El espacio central para las nuevas prácticas se dio en las clases de español; sin embargo, el proceso terminó siendo transversal a todas las áreas del saber.

Todo inicia con la narración de un cuento corto, con imágenes grandes y coloridas, en lo posible de autores representativos en literatura infantil (por ejemplo, Rafael Pombo, Keiko Kasza, Charles Perrault y los Hermanos Grimm). La puesta en escena resulta trascendental: con los niños cómodos, sentados en el piso o sobre una alfombra. La docente inicia la narración, que es acompañada con matices de voz y movimientos corporales, y trasporta a los pequeños a un nuevo mundo lleno de alegría e imaginación. Elementos como una capa roja, si se va a narrar a *Caperucita Roja*, por ejemplo, despiertan el interés y abren espacios para la fantasía, que en el caso de los niños siempre está a la orden del día y a la espera de ser tenida en cuenta. Permitirles ver las imágenes, incluso antes de leer el texto (lectura de

imágenes), no solo les ayuda a adentrarse e imaginar la historia, sino a anticipar las situaciones y desarrollar la oralidad.

En el trascurso de la narración, formular, además de preguntas anticipatorias (¿qué creen que va a pasar?), preguntas descriptivas (¿cómo era el lobo?) y analíticas (¿por qué el lobo quería comerse a la abuelita?) es recomendado. Cada vez que el niño responde a las preguntas de la docente o participa de la narración —anticipando, describiendo, analizando o incluso inventando (proponiendo) finales, hechos o personajes—, está leyendo y escribiendo. Aunque las cuatro habilidades se dan de manera simultánea y transversal, para mejor comprensión del lector, internaremos diferenciarlas, mas no disociarlas.

El niño lee cuando interactúa desde su legado cultural, y logra comprender preguntas o interpretar hechos, acontecimientos, imágenes, etc. Lee cuando escucha, siente u observa. El escuchar se hace presente cuando, de una gama de información, selecciona solo la necesaria y pertinente, y la usa para comprender. *Escribe* cuando interpreta y responde o actúa, es decir, cuando produce su mundo a través de las palabras o actos. Finalmente, *habla* cuando reconoce quién es su interlocutor y selecciona el vocabulario adecuado para comunicarse con él. Es necesario reiterar que no sería posible entender estas nuevas formas de escribir, leer, escuchar y hablar si no es en el marco de la significación, como se presentó en el apartado anterior, la cual permite la construcción de otros sentidos y significados a través del lenguaje.

Un mismo cuento o historia se puede narrar en varias sesiones, para desarrollar distintos contenidos o áreas del saber —a través de la transversalidad entre matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, ética y valor, idiomas, etc.— o simplemente para ser comentado, analizado o dramatizado; es decir, para desarrollar oralidad. La relectura, el parafraseo y la renarración son estrategias posteriores a la lectura, que permiten a los pequeños no solo su propia confrontación, sino la reconstrucción del significado del texto, para ampliar sus horizontes de comprensión. Finalizada la historia, se incentiva que los niños la parafraseen o narren de nuevo. Mientras los pequeños cuentan, la docente escribe en el tablero (proceso que llamaremos notación alfabética) palabras o frases claves que han sido reiterativas en la historia. Esta tarea permite a los niños hacer conexiones emocionales, a la vez que se adentran paulatinamente en el mundo convencional en el que dotamos de sentido y significado a los símbolos (letras), pero siempre en contexto. Para lograr lo anterior, son necesarias dos condiciones: primero, las palabras deben ser propuestas (o pronunciadas) por los niños; y, segundo, ser escritas (por el docente, en el tablero) completas, prestando especial atención a que los niños reconozcan que las palabras

que están diciendo son a su vez representadas en el tablero. En síntesis, todo lo que el docente escribe en la pizarra debe ser producción de los niños, de lo contrario, carecerían de contexto cognitivo y afectivo ellos.

Por ninguna razón, el docente debe separar las palabras por sílabas o letras. Esta es una práctica que desafortunadamente aún se presenta con frecuencia y está muy arraigada (“como me enseñaron enseñó”). Sin embargo, se espera que a partir de propuestas como esta se vayan eliminando de las aulas de clase estas prácticas que dejan por fuera las menciones infantiles y el conocimiento en contexto. Que las antiguas estrategias (*a, e, i, o, u, ma, me, m, mo, mu*) funcionan, no cabe duda. De hecho, somos sus hijos. Sin embargo, son muchos los perjuicios y deterioros (comprensión, autoestima, motivación escolar) a los que se someten los pequeños al orientar el proceso de lectura y escritura con este tipo de prácticas, las cuales no solo son antinaturales (los niños no hablan con letras o sílabas, sino con palabras completas que tienen sentido y significado), sino que, como se había mencionado, carecen de contexto, sentido y significado.

Posiblemente, la deserción, la mortalidad escolar, la desmotivación y los bajos niveles de comprensión tengan su origen en la manera fragmentada como recibimos el conocimiento, especialmente en la primera infancia. Si el mundo que habitan los adultos, en general, y el de los niños, en particular, es uno solo, si todo aquello que lo compone tiene sentido porque se vive y se siente, si está habitado por palabras y frases con sentido completo, ¿por qué insistimos en descontextualizar y fragmentar lo que por naturaleza está unido?

Ajena a las profundas transformaciones sociales, la academia continúa entrenando para la permanencia, en un mundo evidentemente contingente. Educar personas actuales con estrategias antiguas, y para una sociedad que ya no existe, hace que la brecha entre las necesidades de los estudiantes y la educación que reciben sea cada vez más profunda.

Como se ha venido mencionando, mientras los niños hablan sobre el lobo, por ejemplo, el docente puede ir escribiendo en el tablero palabras que se repitieron en el cuento (*lobo, caperucita, roja, abuelita, bosque*). Estas palabras no solo han cobrado sentido y significado en los niños, sino que, además, se han posado en sus mentes y en sus afectos, de ahí la necesidad de aprovechar el contexto asignado y construido con esas palabras.

Lo más importante de este ejercicio es que los niños comprendan que las palabras leídas en el cuento son conocidas o familiares para ellos, y que además de poder pronunciarlas (es decir, que son lenguaje oral), pueden ser representadas con

letras (cuando la docente las escribe después de ser pronunciadas por los niños). Este es un ejercicio que, aunque parece simple y superfluo, marca la trascendencia de la comprensión y de las conexiones de los pequeños con sus presaberes, a la vez que define los resultados del proceso.

Resaltar, subrayar o escribir con otro color las palabras clave o repetidas en el cuento, y que han sido previamente producidas por el niño en medio de la interacción, es un buen ejercicio:

Capercucita es roja El lobo es feroz La *abuelita* es viejita

Mantener el proceso en contexto, es decir, que los niños estén conectados y activos de principio a fin, resulta perentorio. Después de lo planteado hasta ahora, el siguiente paso es invitar a los niños a plasmar en un papel, una o varias de las actividades que se presentan a continuación. Es necesario aclarar que no debemos borrar lo que se ha escrito en el tablero, porque algunos niños pueden haber comprendido la conexión o relación entre las palabras y su representación con letras, por lo tanto, el apoyo visual del tablero resultaría decisivo.

- Dibujar sobre la historia
- Escribir lo que más le gustó o aprendió de la historia
- Escribir sobre la escena favorita de la historia
- Escribir con sus propias palabras la historia
- Inventar nuevos personajes, tramas, lugares, comienzos o finales
- Escribirle una carta al personaje favorito de la historia

Llegado este momento, son necesarias dos aclaraciones:

En primer lugar, el docente debe saber (de acuerdo a la significación y a lo que se ha venido trabajando) que hay muchas y variadas formas de leer y, por ende, de escribir. Reconocer, entre otras, las señales, las imágenes, el garabateo como formas de escritura, —sin perder de vista las etapas o niveles que al respecto propone Ferreiro— resulta decisivo.

Adicionalmente, por la sociedad en que habitamos y la educación que hemos recibido, resultaría normal escuchar entre los pequeños expresiones como: “yo no sé escribir”, “no soy capaz de hacerlo”, “no sé cómo hacerlo” o “mi mamá dice que soy muy pequeño para escribir”. Por lo tanto, es totalmente necesario hacer un proceso de sensibilización (en lo posible, previo al ejercicio ya descrito) con los padres de familia (y de ser necesario con la comunidad educativa) y los niños. Esto con el fin

de explicar la validez de otras formas de escritura, como las líneas, los garabatos, las combinaciones entre letras y números, la invención de formas gráficas y los dibujos. En síntesis, se busca empoderar al niño para que no dude cuando de enfrentarse a un papel se trata.

Solo cuando se tiene claridad y se respetan estas dos situaciones, surge de manera natural la necesidad por parte de los niños de leer en forma convencional y de representar con letras o dibujos todo lo que está a su alrededor, atravesando por los tres niveles de desarrollo del sistema de escritura propuestos por Ferreiro. Las Figuras 1 y 2 son ejemplos de los dos primeros niveles.

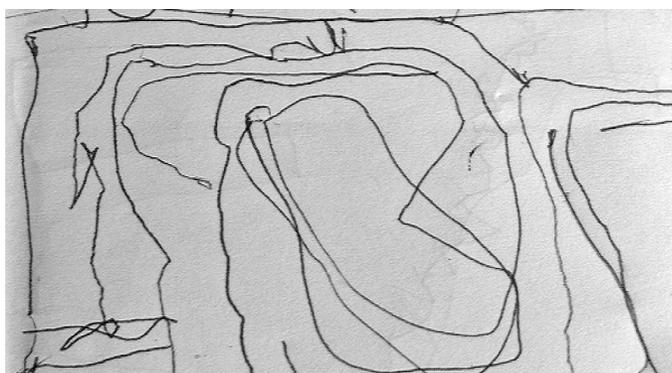


Figura 1. Nivel 1 del desarrollo del sistema de escritura según Ferreiro¹.

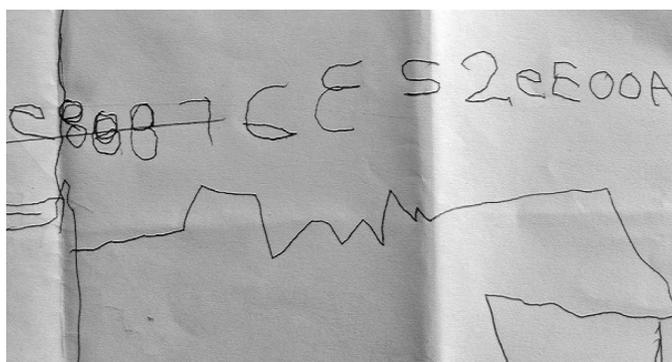


Figura 2. Nivel 2 del desarrollo del sistema de escritura según Ferreiro.

1 Las imágenes son propias.

Tabla 1. Comparación con lo tradicional desde la significación de las posibilidades de interacción oral y de conexión con los pre-saberes

Proceso desde lo tradicional	Proceso desde la significación
<p style="text-align: center;">'M'</p> <p>Son dos montañas ¿Cómo suena? ¿A qué se parece? Algunos podrían pensar que se puede preguntar por palabras que empiecen o contengan la letra 'm' (eme). El problema es que, por lo general, una letra no suena dentro de una palabra de la forma como suena cuando está sola. Por ejemplo para leer mamá, de acuerdo con el nombre de la letra, se pronunciaría "eme-a-eme-a". Si el docente no enseña el nombre de la letra, sino el sonido, ¿qué sentido tendría decirle al niño, esta letra 'm' suena mmmmm? ¿Qué conoce el niño o con que puede relacionar ese sonido?, tal vez con una vaca, entonces ¿por qué vaca no se escribe con m?</p>	<p style="text-align: center;">Mamá - Mi mamá me ama</p> <p>¿Qué es una mamá? ¿Quién tiene mamá? ¿Cómo se llama tu mamá? ¿Dónde está tu mamá? ¿Amas a tu mamá? ¿Tu mamá te ama? ¿Cuéntanos una historia con tu mamá? ¿Cuántas mamás tenemos? ¿Dónde nació, quien la mamá, hermana... de tu mamá? ¿Cuál es el color, comida... preferida de tu mamá? Hazle un dibujo o escríbele una carta a tu mamá... Intentamos demostrar que enseñar la lectura y la escritura partiendo de letras o vocales no solo carece de sentido para los pequeños, sino que, además, se desperdician todos los conocimientos sociales, culturales emocionales y afectivos construidos durante toda su vida.</p>

Resultados

Los resultados de esta primera etapa son muy alentadores: los niños y niñas pasaron de procesos de lectura y escritura significativa a procesos de lectura y escritura convencional casi sin darse cuenta (atravesando, por supuesto, cada uno de los tres niveles de escritura propuestos por Ferreiro). No hubo ruptura entre la fantasía y la realidad académica a la que están obligados a atender, la cual requiere aprender a leer y escribir convencionalmente. Además de ser niños más felices, porque siempre estuvieron cómodos en un ambiente seguro y agradable, presentaron mayor seguridad y fluidez al leer textos convencionales. Al no invertir tiempo en juntar letras y sonidos, sus niveles de comprensión fueron más profundos. Aprender palabras y frases completas no solo es natural (porque los niños hablan con palabras completas, no con fonemas ni grafemas), sino que, además, están cargadas de sentido y significado. Para intentar ilustrar un poco más, imaginemos que necesitamos enseñar

la letra ‘m’. A continuación, se presentan las posibilidades que tendrían los niños para entender, hacer uso de los conocimientos con los que ya cuenta, memorizar y especialmente dar sentido y significado al nuevo conocimiento (Tabla 1):

Conclusiones y recomendaciones

Según los últimos hallazgos científicos, el conocimiento es una unidad. Por lo tanto, dividirlo es retroceder en los avances:

[...] el asunto es comprender que en la marcha natural de construcción de la lengua escrita por el niño, la fonetización es punto de llegada y no de partida. Y que esta ha sido la historia cultural filogenética de la escritura. (MEN, 1998b, p. 54)

Las palabras o frases completas no solo proporcionan sentido, sino que reducen las posibilidades de problemas que suelen presentarse en este tipo de procesos; por ejemplo, confundir la direccionalidad de algunas letras: cambiar la ‘b’ por la ‘d’ (lobo-lodo) o la ‘q’ por la ‘p’ (queso-pueso); u omitir letras: escribir *tes* en lugar de *tres*, *abela* en lugar de *abuela*.

Los lapsos de concentración y atención aumentaron significativamente: llevar el hilo de las conversaciones, les resultaba tarea fácil a los niños. Eran más seguros para leer en voz alta o participar en los actos comunitarios. Lograron escribir historias largas, con sentido completo y gramaticalmente correctas (artículo, sujeto, verbos, etc.). Según los padres de familia, los niños se sentían felices de ir a la escuela, porque estaban “jugando y divirtiéndose todo el tiempo”. Es necesario aclarar que el proceso fue socializado primero con los padres de familia, de suerte que ellos conocieran pautas generales sobre lo que sus hijos vivirían. En otras palabras, aprenderían a leer y escribir (es lo que más les preocupa), pero a través de otro proceso. En cuanto a la personalidad, eran niños y niñas más líderes, mejores oradores y con alta autoestima.

Fase 2

Marco teórico

Además de tener en cuenta los mismos postulados teóricos de la fase 1 —en lo que respecta a la importancia del lenguaje, el desarrollo de la oralidad, la significación, el juego, el rol del docente y las cuatro habilidades comunicativas—, en esta fase se adoptaron postulados que no solo armonizaran con las categorías

mencionadas, sino que brindaran sustento teórico desde los procesos de adquisición de una segunda lengua.

Llegado este punto, es menester hacer las claridades pertinentes en lo que respecta al inglés como segunda lengua (ESL, *English as a Second Language*) e inglés como lengua extranjera (EFL, *English as a Foreign Language*). Al respecto, los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*, propuestos por el MEN aducen:

Con el propósito de brindar un contexto amplio a la lectura de los estándares, conviene hacer algunas precisiones acerca de lo que el Ministerio de Educación entiende por bilingüismo, lengua extranjera y segunda lengua. El bilingüismo se refiere a los diferentes grados de dominio con los que un individuo logra comunicarse en más de una lengua y una cultura. Estos diversos grados dependen del contexto en el cual se desenvuelve cada persona. Así pues, según el uso que se haga de otras lenguas distintas a la materna, estas adquieren el carácter de segunda lengua o de lengua extranjera [...]. Generalmente se adquiere por necesidad en la calle, en la vida diaria, por razones de trabajo o debido a la permanencia en un país extranjero [...]. La segunda lengua es aquella que resulta imprescindible para actividades oficiales, comerciales, sociales y educativas o la que se requiere para la comunicación entre los ciudadanos de un país. [...] la lengua extranjera, en cambio, es aquella que no se habla en el ambiente inmediato y local, pues las condiciones sociales cotidianas no requieren su uso permanente para la comunicación. [...] se puede aprender principalmente en el aula y, por lo general, el estudiante está expuesto al idioma durante períodos controlados. (MEN, 1999, p. 5)

Este documento además, presenta datos importantes sobre el estado neurofisiológico infantil:

En el comienzo del preescolar, a los tres años de edad, ya ha concluido la fase fundamental de mielinización de las neuronas, con lo cual se está en condiciones de realizar actividades sensoriales y de coordinación de manera mucho más rápida y precisa. Es de resaltar la maduración notable del lóbulo frontal sobre los cinco años, que permite importantes funciones de regulación, planeamiento de la conducta y actividades que eran inicialmente involuntarias, como es el caso de la atención [que] se va haciendo más sostenida, menos lábil y más consciente. (p. 35)

La maduración neurofisiológica del cerebro, verificada entre los 3 y los 5 años de edad, constituye la condición propicia para modelar el desarrollo intelectual del niño, con base en los conocimientos adquiridos en esa etapa. En consecuencia, se llevaron a cabo procesos de adquisición del inglés como segunda lengua (ESL), no como lengua extranjera (EFL).

Con respecto a las teorías propias de los procesos de adquisición de una segunda lengua, la más relevante sostiene la similitud del proceso de adquisición de L2 como relativamente invariante y semejante a la de L1, en cuanto a características, principios y orden. Leemos en *Principles and Practice in Second Language Acquisition*:

The first way is language Acquisition, a process similar, if not identical, to the way children develop ability in their first language. Language acquisition is a subconscious process; language acquirers are not usually aware of the fact that they are acquiring language, but are only aware of the fact that they are using the language for communication. The result of language acquisition, acquired competence, is also subconscious. We are generally not consciously aware of the rules of the languages we have acquired. Instead, we have a “feel” for correctness.

Grammatical sentences “sound” right, or “feel” right, and errors feel wrong, even if we do not consciously know what rule was violated. (Krashen, 1982, p. 10)

Que la segunda lengua haya sido usada con fines comunicativos y no como conocimiento fue determinante y eficaz en el proceso de la presente investigación. Lejos de pretender que los niños usen el lenguaje gramaticalmente correcto, las invenciones fonéticas y gráficas, como se describirá más adelante, fortalecieron el proceso y respetaron la condición infantil.

Con respecto a la importancia de la narrativa y, especialmente, al proceso de la imaginación infantil, hallazgos como los de Vygotski (1987) sostienen la importancia de la interacción docente-estudiante en el proceso educativo. Egan (1999) y Carretero (1993) rescatan como nunca antes la importancia de la oralidad y, finalmente, Spenser y Wilson (como se cita en Reyes, 1996) retoman el principio de cooperación de Grice y proponen la teoría de la relevancia.

Al margen de la emoción, la razón dice; en conexión con ella, no solo dice, sino que, además, hace. Austin, en *Cómo hacer cosas con palabras*, afirma:

[...] emitir la expresión es realizar una acción y que esta no se concibe normalmente como el mero decir algo [...] (Austin, 1996, p. 47).

[...] es menester que reconsideremos de un modo más general los sentidos en que decir algo puede ser hacer algo, o en que al decir algo hacemos algo y también, quizá, considerar el caso diferente en que *por* decir algo hacemos algo. (1996, p. 135).

El bilingüismo debe sacar partido de sus posibilidades perlocucionarias, en vez de intentar frenarlas. Hay que evitar la falta de emoción, así como las emociones negativas; es decir, las que pueden malograr el proceso educativo: el desánimo, el desinterés, el miedo y la presión son algunos ejemplos.

Damasio (2003) se refiere a la importancia de la emoción. A partir de análisis de casos, como el de Phineas Gage, el autor verifica la hipótesis según la cual las capacidades intelectuales resultan insuficientes para sacar adelante los propósitos de la vida cotidiana. Para Damasio, lo que hoy día se conoce como inteligencia emocional es vital. Vamos a ver algunos fragmentos de su trabajo:

[...] la emoción, el sentimiento y la regulación biológica desempeñan su papel en la razón humana. (Damasio, 2003, p. 11)

La razón parece depender de sistemas cerebrales específicos, algunos de los cuales resultan procesar sentimientos. De manera que puede haber una pista de conexión, en términos anatómicos y funcionales, desde la razón a los sentimientos y al cuerpo. (p. 226)

La reducción de las emociones puede constituir una causa igualmente importante de comportamiento irracional. La conexión contraintuitiva entre la ausencia de emoción y comportamiento descarriado, puede decirnos algo sobre la maquinaria biología de la razón. [...], los poderes de la razón y la experiencia de la emoción se deterioran juntos. (p. 62).

Si la emoción y la razón comparten estructuras mentales y funcionan de manera articulada, la educación, en general, y el bilingüismo, en particular, no puede menos que apropiarse de sus vínculos y desarrollar estrategias en consecuencia.

Metodología

Esta segunda fase pretende describir, de un lado, la forma como se accedió al lenguaje oral del inglés como segunda lengua y, del otro, el proceso de acercamiento a su lectura y escritura convencional. La pregunta que inicialmente marcó el hori-

zonte de sentido de esta segunda etapa fue: ¿es posible que la significación funcione de la misma manera en el proceso de lectura y escritura de una segunda lengua?

Esta propuesta fue desarrollada durante cinco años (2007-2011), con niñas entre 3 y 8 años de edad (pre jardín, jardín, transición y primero), de la Fundación Gimnasio Pereira, de Pereira, Risaralda. La propuesta gozó de la aprobación de la mencionada institución, la cual se caracteriza por su apertura a la innovación y al cambio, y por favorecer el mejoramiento continuo de la calidad educativa que brinda a sus estudiantes. Como programa de inmersión, la intensidad horaria asignada fluctuaba entre 12 y 14 h semanales. Enseñar no solo inglés, sino, además, contenidos de matemática y ciencias naturales, era un reto. ¿Cómo enseñar contenidos si no cuentan con el vocabulario necesario? La solución, después de probar muchas estrategias y opciones, fue proporcionar espacios en los que las estudiantes adquirieron competencias orales y el vocabulario necesario para que los contenidos fueran más accesibles. Se optó, entonces, por un proceso que podría llamarse “natural”, y que consiste en adquirir, en primera instancia, el lenguaje oral (tal y como sucede en la lengua materna: aprendemos a hablar durante los primeros años de vida y posteriormente asistimos a la escuela), para luego enfrentarnos a los contenidos y léxicos propios de las matemáticas y las ciencias naturales.

Como se mencionó anteriormente, las mismas estrategias utilizadas para el proceso de lectura y escritura de la L1, se adoptaron para la adquisición de la L2. No obstante, en esta ocasión, la literatura infantil, el juego (canciones, rondas, retahílas...) fueron utilizados en primera instancia, para adquirir y desarrollar la oralidad en L2; en otras palabras, para enseñarles a hablar en inglés.

Iniciaremos, entonces, con los aspectos que fueron relevantes en la adquisición del lenguaje oral del inglés como segunda lengua (no como lengua extranjera) y, posteriormente, se presentarán las adaptaciones hechas para acceder a la lectura y la escritura convencional de textos en inglés.

La puesta en escena

Este aspecto se caracteriza por su componente ritual en el aula de clase. Todo lo que hace presencia en el proceso tiene un objetivo claro. Las actividades, los juguetes, las imágenes y, en general, todos los objetos y situaciones del contexto deben causar en los niños la sensación de estar en un mundo diferente, mágico y confiable. El uso de materiales llamativos, como máscaras y disfraces, canciones cortas con buen ritmo y pronunciación clara, imágenes de acuerdo a las expresiones, contenido o lenguaje del que se desea dotar al pequeño cobran importancia.

Si se pretende enseñar, por ejemplo, los miembros de la familia, una imagen de la familia (incluyendo fotos de su propia familia) sirve de apoyo visual al pequeño para relacionar los nuevos conocimientos con los que ya tiene (todos los niños saben lo que es una familia); las canciones sobre el tema los divierte mucho. También suele ser eficaz hacer o utilizar títeres, marionetas u otro tipo de material que les agrade, mientras hacen uso en contexto del nuevo vocabulario.

Propiciar situaciones para tocar fibras afectivas es fundamental. Se recomienda, además del trabajo individual, el trabajo en equipo. Organizar las mesas o los escritorios por grupos de trabajo es una buena opción, porque permite compartir responsabilidades y apropiarse de todo lo que sucede en el aula. Así, al formular una pregunta, todos tienen oportunidad de responder, porque son parte de un equipo: la respuesta es una construcción colectiva. Aunque los niños tienen la libertad de elegir su pareja o compañeros de trabajo, en ocasiones, el docente puede organizar los grupos, para así evitar casos aislados o específicos; por ejemplo, ubicar un niño tímido con un buen líder; un niño con buenos procesos en L2 con otro que necesite un poco de ayuda. Asignar roles y responsabilidades es otra estrategia que da excelentes resultados.

El docente y la práctica pedagógica

Además de poseer un buen dominio del inglés y formación pedagógica, el docente debe ser flexible, paciente, consistente, tolerante, cariñoso, perseverante, imaginativo, intuitivo, líder y, sobre todo, resistente a la frustración —para no hablar español cuando se vea en aprietos porque los niños no entienden, por ejemplo—. El éxito del proceso, en un alto porcentaje, depende del docente y de sus clases completamente en inglés, aún si se trata del primer día de clases. Solamente cuando el docente habla siempre en el segundo idioma, logra crear la necesidad en los pequeños de hacer uso de esa segunda lengua, para que puedan participar y comunicarse con él. Aunque inicialmente es un poco difícil, hablar en inglés termina siendo un juego y una diversión para los niños. La segunda lengua, al funcionar como un “lenguaje clave”, se convierte en identidad grupal, a la que no están dispuestos a renunciar.

Es importante reiterar que el éxito del proceso de L2 depende, en su mayor parte, del docente, ya que los niños siempre están dispuestos a aprender nuevas cosas y a aceptar retos. Él se enfrentará (especialmente al inicio del proceso) con la presión de los niños, que no entenderán mucho. La mejor forma de prevenir o salir de esa situación es hacer uso de señales y del lenguaje corporal, así como de lo que

en inglés se llama *cognates* —términos cuyo significado, ortografía y pronunciación resultan ser similares en ambos idiomas (L1 y L2)—. Los *cognates* (o cognados, en español) dan pistas a los niños, los ayuda a ubicarse, a enriquecer su vocabulario y a ir descubriendo una nueva forma de comunicarse. Al compartir raíces, muchas de las palabras en inglés tienen un cognado en español. Por ejemplo: *ultimate* ‘último’, *combination* ‘combinación’, *family* ‘familia’, *radio* ‘radio’, *class* ‘clase’, *magic* ‘mágico’, *example* ‘ejemplo’, *situation* ‘situación’, *problem* ‘problema’.

Aunque requiere de mucha prudencia y amor, el *prompting* es otra herramienta efectiva para avanzar en el proceso de adquisición de la oralidad en L2. La comodidad y salud emocional² de los niños es muy importante. El *prompting* consiste en ayudar a los niños a recordar una frase o palabra para que continúen con la conversación; la mediación puede ser de tres tipos:

1. Prolongando la primera parte de la palabra o frase y quedando a la espera por un tiempo prudencial a que la recuerden:

Estudiante: *I.....*

Docente: *I haaaaaaaaa...*

Estudiante: *I have one big dog*

2. Proporcionar la palabra que el niño no recuerda:

Estudiante: *I...*

Docente: *have?*

Estudiante: *yes, I have one big dog*

3. Pronunciar después del estudiante la forma correcta de decir la palabra o frase:

Estudiante: *I has one big dog*

2 Tener en cuenta las emociones es la clave. Cuando los niños están felices y tranquilos, aprenden más y mejor. Enseñar comandos básicos como “*May I go to the bathroom please?*” ‘¿Puedo ir al baño?’, son momentos especialmente cargados de emoción. Por esta razón, se recomienda al docente que, mientras pronuncia la frase (el docente, no el niño), muestre con su cuerpo la necesidad de ir al baño. De esta forma permitirá que los niños escuchen la pronunciación adecuada (sin importar si los niños pidieron el permiso en español, lo que sucederá al iniciar el proceso), y, a su vez, que la relacionen con su cuerpo. Después de que esta escena suceda unas tres veces, el pequeño no solo entiende y recuerda cómo pedir el permiso en una segunda lengua, sino que, además, disfruta pidiéndolo en L2.

Docente: *I have... what?*

Estudiante: *ah! I have one big dog*

Los padres y comunidad educativa

Vivir en un contexto donde la mayoría de las personas carecen del inglés como segunda lengua es una verdadera desventaja. Para contrarrestar los efectos de esa situación, se ideó una estrategia que comprometía a toda la comunidad educativa. Esta consistía en que los padres de familia debían dar importancia y estar atentos a lo que las niñas les contaban de las clases de inglés todos los días al regresar del colegio; además, se asignaban tareas en las que las estudiantes debían consultar con sus padres, por ejemplo, información específica de los abuelos o de cuando eran más pequeñas. Las niñas debían intentar explicar en clase los resultados de su tarea. Por otro lado, tanto los padres como los demás docentes y personas de la institución debían evitar el uso de expresiones que marcan al inglés como sobrenatural, aterrador y tedioso; por ejemplo, frases como “eso es muy extraño, yo no entiendo”, “yo no aprendí inglés porque es muy difícil y enredado”, “el inglés no me gusta”. Por el contrario, las sustituyeron por refuerzos positivos del tipo “hablar inglés es muy importante para el futuro”, “eres especial cuando hablas otro idioma porque puedes entender a muchas más personas en el mundo”, “puedes tener más amigos” o “hablar otro idioma te hace más inteligente”.

Surgimiento de nuevas forma comunicativas, uso del lenguaje con fines comunicativos no cognitivos

La invención de un lenguaje común aparece como por arte de magia. Las estudiantes asignan el significado al español, pero el uso al inglés. Por ejemplo, utilizan la palabra *preoccupied*, para decir ‘preocupada’; *occupation*, para decir que están ‘ocupadas’. Aunque gramaticalmente no es correcto, lo importante en este momento es que la metamorfosis ha empezado. Por ningún motivo el docente debe romper súbitamente con esta construcción, ya que es la mejor prueba de que han iniciado y avanzado en el proceso. Resulta trascendental dar significado, valor y asumir con naturalidad las nuevas palabras o frases, especialmente porque han asumido el reto de utilizar otro “lenguaje” diferente al habitual.

Después de iniciado este proceso, que aquí llamamos metamorfosis, el lenguaje se va enriqueciendo y se parece cada vez más al lenguaje convencional de la segunda lengua, no solo en la pronunciación, sino en la semántica y la sintaxis. Todo este

proceso de adquisición de la oralidad en L2 está acompañado por las mismas estrategias propuestas en L1, entre ellas, la narración de cuentos, para cuya interacción se recomiendan los siguientes tipos de preguntas:

1. Inicialmente formular preguntas cerradas (*yes/no questions*):
Is the wolf red? ‘¿El lobo es rojo?’
2. Luego, preguntas para cuya respuesta se pueda apoyar en la pregunta:
Is the wolf red or brown? ‘¿El lobo es rojo o café?’
3. Se puede continuar con preguntas abiertas, cuyas respuestas sean cortas, usualmente de una sola palabra, que por supuesto los niños ya deben conocer:
What color is the wolf? ‘¿De qué color es el lobo?’
4. Finalmente, las preguntas pueden ser abiertas (*yes/no questions or wh questions*). El nivel de dificultad depende de las características del grupo o de los niños (en términos de vocabulario conocido, tiempo del proceso, etc.):

<i>Where is the wolf?</i>	‘¿Dónde está el lobo?’
<i>Is the wolf in the house?</i>	‘¿Está el lobo en la casa?’
<i>Is the wolf dangerous? Why?</i>	‘¿Es el lobo peligroso? ¿Por qué?’
<i>How is the wolf?</i>	‘¿Cómo es el lobo?’

El enriquecimiento, desarrollo y fortalecimiento del lenguaje oral debe ser, sin excepción alguna, el objetivo primordial en la primera etapa. Este proporciona las bases sobre las cuales más adelante descansarán procesos más complejos, como la notación alfabética o la escritura convencional y la lectura convencional³, que se pueden empezar finalizando el grado transición o empezando grado primero, entre los 5 y 6 años de edad.

Esta es la transcripción de una conversación grabada mientras las niñas de grado primero jugaban libremente.

(1) Estudiante 1: *this is my bedroom*

Estudiante 2: *yes, and the bathroom is this*

3 Desde el punto de vista tradicional, escribir es hacer notación alfabética, plasmar grafías o letras. Leer es el proceso de percibir y comprender la escritura.

Estudiante 1: *no, no, no, the bathroom is going to be this!*

Estudiante 3: *the bathroom to be more beautiful*

Estudiante 1: *let me see your bed? It's beautiful*

Estudiante 3: *Sister what you doing?* (Omite el **are** antes del *you*, la forma correcta sería: *what are you doing?*)

Estudiante 1: *I can help you?* (Presenta error de sintaxis, la forma correcta sería: *Can I help you?*)

Estas formas de interacción, aunque gramaticalmente incorrectas, son significativas y permiten avanzar, ya que las pequeñas sí cambian el tono de voz al pronunciarlas; es decir, la diferencia entre una afirmación y una pregunta la hace el tono de voz, por lo que podría afirmarse que el nivel de uso está claro.

Esta y todas las conversaciones que se presentaron en clase fueron totalmente fluidas. Se puede percibir claramente que las expresiones que las niñas usaban son contextualizadas, claras y coherentes. Sin embargo, como se había mencionado anteriormente, si observamos la sintaxis, las pequeñas pueden omitir auxiliares o cambiarlos de lugar (*this is your brother?*, en vez de *Is this your brother?*); no usan posesivos con contracción, y los reemplazan por posesivos que se parecen más a la lengua materna, pero que gramaticalmente son correctos (no dicen *my brother's name is...*, lo reemplazan por *the name of my brother is...*); no usan el adjetivo antes del sustantivo, como se debe hacer en inglés, lo ponen en el orden de su lengua materna (en lugar de *the red car*, dicen *the car red*); pueden combinar singulares con plurales (*this are*, en vez de *this is*); reemplazan por un gesto el final de una oración, esto en el caso de que no conozcan la palabra (por ejemplo *I'm going to ___*, y hacen el gesto de leer, si es que van a leer), o simplemente dicen *this* cuando no conocen una palabra (en *I'm going to this*, usan el *this* para reemplazar el verbo, en este caso, leer). Cabe aclarar que casi nunca omiten los pronombres, que es una regla sintáctica que marca diferencia entre el idioma español y el inglés.

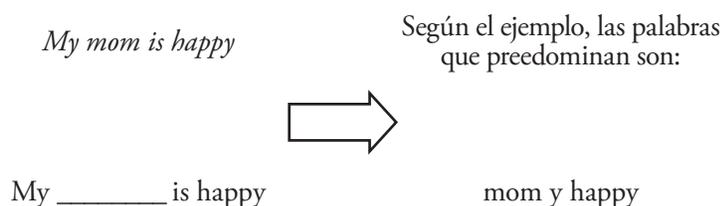
Semántica de la notación alfabética o escritura convencional en la segunda lengua (L2)

Cuando las niñas lograron sostener una conversación básica en inglés, advertimos que estaban listas para iniciar con el proceso de notación alfabética o convencional en L2. Se siguieron las mismas estrategias propuestas para L1⁴ en mismo

4 Leer el cuento, hacer la recapitulación, escribir palabras clave en el tablero, hacer

proceso. Cabe recordar que las palabras y frases deben ser contextualizadas, y no hay espacio para el silabeo o identificación de fonemas: si no es aconsejable en L1, menos aún en L2.

Finalmente, se les pide a las niñas que dibujen y escriban (convencionalmente) lo que quieran sobre la historia. Para reforzar el vocabulario específico y poner a prueba vocabulario en contexto, se recurre a las frases fraccionadas o *sentence frames* (no es deletreo); se cambia inicialmente la palabra que conocen y, posteriormente, la palabra que es nueva, se busca poner a prueba a las estudiantes en contexto o simplemente reforzar. A seguir, se presenta un ejemplo de esta técnica:



Solamente cuando los niños dominen el ejercicio con una palabra faltante (es necesario leer siempre las frases completas para que se familiaricen auditivamente y visualmente con el resto del vocabulario o frase), se puede continuar con dos palabras para completar:

My mom is happy

My _____ is _____ _____ mom _____ happy

Y así sucesivamente hasta que, como por arte de magia, las pequeñas logran notar alfabéticamente (escribir) toda la frase sin dificultades. No lo hacen en forma mecánica o por repetición de largas planas, sino porque el proceso les permite conocer, trabajar e internalizar las palabras completas y siempre en contexto, a tono con la pragmática lingüística.

preguntas cuya respuesta incluya la familia, los amigos, los gustos y preferencias etc., con el fin de hacer conexiones afectivas y significativas.

La siguiente imagen es el trabajo de niñas de grado primero, un año después de iniciar el proceso. La actividad consistía en colorear el dibujo, inventar una historia y escribirla (Figura 3).

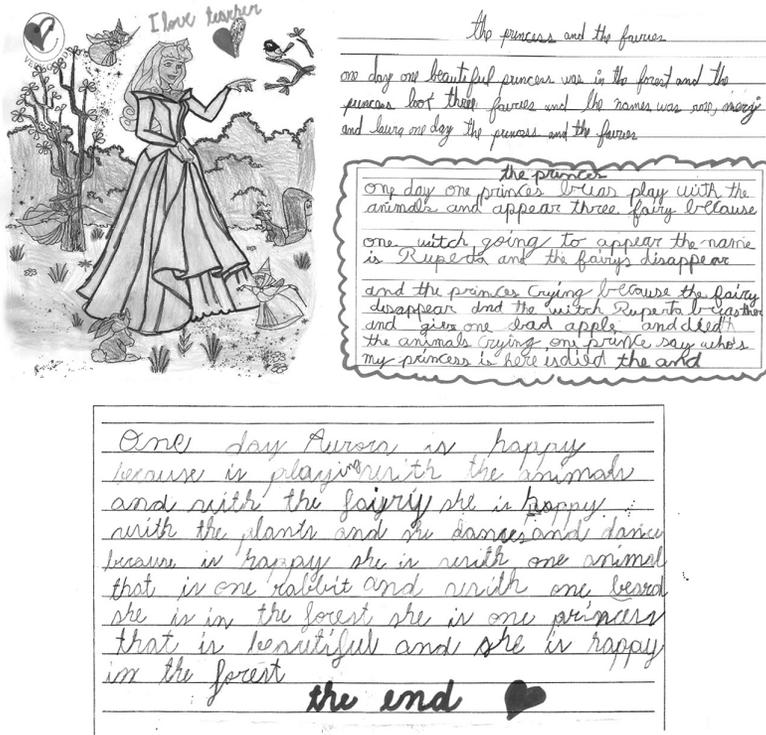


Figura 3. Historia inventada por las niñas a partir de la narración de un cuento de princesas.

Resultados

El tiempo que más les permite avanzar a las estudiantes, y con el cual iniciaron su proceso de bilingüismo, es el presente continuo. No solo porque es muy sonoro, sino que permite hablar de los hechos y acontecimientos que están sucediendo en el momento. Únicamente cuando demuestran dominio de ese tiempo, se puede continuar con el pasado y el futuro (sin descartar la posibilidad de utilizarlos de forma simultánea). Hay un momento en el que ellas mismas dan la pauta y empie-

zan a referirse a hechos ocurridos en el pasado y al futuro en términos de presente (lo que llamamos pasado–presente y futuro–presente, respectivamente). Ese es el momento que oportuno para introducir los demás tiempos gramaticales, los cuales son utilizados por el docente, sin obligar al niño a repetirlos; ellos lo hacen cuando estén preparados para ello.

Se logró que las pequeñas hablaran en clase con naturalidad y fluidez, sin necesidad de la supervisión de la docente y que, además, hablaran en inglés durante el descanso, en el baño, mientras jugaban.

Surge de manera natural un “pacto colectivo”, en el que se autocorrigen o delatan a quien pronuncia una palabra en español. Hablar inglés durante todo el tiempo, sin importar el lugar (dentro de la institución), se convirtió en una regla inquebrantable. Si alguien por error pronunciaba una palabra en español, podía sentirse en el ambiente un fenómeno de desplazamiento forzoso del mundo mágico y divertido, lo que permitía que el proceso evaluativo no solo se diera como heteroevaluativo, sino, y especialmente, coevaluativo.

Conclusiones y recomendaciones

La intensidad horaria dedicada a la L2 es determinante. Por eso, se recomienda que en los primeros años de escolaridad (desde preescolar hasta por lo menos grado segundo), donde la exigencia de contenidos es menor, se puedan abrir espacios para el bilingüismo; los cuales, además, favorecen la transversalidad curricular. Si se siguen las pautas metodológicas aquí propuestas y se asigna el 50 % de la intensidad horaria a las clases de inglés (al bilingüismo), pasados cuatro o cinco meses, los niños podrán interactuar en una segunda lengua sin dificultades y contarán con los prerrequisitos (vocabulario y gramática) necesarios para recibir otras asignaturas en inglés, como ciencias naturales, matemáticas, artes (música, danzas, pintura...), educación física, entre otras.

Los idiomas solo son comprensibles cuando son enseñados como acción. Es decir, cuando se usa el lenguaje con fines comunicativos y no simplemente como conocimiento. La clase de idiomas, en la primera infancia, debe favorecer la motivación, el juego, la imaginación, la felicidad infantil, así como las conexiones con otras áreas del saber. No se debe iniciar (en ninguna de las dos lenguas, L1 y L2) el acercamiento a los procesos de lectura y escritura convencional con el alfabeto, vocales, consonantes (letras) ni sílabas. Iniciarlos con el uso de palabras y frases completas contextualizadas es determinante.

Referencias

- Austin, J. L. (1996). *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. (U. O. Urmson, Comp). Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Damasio, A. (2003). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Crítica.
- Dewey, J. (1934). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Egan, K. (1999). *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Chicago: University of Chicago Press.
- Echeverría, R. (1994). *Ontología del lenguaje*. Chile: Comunicaciones Noreste.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Prentice Hall.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1998a). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana: áreas obligatorias y fundamentales*. Bogotá: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1998b). *Lineamientos Curriculares del preescolar: áreas obligatorias y fundamentales*. Bogotá: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1999). *Lineamientos Curriculares para idiomas extranjeros*. Bogotá: Magisterio
- Montessori, M. (1936). *The secret of childhood*. Calcuta: Binani Printers Private Limited.
- Papalia, D. (1992). *Desarrollo humano*. Bogotá: McGraw Hill.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. Sant Joan Dcspi: GERSA, Industria Gráfica
- Platón. (1966). *La República. Obras completas*. Madrid: Aguilar.
- Reyes, G. (1996). *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco libros.
- Vygotski, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.