

NIVEL II: LAS ACTIVIDADES FUNCIONALES

(Juárez y Monfort, 2005)

PERSPECTIVA GENERAL

Cuando desarrollamos una estrategia de Refuerzo del Lenguaje, junto al refuerzo de las interacciones naturales y espontáneas en el hogar y el aula, es preciso introducir actividades funcionales semidirigidas (AFS), en las que haya un control más preciso de las situaciones comunicativas y de los contenidos lingüísticos, pero manteniendo un cierto grado de libertad en el desarrollo de la situación.

Estas AFS son, pues, un tipo de intervención a medio camino entre las actividades reeducativas “dirigidas” y las situaciones naturales, espontáneas, de comunicación, siendo dos elementos fundamentales de la comunicación en ellas los siguientes:

- Lo que dice el adulto es siempre realmente *informativo* (es decir, nunca es algo completamente conocido de antemano por el receptor) y tiene sentido dentro de un contexto más o menos “natural” de comunicación.
- El niño aprende paulatinamente a controlar la eficacia y la adecuación de sus enunciados a partir del *feed-back* que le proporcionan las reacciones y las respuestas de su interlocutor.

El primer paso en el diseño de estas actividades es seleccionar una o varias funciones de lenguaje para trabajarlas. Para esa selección podemos utilizar, por ejemplo, la clasificación de funciones del lenguaje de Tought (1976), en la que para cada función se define una serie de estrategias comunicativas diferentes:

FUNCIONES	ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS
<i>AUTOAFIRMACIÓN</i>	Referencia a las necesidades y deseos físicos y psicológicos. Protección del yo y de sus intereses. Justificación del comportamiento y reclamaciones. Crítica de otros. Amenazas a otros.
<i>DIRECCIÓN</i>	Supervisión de las propias acciones. Dirección de las acciones del yo. Dirección de las acciones de los demás. Colaboración en la acción con otros.
<i>RELATO DE EXPERIENCIAS PASADAS Y PRESENTES</i>	Denominación de los componentes de una escena. Referencia a los detalles. Referencia a incidentes. Referencia a la secuencia de los hechos. Hacer comparaciones. Reconocimiento de aspectos relacionados. Realización de un análisis utilizando algunas d elas

	<p>características anteriores. Extracción o reconocimiento del significado principal. Reflexión sobre el significado de las experiencias, incluyendo los propios sentimientos.</p>
<i>RAZONAMIENTO LÓGICO</i>	<p>Explicación de un proceso. Reconocimiento de relaciones causales u de dependencia. Reconocimiento de problemas y sus soluciones. Justificación de juicios y acciones. Reflexión sobre hechos y obtención de conclusiones. Reconocimiento de principios.</p>
<i>PREDICCIÓN</i>	<p>Anticipación y predicción de hechos. Anticipación del detalle de los hechos. Anticipación de una secuencia de hechos. Anticipación de problemas y posibles soluciones. Anticipación y reconocimiento de cursos alternativos de acción. Predicción de las consecuencias de acciones o acontecimientos.</p>
<i>PROYECCIÓN</i>	<p>Proyección en las experiencias de otros. Proyección en los sentimientos de otros. Proyección en las reacciones de otros. Proyección en situaciones no experimentadas.</p>
<i>IMAGINACIÓN</i>	<p>Desarrollo de una situación imaginaria basada en la vida real. Desarrollo de una situación imaginaria basada en la fantasía. Desarrollo de una historia original.</p>

Tras haber seleccionado la función o funciones a trabajar, pasamos a diseñar situaciones comunicativas que sean adecuadas para la edad de los niños y las actividades que utilizaremos en esas situaciones, teniendo siempre en cuenta que las situaciones y actividades elaboradas deben integrarse de forma natural en las actividades cotidianas del aula y que su diseño debe evitar que se puedan introducir sobre la marcha otras funciones que puedan aparecer de forma imprevista durante el desarrollo de la actividad.

Finalmente, se preparan los aspectos formales del lenguaje que deseamos trabajar especialmente (teniendo en cuenta que tales aspectos no se introducirán en ningún caso por simple repetición, sino cuando resulten funcionales en el contexto de la actividad) y se seleccionan los materiales y recursos didácticos que utilizaremos (una excelente fuente de recursos para estas actividades son los materiales de la Colección de Reeducación Logopédica de CEPE, así como las habituales láminas temáticas de los proyectos editoriales para Infantil, las ilustraciones de los libros de texto de los alumnos, etc.).

Una vez definida de este modo la situación inicial de trabajo, en su desarrollo ésta se irá matizando para que los niños se vean “obligados” a adaptar sus enunciados y a poner en funcionamiento los mecanismos de ajuste (sea a nivel de sus estrategias pragmáticas, sea a nivel de los aspectos formales de su expresión lingüística), así como para adecuar la dificultad de la tarea a la situación concreta de los alumnos.

Para ello, el educador jugará con dos recursos principales: la manipulación de las variables que modifican la complejidad de la tarea y el uso de diferentes sistemas de facilitación de las actividades.

Las variables de complejidad, que nos permiten controlar la dificultad objetiva de la tarea y el abordaje de unos u otros contenidos lingüísticos, son básicamente cinco:

- *El referente*: Que puede ser un objeto, una acción o cualquier otro y puede ser conocido o no para el interlocutor, de modo que el niño se verá obligado a utilizar, según el caso, ciertas palabras, ciertas referencias temporales y espaciales, etc.
- *La situación de comunicación*: La comunicación puede ser cara a cara o sin verse los interlocutores, lo que también influirá en la cantidad de información que se deberá transmitir, en el uso de determinadas palabras...
- *El código*: Podemos dejar que el niño se exprese como quiera (habla, gestos...), limitar los códigos posibles (por medio de una pantalla, p. ej.) o imponerle el uso de un código determinado (oral, escrito, pictográfico, etc.).
- *El interlocutor*: El interlocutor del niño que habla puede ser su maestro, otro niño de la clase, varios niños a la vez, un adulto desconocido (por ejemplo, otro maestro del colegio), un interlocutor imaginario, alguien que representa un papel...
- *El tiempo y el aspecto*: La emisión puede simultanearse con la acción a la que se refiere, puede ser posterior (algo que ocurrirá) o anterior, al tiempo que la respuesta del interlocutor puede ser inmediata o no (por ejemplo, podemos pedir a un niño que describa un dibujo a sus compañeros para que lo dibujen una vez que lo haya descrito por completo, o para que lo vayan dibujando poco a poco, de modo que pueda ir modificando su descripción en función de lo que va viendo que dibujan).

VARIABLE	OPCIONES
Referente	Cantidad Complejidad Semejanza entre los referentes Familiaridad con los referentes
Situación	Presencia o ausencia del referente Control visual o no de la situación Actuar como emisor o como receptor Actividad individual o colectiva Libre o con imposiciones formales
Interlocutor	Comunicación directa o mediada Uno o varios Conocido o desconocido Niño o adulto Interpretando un papel o no

Código	Cualquiera Sólo oral Sólo corporal Sólo escrito Varios códigos combinados SAACs
Tiempo	Simultaneidad o no con la acción referida Estructuración temporal de los elementos
Aspecto	Acciones cortas Acciones de una cierta duración Acciones que se repiten Acciones con principio o final claro u otras que reflejan más bien un estado

En cuanto a los sistemas de facilitación, o estrategias de ayuda, que nos permiten adaptar el grado de dificultad al nivel de cada alumno durante el desarrollo de la actividad, son esencialmente cuatro: la *imitación mediata*, el *feed-back correctivo*, la *inducción* y el *modelado*.

SISTEMA	DEFINICIÓN
Imitación diferida	El educador realiza el ejercicio él mismo antes de pedir a los niños que lo hagan, actuando luego sobre las variables de complejidad durante la ejecución de los alumnos para que ésta no sea una mera repetición de lo que él hizo. Por ejemplo, si en una actividad en donde se debe orientar a un compañero en la realización de un recorrido el educador mostró la estrategia de dar indicaciones referidas a los objetos (" <i>Gira hacia la ventana</i> "), bastará con que el recorrido sea otro para que el niño, al utilizar la misma estrategia, tenga que dar otras referencias diferentes.
Feed-back correctivo	Se trata de recoger el enunciado del niño y repetirlo con correcciones y ampliaciones.
Inducción	Consiste en decir la primera sílaba de una palabra o las primeras palabras de una frase para que el niño las complete (lógicamente, se utiliza cuando el modelo lingüístico ya es conocido por el niño, por haberse trabajado previamente). Es un sistema especialmente útil para niños con buena comprensión del lenguaje y dificultades específicas expresión asociadas a un acceso lento o deficitario al léxico interno.
Modelado	Cuando el niño se estanca en una situación, el educador le proporciona el modelo lingüístico y le ayuda a repetirlo. Es, pues, el sistema más <i>invasivo</i> y, por ello, al utilizarlo debemos hacer que poco después se repita una situación parecida, utilizando en ella como sistema de facilitación la inducción o el feed-back correctivo.

EJEMPLOS DE ACTIVIDADES FUNCIONALES

Se propone a continuación una serie de ejemplos que pretenden mostrar cómo planificar y desarrollar en la práctica las AFS.

Muchas de las situaciones propuestas utilizan el formato de *comunicación referencial*, es decir, una situación en la que el emisor y el receptor no comparten directamente el control o el manejo del referente (como, por ejemplo, cuando mandamos hacer algo a alguien por teléfono).

Este es un formato especialmente interesante porque, aunque son situaciones que plantean ciertas dificultades incluso para niños de desarrollo normal hasta la adolescencia, su uso nos permite establecer progresiones muy suaves en la dificultad de una misma tarea, lo que nos ayudará a hacer descubrir a los niños con dificultades pragmáticas por qué surgen dificultades y cómo resolverlas mejor.

PEDIR COSAS

Situación de base: El hablante debe conseguir que el oyente le dé o le señale uno de los objetos situados fuera de su alcance.

1. VARIABLES DE COMPLEJIDAD

Referente

El educador seleccionará los referentes en función de los objetivos lingüísticos que pretende alcanzar. Esta selección se puede hacer en función de criterios fonológicos (buscar objetos que se diferencian por su estructura fonética; ejemplo: palo, pelo, pila, polo, pala, para las vocales; casa, cama, capa, cara, para las consonantes), criterios semánticos (el léxico que se está trabajando) o criterios morfosintácticos (por ej., el uso de proposiciones relativas).

En este último caso, preparará series de objetos que se diferencian por su color, tamaño, por su colocación en el espacio, por su uso... de tal forma que el niño tenga que combinar varias palabras para designar el objeto (ejemplo: cajas grandes, pequeñas, rojas, azules, cuadradas, rectangulares, de madera, de plástico..., zapatos de hombre, de mujer, de niño, caja que está encima de la silla, debajo de la mesa, dentro de una cesta, entre dos sillas...)

Lógicamente, la dificultad de esta variable aumenta o disminuye en función del número de objetos, de su parecido y del conocimiento previo por parte de los niños.

Situación

En esta actividad, la variable consiste básicamente en pasar de la situación del oyente a la de hablante. Si trabajamos en grupo, se establece, pues, un sistema de turno. Si se trabaja en pareja, es posible alternar peticiones y entregas.

Se puede introducir una regla como la de no poder decir el nombre del objeto; los niños deberán conseguir los objetos sin nombrarlos. Esta regla se aplica, naturalmente, cuando el objetivo perseguido se centra en la producción de enunciados y/o en la actividad metalingüística de "definición".

Interlocutor

El esquema básico de esta variable, en este ejemplo, es el siguiente:

a) Se comunica directamente con el receptor del mensaje:

- Se escucha o se habla con el educador.
- Se escucha o se habla con otro niño del juego.
- Se escucha o se habla con un adulto no habitual.
- Se escucha o se habla con un niño que no sea del grupo.

b) Se comunica a través de un intermediario:

- El intermediario es el educador.
- El intermediario es un niño del grupo.
- El intermediario es un adulto no habitual.

La intervención del profesor supone normalmente que la situación sea más fácil; puede ajustar su lenguaje con mayor facilidad y, sobre todo, es un interlocutor privilegiado capaz de entender incluso enunciados muy fragmentarios.

El uso de un intermediario es muy útil cuando se quiere que la formulación de la petición supere la simple denominación o descripción del objeto deseado. Se añaden entonces locuciones como: "Quiero... Dame... _ Dile que te dé... Dile que quiero... Pídele... Pídele a...". Es posible además que los referentes estén en manos de distintas personas; por tanto, el que habla deberá de alguna manera indicárselo al intermediario: "Pídele a Manuel la pelota".

La utilización de un interlocutor no habitual es un recurso importante para la generalización del lenguaje; en efecto, se suele producir un fenómeno de habituación recíproca entre el profesor y sus alumnos que proviene de un ajuste cada vez más eficaz a lo largo de los días pero que puede a veces resultar perjudicial al transformarse en un microentorno insuficientemente estimulador. La incorporación periódica de personas adultas ajenas (otro educador, alumnos de prácticas, los padres...) pone con frecuencia al descubierto la relatividad de la eficacia comunicativa alcanzada dentro del aula y permite también un enriquecimiento de las capacidades pragmáticas de los alumnos.

Código

Si los objetos están a la vista del que habla, éste puede conseguirlos con la designación del dedo. Es una situación que permitirá al educador reforzar el uso de deícticos, introducir el vocabulario o el enunciado nuevo que se va a trabajar en comprensión o trabajar la imitación antes de pasar a la expresión espontánea.

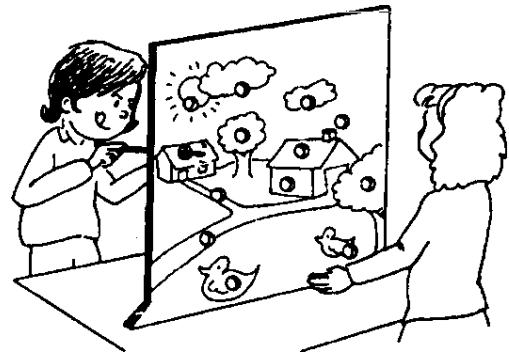
Para impedir la utilización de la señalización con el dedo, lo más útil consiste en disponer dos series de referentes iguales; los objetos del hablante están fuera de la vista del interlocutor, lo que evita la posibilidad de señalar tanto el objeto que tiene el otro como el propio.

Cada grupo de objetos está dentro de una caja o detrás de una pequeña pantalla opaca que separa el espacio entre los interlocutores (idea desarrollada por Glucksberg, Krauss, y Weisberg en 1966). Aquí es todavía posible utilizar los gestos y la pantomima además del lenguaje oral.

Si se quiere dejar únicamente la vía verbal como sistema de comunicación, será preciso hacer que los interlocutores no puedan verse; estarán separados por algún elemento físico, situados de espaldas o comunicarán a través de un teléfono.

Finalmente, el educador puede establecer como norma inicial que las peticiones se hagan por escrito.

No es siempre posible disponer de dos series iguales de referentes. Una solución consiste entonces en que el grupo de objetos esté situado aparte, a la vista de ambos interlocutores. El hablante debe indicar al oyente cuál es el objeto que desea. Hay que prever entonces un sistema de control para que el educador pueda asegurarse de que el objeto entregado corresponde realmente a lo que había solicitado con anterioridad el hablante.



Cuando se dispone de dos series de referentes no hay dificultad; el hablante debe primero coger en las manos el objeto cuya pareja está pidiendo al oyente. Si no se dispone de dos series, un posible sistema consiste en que el hablante indique al educador qué objeto va a pedir, antes de hacerlo y sin que el oyente lo vea.

Tiempo y Aspecto

Por las características enunciativas de la función de pedir o de denominar, esta variable no suele aplicarse.

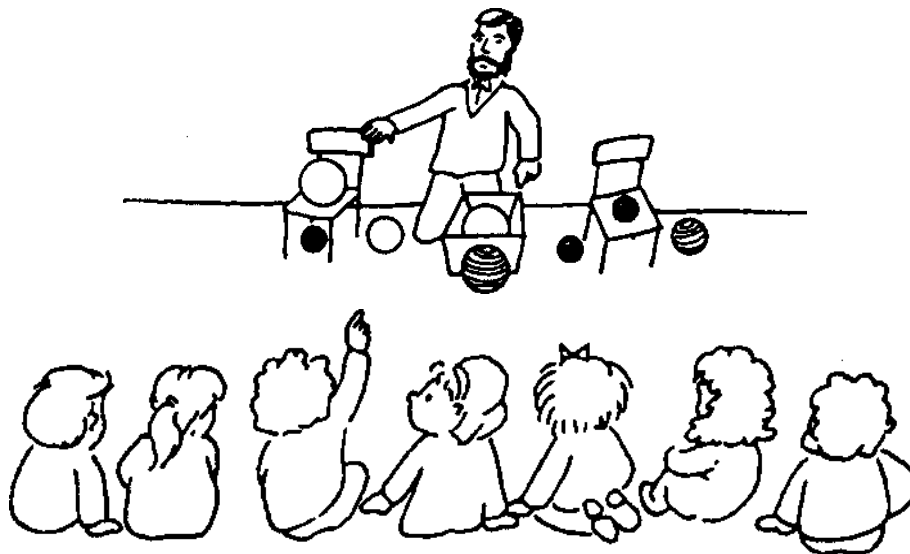


Figura 4. Los niños deben pedir las pelotas al educador, que las ha elegido y colocado de tal forma que los alumnos tengan que referirse al tamaño, color o colocación. Pueden utilizar la designación con el dedo, pero están a suficiente distancia como para que ésta no sea muy eficaz.

2. SISTEMAS DE FACILITACIÓN

La elección del sistema depende evidentemente del nivel en que se sitúan los niños, si se pretende trabajar un contenido verbal completamente nuevo o si se trata de estimular la expresión de algo que los niños ya entienden.

Si se parte del nivel más bajo, se utilizará lógicamente el sistema más directo, para

pasar de manera progresiva a sistemas menos explícitos.

Podemos imaginar, por ejemplo, que un educador tiene colgada de un corcho la silueta recortada de una figura humana. Quiere trabajar la comprensión de la denominación de las distintas partes de esta figura. Entrega a cada alumno un trozo de papel adhesivo para que los vayan colocando en el lugar correspondiente a lo que va a decir.

Empezará nombrando estas partes (la mano, el ojo, el pelo ...), tocando al mismo tiempo el cuerpo de cada niño para crear las asociaciones respectivas. Si los niños responden adecuadamente, volverá a realizar un ejercicio similar (quizá con otro material para mantener el interés: un muñeco o el propio cuerpo de un alumno), pero esta vez se limitará a nombrar las distintas partes sin tocarlas.

En las actividades de expresión, el sistema más adecuado, tratándose de palabras sueltas, sería la inducción, ya que los niños disponen del léxico correspondiente pero no lo pueden aún evocar con rapidez. En caso de error o de formulación incompleta, el *feedback* correctivo les permitirá ajustar progresivamente su producción al modelo adulto propuesto por el educador.

En los ejemplos siguientes se indican sólo las variables particulares y las sugerencias nuevas que se pueden introducir en función de la situación planteada; se da por supuesto que las variables descritas anteriormente pueden aplicarse también; por ejemplo, las variables de interlocutor descritas para la función de pedir son válidas para cualquiera de los demás ejemplos.

MANDAR

Situación de base: El hablante debe conseguir que el oyente realice una o varias acciones.

1. VARIABLES DE COMPLEJIDAD

Referente

En este aspecto también pueden intervenir selecciones en función del vocabulario o de determinadas estructuras sintácticas que el profesor quiera entrenar especialmente.

La complejidad del referente dependerá también de la cantidad de acciones a realizar y de su precisión. El educador actúa sobre esta variable dejando libre al oyente o imponiéndole un referente más o menos complejo, realizando una acción que deberá hacer ejecutar a otro niño.

Los ejemplos que siguen pueden servir de referencia a la hora de seleccionar acciones si lo que se pretende es sobre todo desarrollar las capacidades pragmáticas de los niños; en ese caso el léxico que se va a utilizar no es tan importante. Cada uno de los elementos de esos ejemplos pueden trabajarse independientemente o combinándose para ejercicios más complejos:

- Acción simple: comer, saltar, levantarse, correr, parar...

- Acción con objeto: comer algo, levantar una mano, pintar algo...
- Acción con objeto y localización: poner algo en algún sitio, hacer algo en un lugar determinado del aula...
- Acción con modalidad: de prisa, despacio, fuerte...
- Acción con paciente: darle algo a alguien, tocar a alguien...
- Varias acciones que se siguen lógicamente: llenar una botella para regar.
- Varias acciones sin relación entre ellas: saltar, coger una tiza y rascarse la nariz
- Desplazamiento: realizar un recorrido.

Situación

Además de la alternancia comprensión-expresión señalada en el ejemplo anterior, se puede añadir la presencia o la ausencia del control directo del hablante sobre lo que está realizando el oyente. En el primer caso, el hablante ve lo que hace el oyente y puede corregir o aumentar su mensaje. En el segundo caso, el hablante no lo ve (está escondido y comunica en voz alta o por teléfono o *walkie-talkie*); es el resto de los niños quienes deben indicarle el resultado de sus consignas con sus gritos (Bien, no, no es así, uuh...).

Interlocutor

En esta situación, es el educador quien empieza generalmente a desempeñar el papel del hablante lo que le permite enseñar directamente en qué consiste el juego y los modelos que se pueden utilizar. El hablante puede dirigirse a un solo interlocutor o a varios, lo que tendrá implicaciones en la formulación de los enunciados.

La utilización de un intermediario es especialmente importante aquí por su influencia en el cambio de pronombres personales y determinantes posesivos y en la variación de las desinencias verbales. Por ejemplo, consignas como "Dile a Pedro que se toque la oreja", "Dile a Pedro que te toque la oreja", "Dile a Julia que se ponga su gorro", "Dile a Julia que se ponga tu gorro"... deben convertirse en consignas como "Tócate la oreja", "Tócame la oreja", "Ponte tu gorro", "Ponte mi gorro"...

También pueden introducirse un estilo indirecto: "Marcos ha dicho que te toques la oreja"...

Código

Parecido al ejemplo anterior. El código variará en función de la posibilidad o no de comunicación visual entre el hablante y el oyente.

Cuando utilizamos el lenguaje escrito para hacer realizar órdenes, lo llamamos "el juego de los mensajes secretos"; el escritor (adulto o niño) escribe una consigna en un papel, que se dobla y se hace llegar al lector; éste debe leerlo en silencio y realizar la acción. Si queremos añadir dinamismo y estimular la velocidad, podemos mandar el mismo mensaje a varios niños, a ver quién es el más rápido.

Cuando se trata de que sea el propio niño quien redacte los mensajes, podemos dejarles libres al principio de mandar lo que quieran para luego hacer que ordenen por escrito la realización de una o varias acciones que efectuamos delante de ellos y fuera de la vista del o de los futuros destinatarios de los mensajes; de esta forma podemos entrenar la utilización de los elementos lingüísticos que queremos desarrollar con estos alumnos.

Tiempo y Aspecto

Podemos prever tres variantes en una situación programada para entrenar la función de mandar.

- a) Doble simultaneidad: el hablante manda al oyente al mismo tiempo que observa las acciones realizadas por el educador o por uno de sus compañeros que sirven de referente.
- b) Simple simultaneidad: el hablante manda al oyente después de haber observado el conjunto de acciones realizadas, al mismo tiempo que éste le va obedeciendo.
- c) Ausencia de simultaneidad: el hablante, después de haber observado el modelo, debe explicar de una sola vez lo que debe hacer el oyente antes de que éste empiece a actuar.

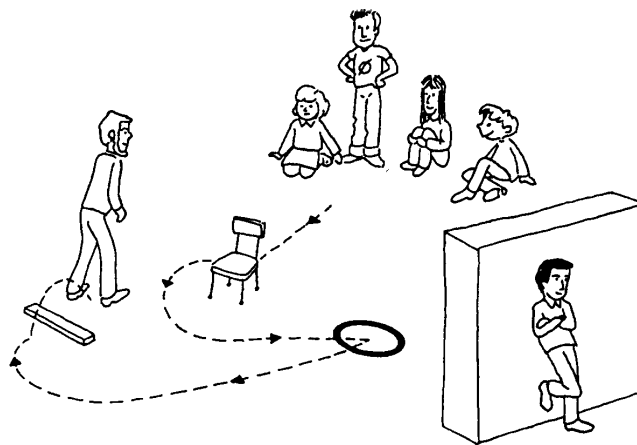


Figura 5. El educador realiza un recorrido delante de un grupo de alumnos mientras uno de ellos permanece escondido

2. SISTEMAS DE FACILITACIÓN

El sistema más habitual en esta situación es la imitación diferida; es el educador quien realiza varios ejemplos con los niños, tanto en situación de hablante como de oyente.

Después, durante la realización de los ejercicios por parte de los niños, puede recurrir sucesivamente al modelado, la inducción o el *feedback* correctivo.

ACTIVIDAD: EXPLICAR

Situación de base: Variante de la situación anterior en la que el hablante debe explicar al oyente cómo se realiza una determinada tarea. La mayor parte de las características de variables y sistemas de facilitación descritos en el punto anterior se aplican en éste.

1. VARIABLES DE COMPLEJIDAD

Referente

La complejidad de la tarea a realizar depende evidentemente del número de elementos que la componen, de la dificultad para describir las manipulaciones, del

parecido de los objetos que se deben manejar, etc.

Ejemplos:

- Construir una torre de cubos, respetando el orden de los colores.
- Descripción de la colocación de un conjunto de objetos colocados en la mesa.
- Descripción de un dibujo.
- Construcciones sencillas con piezas de plástico (Tente, Lego, etc.).
- Pequeño ejercicio de papiroflexia: cómo doblar una hoja de papel para hacer un avión, un barco...
- Pequeños montajes con juegos de electricidad para niños; por ejemplo, cómo encender una pequeña bombilla con dos hilos y una pila realizando así un pequeño circuito.
- Elaboración de un «collage» que requiera recorte y pegamento de trozos de papel de colores.
- -Pequeña preparación culinaria.

Situación

Utilizamos en este punto, aparte de lo descrito anteriormente (en especial en lo que se refiere al punto de si el hablante tiene control visual directo o no sobre lo que está realizando el oyente a partir de sus explicaciones), dos posibilidades más en esta variable:

- a) Presencia o ausencia del modelo. El profesor puede dejar el referente a la vista del hablante o retirarlo. Tiene sentido retirarlo si se trata de explicar un proceso (como el caso de la bombilla), pero no si se trata de una descripción, a menos que el referente sea muy elemental y se quiera de paso estimular la memoria visual (ver el programa *Pragma* de Entha Ediciones).
- b) Posibilidad o no de que el oyente pueda hacer preguntas. Si no le dejamos, es el «público» (el resto de los niños de la clase) quien debe señalar al hablante los errores o diferencias entre su modelo y lo que está realizando el oyente.

Código

Se recurre con cierta frecuencia a la utilización del lenguaje escrito en estas tareas de explicación, sobre todo en los ejemplos de descripción de dibujos (ver ejemplos a continuación), de pequeñas recetas de cocina o de montajes «experimentales» donde se pretende preparar al niño a la comprensión del lenguaje utilizado en los manuales de instrucción de los aparatos, herramientas...

En esta actividad es aún más importante que en otros casos respetar el orden comprensión/expresión; es el profesor quien redacta los primeros textos para que los niños los lean y realicen las tareas. Cuando se comprueba que son capaces de hacerlo es cuando les pedimos que escriban a su vez unas descripciones o explicaciones de referentes adecuados a su edad mental y nivel lingüístico (figuras 6 y 7).

Tiempo y Aspecto

Como en el punto anterior, la variable consiste en realizar el ejercicio de forma simultánea o diferida. Pero en este caso, podemos también dejar que el hablante

vaya realizando su tarea libremente (como en la construcción de una torre de cubos o el «collage») y explique al mismo tiempo lo que está haciendo.

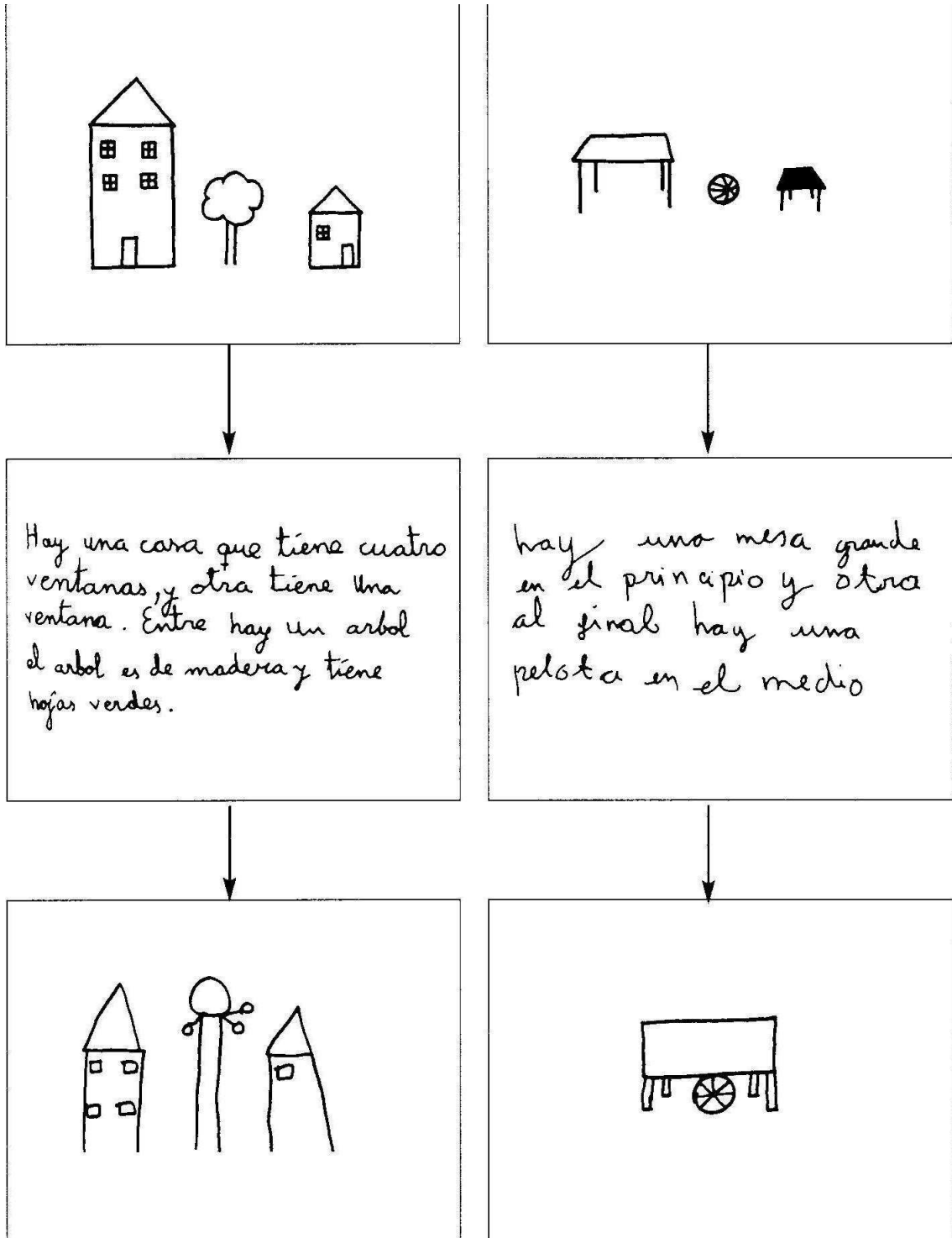


Figura 6. Ejemplo de descripción de unos dibujos y reproducción posterior en ausencia del modelo. La explicación inicial correcta no asegura que la copia del dibujo también lo sea.

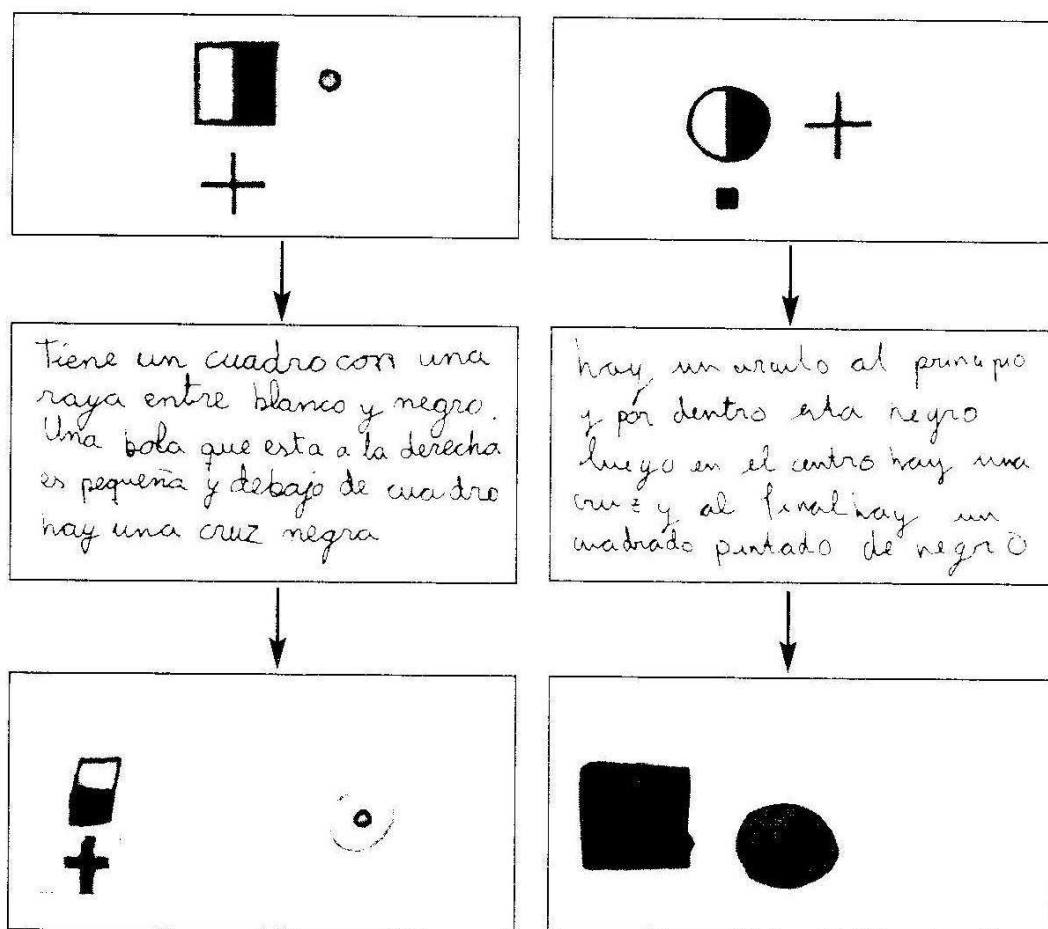


Figura 7. Dibujo referencial, texto descriptivo de un niño y dibujo del receptor.

2. SISTEMAS DE FACILITACIÓN

En el planteamiento de las tareas podemos distinguir varios niveles:

- a) El profesor realiza la tarea delante de los niños, excepto aquel que va a actuar como oyente. Puede verbalizar lo que está haciendo, de forma clara y un tanto repetitiva, proporcionando así posibles modelos verbales al niño que actuará de hablante (imitación diferida). Luego procederá a la extinción progresiva de la ayuda.
- b) El profesor realiza la tarea pero sin decir nada. El profesor prepara un pequeño montaje, sin que lo puedan ver ni el oyente ni el hablante y lo enseña ya terminado (debe tratarse entonces de algo que se pueda explicar desde su simple observación visual).

3. VARIANTE DE LA SITUACIÓN DE BASE

En vez de utilizar referentes concretos, el profesor plantea verbalmente un pequeño problema de la vida cotidiana, adecuado a la edad y posibilidades expresivas de sus alumnos, y les pregunta a continuación lo que harían para solucionarlo. Se trata de una situación sumamente colectiva, general, donde se pide a todos que participen y propongan sus soluciones.

La variable de referente es la que se suele manipular; depende del problema planteado y de la complejidad que requiere la explicación de su solución. Los temas elegidos por el educador deberán ajustarse naturalmente a la edad y la capacidad mental de sus alumnos. Ejemplos:

¿Qué harías si...

- empezase a arder la casa,
- te cortaras con un cuchillo,
- te encuentras una serpiente en el jardín,
- tu madre se ha ido a comprar y ves que se ha dejado el monedero,
- vas con tus padres al Rastro y te pierdes,
- sabes que mañana vamos a ir de excursión al monte?

¿Por qué...

- existen los semáforos,
- deben vacunar a los bebés,
- hay cinturones de seguridad en los coches,
- hay que trabajar,
- hay que lavarse las manos antes de comer,
- hay guerras,
- hay que llevar documentación?

La situación de «explicar» es una situación fácilmente adaptable al contexto escolar; ocurre, sin embargo, que la suele monopolizar el profesor.

Proponemos aquí un diseño adaptado a la situación de clase que tiene por objetivo desarrollar en el grupo de alumnos las estrategias de transmisión de la información.

A partir de un tema común, cada niño recibe información sobre un aspecto distinto del mismo. Esa recepción puede ser oral (se la da el educador) o escrita; el niño lee un párrafo o un texto corto. A continuación, cada uno de los alumnos explica su parte a sus compañeros. Al final, el educador recoge y resume la información del conjunto del tema.

La situación más fácil suele consistir en que la información que recibe cada niño sea un ejemplo de aplicación del tema general.

Ejemplo:

El educador explica que, en los desiertos, viven animales que son capaces de adaptarse al clima seco y caluroso de estas regiones. Después, entrega a los niños párrafos como los siguientes:

- «Al aumentar la temperatura, los marsupiales de las zonas calurosas de Australia comienzan a salivar y esparcen saliva sobre el cuerpo con la lengua. El koala, que parece un osito de peluche, se lame las garras y patas y también se humedece la cara para refrescarse».
- «Los reptiles se adaptan bien a los desiertos cálidos. Las culebras y otras

serpientes avanzan realizando un movimiento ondulante debajo de la arena, y el lagarto se oculta en pocos segundos metiéndose debajo de aquélla. Con ello evitan los fuertes rayos del sol».

- «La lechuza americana hace su madriguera en las grandes cactáceas (plantas cubiertas de espinas) para aprovechar la humedad de las mismas. También una especie de pájaro carpintero hace su nido en un cactus, tomando el agua del mismo».

Antes de que el niño explique su párrafo a los demás, el educador naturalmente deberá controlar su comprensión; para el nivel elegido en el ejemplo, la utilización de alguna palabra «técnica» es voluntaria; se intenta que el niño pregunte al profesor su significado para que, luego, él mismo pueda explicarlo a sus compañeros cuando le pregunten (cosa que el educador se encargará de estimular si es necesario).

Es importante controlar el tamaño del texto entregado a los niños para que no sea tan corto como para permitir su repetición de memoria ni tan largo y complejo que supere la capacidad de transmisión del niño, utilizando sus propias palabras.

ACTIVIDAD: DESCRIBIR

Situación de base: Se trata de una variante de la situación de pedir, en la que el hablante tiene delante una serie de fotografías o dibujos que representan situaciones o paisajes relativamente complejos, elige un elemento de ella e intenta hacer adivinar al oyente cuál es. El oyente dispone de la misma serie y, cuando cree haberlo hecho, le entrega el elemento correspondiente.

1. VARIABLES DE COMPLEJIDAD

Referente

Los elementos que se utilizan tienen una complejidad y/o una semejanza entre sí que implican un proceso más elaborado de elección de la información pertinente y una expresión verbal reactivamente larga, por lo menos para los primeros elementos de la serie. Si se puede solucionar con la simple denominación o la denominación con un adjetivo o proposición relativa, nos encontramos más bien en el nivel descrito para «pedir».

Dentro de este nivel, la variable de complejidad del referente se manipula principalmente por el parecido de los elementos de las series y la familiaridad de los temas representados.

Situación

Es una actividad que se presta perfectamente al cambio de turno; para cada elemento, el hablante se transforma en oyente y viceversa. Se puede prever, como anteriormente, si la colocación de los interlocutores permite una comunicación mímica o no (Figuras 8 y 9).

Los ejemplos propuestos hasta ahora han utilizado siempre referentes presentes y controlables por el hablante y el oyente. Se puede hacer variar esa situación, eliminando esa referencia concreta, y pidiendo a los niños que describan sin nombrarlos, por ejemplo:

- Su plato favorito.
- Sus padres.
- Un anuncio de televisión.
- La casa de sus abuelos.
- Su mejor amigo o amiga.
- Su dormitorio.

El control pragmático se basa entonces en las preguntas del profesor y de los compañeros en el sentido de ayudar al hablante a llegar a una descripción lo más completa posible.

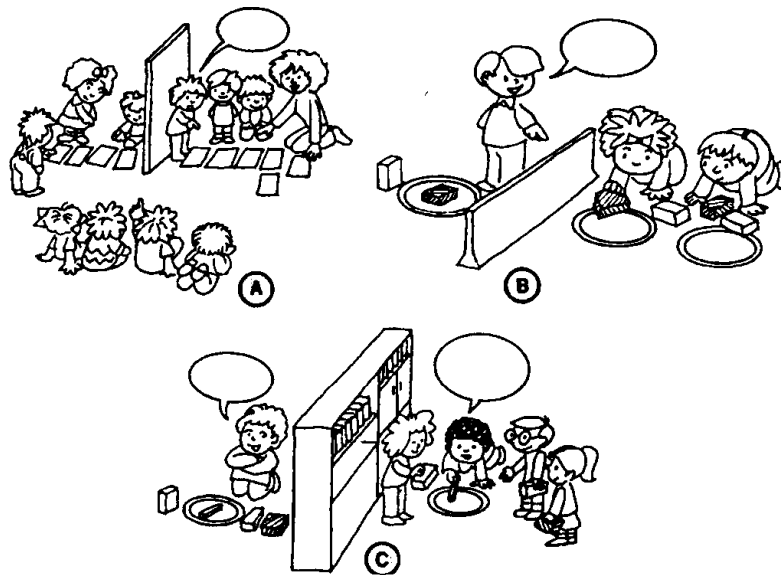


Figura 8. Diferentes situaciones para las funciones de describir y explicar.

Situación A: La educadora ayuda a los niños del grupo a describir las fotografías. Los niños espectadores son lo que controlan si los otros niños escogen la misma fotografía. Situación B: El niño explica a sus compañeros cómo deben colocar los objetos, tiene control visual de sus intentos. Situación C: El niño que explica la colocación de los objetos no tiene control visual de la situación, pero los «receptores» pueden preguntar y pedir más información. El control se haría con niños «espectadores», situados entre ambos participantes.

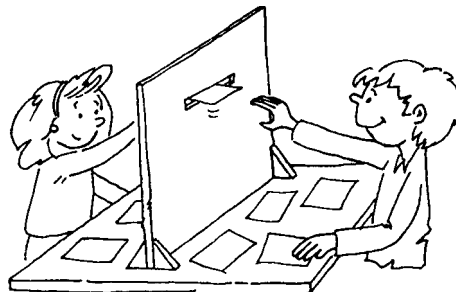


Figura 9. La niña le entrega por la rendija de la pantalla la foto que corresponde a la descripción hecha anteriormente por el niño

2. SISTEMAS DE FACILITACIÓN

Esta actividad implica procesos importantes de selección de la información

pertinente y muchos niños tienen grandes dificultades a este nivel. No es raro ver cómo alguno sigue describiendo todos los elementos de una serie de la misma forma, sin darse cuenta de que cada vez se necesita menos información para conseguir el resultado. Es habitual ver cómo entregan información irrelevante: frente a una serie en la que todas las fotografías representan madres con su hijo, es muy poco útil, evidentemente, empezar la descripción por: «Es una mamá con su bebé».

Para favorecer la evolución de esta capacidad pragmática, es muy importante que el educador actúe con frecuencia como oyente; así, podrá graduar sus respuestas para hacer ver a los niños en qué consiste su error (entregando respuestas erróneas pero ajustadas a la descripción del niño) y acompañarlas de comentarios.

Cuando son dos niños quienes juegan, el profesor puede colocarse al lado del hablante y señalar con el dedo el elemento pertinente de la fotografía elegida. De todas formas, es actuando sobre la variable referente (es decir, en la selección de las series) como el educador podrá mejor llevar progresivamente al niño al descubrimiento de una mayor eficacia comunicativa.

Para estimular ese elemento de concisión y precisión, recurrimos a veces a un sistema de fichas. Al principio del juego entregamos al niño hablante una serie de fichas de colores; le quitamos una por cada oración que utiliza. El juego consiste en quedarse con el máximo de fichas y, por tanto, en realizar el juego con el mínimo de enunciados.

ACTIVIDAD: PREGUNTAR

PREGUNTAS DE SÍ-NO

Situación de base: El hablante debe recabar información mediante preguntas. Quien pregunta debe adivinar el nombre de la persona, objeto o animal en que está pensando el oyente, que sólo contestará sí o no (entregando respuestas erróneas pero ajustadas a la descripción del niño) y acompañarlas de comentarios.

Una variante de esta situación de base: Se coloca el conjunto de objetos o de fotografías frente al grupo de alumnos. Sale uno de ellos; el educador le dice el nombre de uno de los referentes al oído. El niño debe entonces describirlo hasta que sus compañeros logren adivinar de cuál se trata.

VARIABLES DE COMPLEJIDAD

Referente

Cuanto mayor sea el número de posibilidades y mayor sea el parecido entre las posibles respuestas, más difícil será acertar. Por ejemplo, la pregunta «¿Se puede comer?» basta para encontrar la respuesta si, entre los distintos objetos, sólo hay una cosa comestible; si hay varias, la misma pregunta, en caso de obtener una respuesta afirmativa, deberá completarse con otras.

Situación

Aquí van a intervenir básicamente tres variantes.

En primer lugar, la presencia u ausencia física del referente. Podemos decir a los niños que adivinen:

- Un objeto entre 3, 5, 6, 10... que ponemos en la mesa o dibujamos en la pizarra, un objeto de los que están en la clase, una persona entre las que están en la clase, una serie de fotografías (como las que se utilizaron para la función de describir): el referente está a la vista.
- Un animal, un personaje de cuento, una ciudad: el referente no está a la vista.



Figura 10. Variante 1: Los niños deben indicar a la maestra lo que quieren que borre sin utilizar el nombre del objeto. Variante 2: Los niños deben adivinar cuál de estos objetos ha elegido mentalmente la maestra, haciéndole preguntas

En segundo lugar, el carácter colectivo o individual; puede ser un solo niño quien haga las preguntas hasta descubrir la respuesta correcta o se determina que todos los niños pregunten por turno. Esta última situación exige un mayor grado de atención por parte de los niños y les obliga a tener en cuenta lo que dicen los demás (para «forzarlos» a ello, se puede penalizar con el pago de una ficha o paso del turno la repetición de las mismas preguntas o su falta de lógica; por ejemplo, preguntar, buscando un animal: «¿Tiene cuatro patas?», después de haber escuchado la respuesta «sí» a la pregunta anterior de «¿Vuela?»).

En tercer lugar, dejar que los niños pregunten lo que quieran o instaurar la regla inicial de que no se puede preguntar directamente el nombre del referente. Por ejemplo, no se puede preguntar «¿es un tigre?» cuando se busca un animal. Hay que hacer primero una pregunta general; si la respuesta es afirmativa, entonces se puede proponer un nombre o seguir haciendo más preguntas.

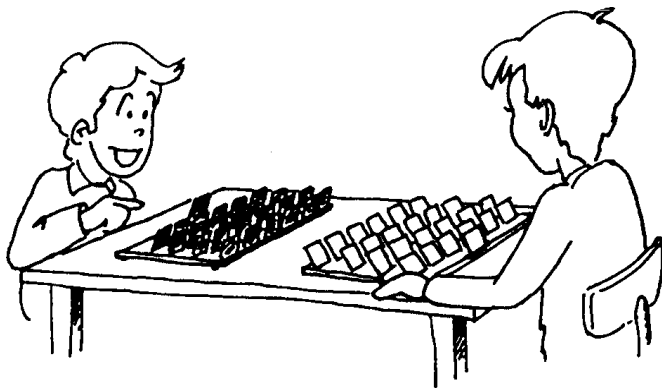


Figura 11. Dos niños jugando al «Quién es quién» (Desarrollo de la función heurística).

PREGUNTAS CON DETERMINANTE O PRONOMBRE INTERROGATIVO

Situación de base: El hablante, mediante preguntas, debe adivinar en qué persona, animal u objeto está pensando su interlocutor o recabar información sobre algún acontecimiento.

Ejemplos:

- Los mismos ejercicios que en el punto anterior pero dejando a los niños la posibilidad de hacer cualquier tipo de preguntas, sin limitarse a las que derivan hacia una respuesta de sí o no.
- El profesor trae algún objeto o fotografía extraño a clase y los niños, con preguntas, deben conseguir información (para qué sirve, cómo se llama, de qué está hecho...).
- El profesor dice a los niños que le ha pasado algo especial el día anterior (ha tenido un accidente, ha ido a una fiesta ...) y los niños deben adivinar lo que ha pasado.
- El profesor cuenta una pequeña historia a uno de los niños de la clase; a continuación los otros deben reconstruir la historia a base de preguntas.

SISTEMAS DE FACILITACIÓN

El sistema mejor adaptado a esta situación es la imitación inmediata y diferida.

El educador puede partir de una situación de máxima facilidad como la siguiente: Un niño A saca una historieta gráfica de una caja y la ordena en su mesa; el educador, que no la ve, hace una serie de preguntas a otro niño B que debe repetir las al niño A y traer las respuestas al profesor. El niño B, en principio, no puede ver la historieta.

Una vez superado este nivel, se saca otra historieta y el profesor cede su puesto al niño B; éste debe recabar por sí solo la información suficiente como para poder contar la historia al educador que, si hace falta, volverá a ayudar-le haciendo las preguntas que no se le han ocurrido. Para que el ejercicio sea realmente pragmático, en este caso el educador no debe saber cuál es la historieta elegida por el niño A.

El paso siguiente se basa en la utilización de un solo dibujo que, según explica el educador, representa el final de alguna historia (por ejemplo, se ve un señor en una cama de hospital con la pierna escayolada, o un niño que se ríe muchísimo, o una señora que le está riñendo a un perro).

Mientras, el niño A sale de la clase o se coloca de tal forma que no pueda escuchar, el educador cuenta al grupo de niños una historia cuyo final corresponde al dibujo presentado; siguiendo con los ejemplos anteriores puede contar que el señor se fue a esquiar y tuvo un accidente, cómo el niño ha gastado una broma a su amigo o la razón por la cual el pobre perro se está ganando tal reprimenda.

A continuación llega el niño A y se le enseña el dibujo. Debe conseguir, con sus preguntas, reconstruir la historia. Se pide a los niños que sólo contesten a las preguntas sin añadir nada más.

El niño A debe luego contar la historia al profesor; es cuando éste puede hacerle ver

la información que no ha solicitado de las que el educador había incluido en su relato (¿Por qué se cayó el señor? ¿En qué país estaba esquiando? ¿Quién le ayudó?...).

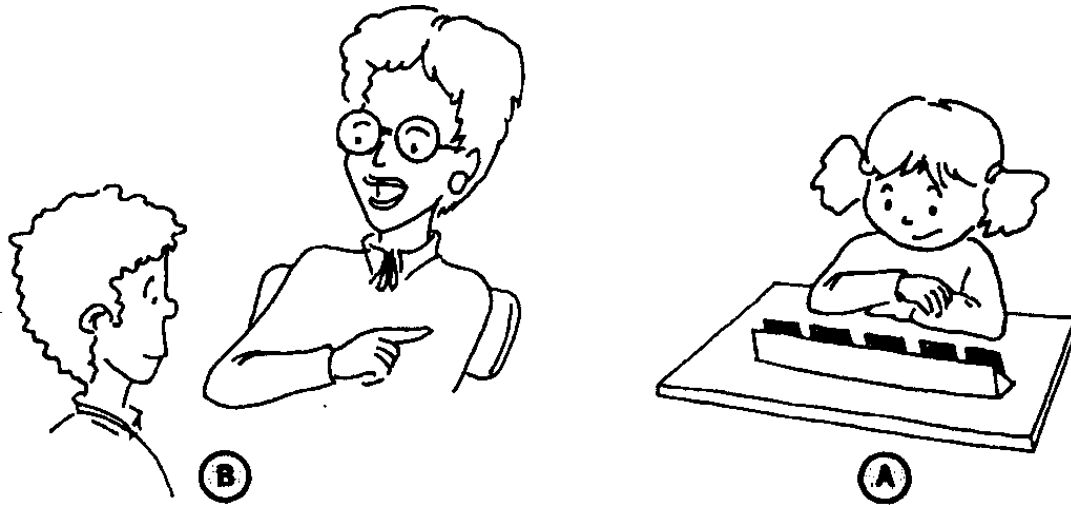


Figura 12. La educadora ayuda con sus preguntas al niño B a describir la historia gráfica que tiene delante la niña A.

Para ello le hará también preguntas o propondrá interpretaciones erróneas. Por ejemplo, si el niño cuenta simplemente:

- «Es un señor que está en el hospital porque se ha roto una pierna». El educador le contestará:
- «¿Bajando por la escalera?».

Después, sale otro niño B y, *con el mismo dibujo*, el educador cuenta otra historia, totalmente diferente pero con el mismo final, y así hasta tres o cuatro veces.

Es precisamente el contraste entre las distintas historias lo que inducirá a los niños a realizar preguntas más numerosas y más precisas para poder diferenciarlas. La repetición de la situación permite que la imitación diferida actúe con más eficacia.

ACTIVIDAD: IMAGINAR

Situación de base: Lógicamente, en este caso no se pueden describir las situaciones con tanta precisión como en los puntos anteriores. Lo propio de la imaginación consiste precisamente en la posibilidad de un pensamiento divergente.

Proponemos aquí algunas sugerencias que cumplen las condiciones antes mencionadas para los ejercicios funcionales:

- Mimo: con o sin objeto, el educador o uno de los niños mima una acción, realiza la pantomima de un personaje o de un animal, o representa con el cuerpo algún objeto. Los otros niños deben adivinar y expresar verbalmente lo que están viendo.
- Interpretación de diversos personajes reales o imaginarios; normalmente es el educador quien empieza el diálogo y determina la situación inicial.

- Animales u objetos fantásticos: a partir de un objeto, animal o persona real, el educador o los niños inventan variaciones fantásticas (una silla que vuela o sea de goma, una gallina con cuatro patas, un señor con un brazo muy muy largo y otro muy muy corto). La respuesta consiste en que el educador u otros niños representan (con dibujos o con pantomima) los seres y objetos imaginados por el hablante.
- Situación fantástica: el educador plantea una situación no habitual: «¿Qué pasaría si los hombres pudieran volar?, ¿si las flores fuesen de cristal?, ¿si las golosinas creciesen en los árboles?»... Un día trae a clase unas gafas que permiten ver del otro lado de la pared, del otro lado de la ciudad, del otro lado de la Tierra...

1. VARIABLES DE COMPLEJIDAD

Interlocutor

En este apartado, la variante principal reside en el hecho de que uno de los protagonistas del ejercicio sea o no el educador.

En principio, su intervención representa un nivel de dificultad menor por-que puede ajustarse mejor al nivel del niño que le acompaña en la actividad, tanto en su propia producción como en la interpretación de las producciones infantiles.

La segunda variante importante consiste en que los niños adopten diversos papeles, sea interpretando personajes, sea adaptándose a situaciones diversas.

El objetivo es que desarrollen la capacidad de cambiar de registro, sin cambiar necesariamente de referente. Por ejemplo, a partir del tema «pedir comida» se puede plantear hacerlo:

- En casa.
- En el mercado.
- En el restaurante.
- De puerta en puerta, para una campaña contra el hambre.

Un material también muy utilizado para el cambio de registro son las marionetas y títeres, ya representen los muñecos figuras conocidas y arquetípicas o personajes totalmente imaginarios.

Los niños, gracias a la televisión, están acostumbrados, por lo menos, a los cambios de voz según los personajes. Podemos preparar cambios en los protagonistas, dejando una misma situación de partida.

Ejemplo: Una niña se pasea por el bosque y se encuentra con...

- Un lobo.
- Un enano.
- Una bruja.
- Un príncipe.
- Un leñador.
- Un ratón (u otro animal) que va buscando su comida.
- Un extraterrestre.

2. VARIANTE DE LA SITUACIÓN DE BASE

La variante de esta función de «imaginar» es el teatro. La principal diferencia con el punto anterior reside en el hecho de que ahora los niños deberán incorporar un lenguaje ajeno más que producirlo.

El teatro en la escuela debe ser considerado como una actividad más, no necesariamente concebida para su representación delante de un público. De ser realmente un juego en preescolar y ciclo inicial, puede incluir de forma progresiva una mayor exigencia formal a partir de lo que se entiende habitualmente por «ensayos». Con los mayores se llega a un proceso constructivo mucho más elaborado y de «creación total», a nivel plástico (vestuario, decorado, luces) y musical.

La experiencia de psicoballet de Maite León en nuestro país está mostrando, desde otra perspectiva, la potencialidad educativa que encierran las actividades de expresión, en las cuales los aspectos individuales no están reñidos con exigencias de control y disciplina. Hay que procurar que todos los niños de una misma clase puedan participar en la representación y, por tanto, se preferirán obras de tipo «coral» a las que se centran excesivamente en uno o dos protagonistas.

Remitimos a los lectores a Recasens (1987) y a la colección de la editorial La Galera «Teatro: juego de equipo», donde podrán encontrar indicaciones útiles y ejemplos de pequeñas adaptaciones al alcance de los niños.