

5. LA EVALUACIÓN DEL LENGUAJE ORAL EN LA ESCUELA

El desarrollo del lenguaje oral de los niños constituye uno de los objetivos fundamentales de la educación. Ello se justifica porque el lenguaje oral no sólo sirve de base a todas las asignaturas del programa, sino porque su progresivo dominio constituye una fuente de crecimiento personal, tanto afectivo como cognitivo.

Si los niños no aprenden a comprender y a usar su lengua materna, sus oportunidades para desempeños futuros en la vida se verán seriamente comprometidas.

Las aulas escolares son sin duda ambientes lingüísticos, lo que nos permite afirmar que “enseñar es hablar” y usar la lengua es aprender (Silva, 2004). Toda lección o clase es una lección de lengua materna y cada profesor es un profesor de lenguaje y comunicación que además debe enseñar la lengua de su especialidad, desde cómo construir un discurso coherente a cómo entender una materia o contenido de geografía, historia o geometría.

En síntesis, la palabra es el medio principal de la enseñanza y el aprendizaje escolar, y por ende el educador se encuentra en una situación de privilegio para observar y evaluar el lenguaje del alumno.

A. El análisis del lenguaje en la escuela

Últimamente se está empezando a dar mayor importancia al análisis del lenguaje en la escuela. Se comienza a estudiar la complejidad del lenguaje de los niños y sus posibles alteraciones como un reflejo de sus aprendizajes. Los profesores empiezan

a desarrollar estrategias para evaluar el lenguaje de los niños basadas en observaciones naturales en las aulas, de la misma manera que los investigadores del lenguaje observan el lenguaje de los niños en sus casas.

Por otra parte, hay que reconocer que el lenguaje del hogar y el de la escuela no son exactamente iguales. Cuando el niño ingresa a la escuela comienza poco a poco a descubrir que existen otros niveles de interacción, otros estilos de conversación, otros registros y otras funciones comunicativas diferentes a las que ha experimentado en su casa.

La escuela es el lugar donde el niño se abre a la sociedad, a las múltiples facetas de las relaciones interpersonales y las modalidades lingüísticas que las expresan. Interactuando con sus compañeros de curso, utiliza el lenguaje para colaborar, competir, informar e informarse, inquirir, descubrir, debatir. En la medida en que necesita expresar nuevos y más complejos significados, va adquiriendo nuevas y más complejas formas de lenguaje, variándolas según sus propósitos y los contextos en que ocurra la comunicación.

La evaluación intra y extra-aula

En la escuela podemos distinguir fundamentalmente dos ámbitos interactivos: intra-aula y extra-aula (intra-escuela). En el aula se privilegia la relación entre un adulto y un grupo de niños, mientras que fuera de ésta predominan los intercambios entre iguales y con compañeros de mayor y menor edad.

Si se consideran las actividades en el patio de recreo o el comedor, lugares donde se producen con más frecuencia las interacciones entre iguales, se ha demostrado que a partir de los 3 o 4 años los niños ya son capaces de reconocer las diferencias de destreza comunicativa y lingüística de sus compañeros y adoptan actitudes diferentes según la capacidad de sus interlocutores.

Comparando niños normales y niños con retraso, se comprobó que las interacciones comunicativas son básicamente similares en ambos grupos, pero se observan ciertas diferencias en la complejidad verbal y en la naturaleza de ciertos intercambios: los niños normales, cuando hablan con los niños con retraso, se vuel-

ven más directivos, dan menos información, producen más mensajes de aclaración, pero se muestran en desacuerdo con mayor frecuencia.

En situaciones de juego libre, los niños con dificultades de lenguaje tienen menos éxito en la interacción, son a menudo ignorados por sus compañeros y responden en menor medida, incluso cuando son directamente solicitados. Por otro lado, esta realidad nos lleva a reflexionar acerca de que si bien la escuela ofrece mayor riqueza de posibilidades de interacción, en el caso de los niños con dificultades la simple inserción en un grupo de niños normales no parece ser una garantía de más y mejor estimulación (Monfort, 1995).

Todo profesor sabe que una proporción significativa de los alumnos no participa en clase (posiblemente sólo lo hagan uno de cada tres estudiantes). Es una minoría la que monopoliza el mayor tiempo de intervención, a la vez que el mayor tiempo de respuesta del profesor. Para el docente constituye un verdadero desafío lograr que la totalidad o casi la totalidad del grupo participe y vuelque verbalmente sus opiniones y comentarios.

Es innegable, por tanto, la importancia de examinar las distintas dimensiones lingüísticas de los alumnos y ello en todos los niveles del sistema educativo: preescolar, escolar, enseñanza media y superior.

¿Qué necesitamos conocer del lenguaje del alumno?

En principio, necesitamos conocer no sólo lo que el alumno dice, sino cómo lo dice. Su grado de participación, la manera y frecuencia de las interrupciones, la habilidad para mantener la atención y seguir instrucciones, formular preguntas y hacer descripciones.

Para conocer el nivel de comprensión y uso de la lengua en las actividades escolares no son suficientes los tests de lenguaje utilizados en el campo clínico o las pruebas tradicionales que se aplican en la asignatura de lengua. Hay que evaluar hablando y escuchando; los alumnos deben ser observados en situaciones en las que ellos hablen y escuchen dentro de contextos significativos. Cuando los niños hablan sobre tópicos que ellos conocen bien y

el adulto demuestra un genuino interés, aparecen en el lenguaje del niño estructuras y significados más complejos (Acosta, 1999).

Además, una observación adecuada debería incluir no sólo las producciones emitidas por el niño, sino también todo aquello que informa sobre su intención comunicativa, es decir, sus gestos y actitudes, además de las actividades que acompañan a lo que dice. Igualmente, debe incluir lo que dicen o intentan expresar los interlocutores. Y por último ha de recoger el contexto en el que se produce la comunicación.

¿Qué necesitamos conocer del lenguaje del docente?

Aquí se trata de analizar también el discurso del profesor o docente.

Cómo habla, cómo explica, cómo da las consignas e instrucciones de trabajo, cómo pregunta... El evaluador no juega un papel aséptico en el proceso de evaluación sino que, por el contrario, siempre afecta el habla que está siendo elicitada. La forma en que un maestro plantea una pregunta influirá en la respuesta del alumno.

En muchos casos la incapacidad o los problemas del alumno para responder correctamente pueden deberse no a la falta de conocimientos o información de su parte, sino a la longitud inapropiada de los enunciados formulados por el profesor, la velocidad de su discurso o el uso de términos ambiguos o de más de un significado, que crean errores, malentendidos, equivocaciones e incomprensión de conceptos. A menudo, los docentes no nos damos cuenta del tiempo que utilizamos en explicaciones o de cuánto hablamos a los alumnos, y ni siquiera nos detenemos a pensar sobre el efecto de nuestro discurso en los estudiantes.

Otro aspecto importante se refiere a la toma de turnos y a los tiempos de espera. Se ha comprobado que aumentando en unos pocos segundos el tiempo de espera por parte del profesor a la contestación del alumno, se incrementa de modo considerable la calidad de la respuesta del estudiante.

B. La formación del docente

Si los modelos lingüísticos de la escuela se van a transmitir a través de la utilización que hacen de la lengua los propios docentes, sería deseable que éstos tuvieran un conocimiento suficiente no sólo del contenido de su materia, sino de cómo aprovecharla para potenciar las habilidades comunicativas y lingüísticas de sus alumnos.

Resulta fundamental que el sistema educativo brinde al docente la capacitación necesaria y las herramientas o medios idóneos para cumplir con tales objetivos. En el caso de los profesores encargados de los niños más pequeños, esa formación debería incluir elementos de didáctica específica, además de una información suficiente sobre los mecanismos del desarrollo del lenguaje y el entrenamiento en técnicas de observación y registro del lenguaje de los niños.

La precisión del conocimiento del profesor sobre las destrezas de sus alumnos tiene un efecto directo sobre la habilidad lingüística de éstos. Un profesor que sabe qué destrezas posee un niño y cuáles no, está en mejor posición para ayudarlo que un profesor que no dispone de esa información.

C. La observación en el aula

Probablemente el sistema más útil de detección de los problemas del lenguaje y la comunicación sea la observación dentro del aula, ya que permite valorar el uso del lenguaje en el contexto mismo en que se produce, con el fin de obtener información acerca de cómo se lleva a cabo ese proceso y extraer indicios para mejorar la labor pedagógica.

Por otra parte, la interacción entre niños de la misma edad y nivel académico provee al docente una suerte de parámetro que facilita la identificación del niño que se encuentra por debajo de la media grupal y que eventualmente requiere de ayudas especiales, contribuyendo de esta forma a la prevención de futuros problemas, no sólo de aprendizaje sino también de índole social y emocional.

El muestreo repetido proporciona la posibilidad de valorar la eventual mejora que experimenta el alumno o grupo y permite

ir ajustando la programación de actividades según dicha evolución. Además, la falta de progreso de un niño en particular puede indicarnos que los esfuerzos pedagógicos realizados no son suficientes y que por tanto podría requerir un examen posterior por parte de otro profesional especialista en lenguaje.

¿Qué observar?

Debemos tener en cuenta tanto el nivel de expresión o producción propia del niño como el de comprensión de las emisiones que recibe de sus interlocutores (los compañeros y el propio maestro).

La observación de la interacción con diferentes personas lleva al evaluador a determinar de qué manera el niño se adapta a las necesidades del oyente o busca formas alternativas de acuerdo con las necesidades y el estatus del que escucha.

El maestro puede seleccionar aquellas situaciones en las que el niño está más dispuesto a hablar y utilizar el lenguaje espontáneo. Las actividades y los materiales usados también forman parte de los contextos de evaluación. Ofrecer a los niños elementos que requieren un nivel de concentración muy alto (por ejemplo, la tarea de construcción de un objeto) puede inhibir el habla, porque los niños se vuelcan a la construcción y hablan muy poco.

Por el contrario, hablar sobre eventos que estén sucediendo en el momento mismo de la evaluación provee al niño un soporte perceptivo que facilita la expresión verbal.

Igualmente, cuando se trate de evaluar el discurso narrativo, es importante proponer siempre distintos tópicos, ya que cada uno de ellos puede activar representaciones mentales diferentes, que a su vez habilitan el uso de recursos lingüísticos también diferentes según el tema elegido. Otros factores, como los guiones, la saliencia y el conocimiento del evento, también inciden y deben ser tenidos en cuenta (Plana y cols., 2010).

Asimismo es conveniente no limitar la observación a la díada profesor-alumno, abarcando otras situaciones de interacción (alumno-alumno, alumno-padres, alumno-preceptor, alumno-personal de maestranza, etc.).

¿Cuándo observar?

No debemos olvidar que el interés de la observación radica en la posibilidad de utilizar diferentes situaciones o contextos naturales con el fin de contrastar los diversos usos del lenguaje que hace el niño. En este sentido, cualquier momento puede ser válido, aunque evidentemente hay momentos más propicios que otros (situaciones de juego, actividades compartidas, discusiones en grupo). Además, las observaciones no han de ser necesariamente prolongadas; dependiendo del caso, pueden plantearse en pequeños intervalos regulares de tiempo a lo largo del día, durante una o dos semanas.

¿Cómo observar?

Las modalidades de observación pueden clasificarse básicamente en dos tipos:

- a) La observación espontánea, es decir que no requiere preparación porque está integrada en la actividad habitual de la clase.
- b) La observación sistemática, encaminada a inducir determinados comportamientos, a través de actividades previamente seleccionadas.

Además habrá que decidir si la observación será individual o de un grupo de alumnos, la periodicidad, las áreas a considerar, etc. No obstante, como es de suponer, muchas de las situaciones que se plantean en el aula nos exigirán combinar diversas modalidades de observación (individual-grupal, espontánea-sistemática, continua-puntual, etc.).

De todos modos es conveniente sistematizar la observación antes de llevarla a cabo, de acuerdo con los siguientes criterios básicos (Mayor, 1994):

- a) Delimitar con la mayor claridad posible los “comportamientos” a observar.

- b) Definir las “situaciones” dentro de la clase que nos van a permitir observar esos comportamientos.
- c) Definir y elaborar el “sistema de registro” que habremos de usar.

Recolección y registro de datos

Existen diferentes sistemas de registro, de modo que el maestro puede elegir aquel que se adapte mejor a su sistema de trabajo, a los recursos disponibles y a las características del alumno que quiere observar.

El sistema de registro más básico es el que se configura como un diario en el que se anotan las observaciones más llamativas, pero sin que hayan sido previamente planificadas.

Si se pretende una observación más sistemática, entonces puede recurrirse a un procedimiento más elaborado, diseñando una hoja de observación donde figuren columnas relativas a las conductas que hemos seleccionado como significativas (características del contexto, producciones del niño, tipo de discurso, etc.) Véase a continuación el cuadro 5.1.

Cuadro 5.1. Algunas pautas para el registro de los datos de la observación

-
1. Fecha y hora de la observación.

 2. Tipo de actividad en la que participa el niño (juego, tarea académica, etc.).

 3. Presencia o no de otros posibles interlocutores (compañeros o adultos).

 4. Recursos lingüísticos, características del discurso del niño (formula preguntas, responde con monoslabos, realiza extensiones de lo que oye, inicia la conversación, etc.).

 5. Tipo de conducta implicada en la respuesta del niño (exige, ofrece, se queja, rechaza, se muestra retraído, colabora, etc.).
-

D. El discurso oral en la escuela

Tal como se ha visto, la escuela constituye un sitio privilegiado que permite evaluar los distintos géneros de discurso en un contexto natural, que resulta diferente y mucho más amplio que el ámbito clínico. En este último caso, la interacción comunicativa niño-adulto siempre tiene algún matiz artificial dado por la intención del terapeuta de intervenir para ayudar a mejorar el lenguaje de su paciente.

Es innegable, entonces, la ventaja que ofrece la escuela de poder observar una amplia gama de tipos de discurso. Pero para que esta observación sea provechosa, es importante conocer las características esenciales de cada género discursivo. Si bien todos sabemos que existen diferentes tipos de discurso (explicación, descripción, exposición), a veces se trata de un conocimiento global, intuitivo y un tanto vago. Es por ello que consideramos oportuno hacer un breve repaso conceptual del tema según los lineamientos del Instituto Cervantes.

El discurso plurigestionado

En primer lugar debemos destacar que la escuela brinda un espacio óptimo para la evaluación del discurso plurigestionado, entendido como una unidad comunicativa en cuya construcción o gestión intervienen dos o más interlocutores. Se trata, pues, de un texto en el que varios participantes interactúan en el proceso de la comunicación. La conversación espontánea –la forma más común y esencial de emplear la lengua en la comunicación– constituye un discurso plurigestionado.

Éste se caracteriza por ser un discurso:

1. *Cooperativo*: el texto se va configurando conjuntamente con otro u otros interlocutores.
2. *Inmediato*: los participantes comparten el tiempo y el espacio de la situación de comunicación.
3. *Dinámico*, por la continua permuta y cambio de papeles entre los interlocutores (de hablante a oyente, de oyente a hablante).

4. *No planificado*, lo que favorece la presencia de rasgos lingüísticos específicos, como los reinicios, las pausas de planificación o las reformulaciones.
5. *Producido con medios verbales pero también con elementos no verbales*, de tipo prosódico, cinésico, proxémico.

En didáctica de las lenguas han dado resultados fructíferos las prácticas que persiguen la participación de más de un emisor en la producción de un discurso. La organización de debates, discusiones o tertulias orales en clase contribuye a fomentar la intervención de los estudiantes y a conocer cómo llevar a cabo esta participación en cada situación de comunicación.

La exposición

El objetivo es informar sobre un tema determinado con una estructura ordenada y jerarquizada. Es el tipo de texto que se emplea habitualmente para organizar el conocimiento que se presenta en exámenes, conferencias o reportajes informativos, por ejemplo.

La explicación

Se define por su intención de hacer comprender a su destinatario un fenómeno o un acontecimiento. Se organiza en torno a una estructura de problema-solución: se parte de un problema de conocimiento al que se trata de dar respuesta con la aportación de información que ofrezca las claves del problema. Por lo tanto, el texto explicativo es aquel que satisface una necesidad cognitiva, resuelve una duda y desencadena procesos de comprensión de la realidad.

Presenta un esquema prototípico de estructuración del contenido, constituido por las siguientes proposiciones:

1. Una *esquemización inicial* en la que se plantea una cuestión en forma de *pregunta-problema*, en términos de “¿por qué?” o “¿cómo?”.
2. Sigue una *explicación-respuesta*, que clarifica el problema planteado.

3. Finalmente, puede presentarse una *conclusión-evaluación* de la respuesta dada.

El diálogo

Se caracteriza por el intercambio comunicativo entre dos o más interlocutores, de tal forma que estos participantes se turnan en los papeles de emisor y receptor. Para algunos autores constituye una superestructura formada por seis categorías:

1. Apertura, que se dé o no depende de la situación, del grado de formalidad o de la interacción (*hola, qué tal, cómo andas*).
2. Preparación para establecer la comunicación (*óyeme, mira*).
3. Orientación hacia el tema de la conversación (*¿sabes qué me pasó?*).
4. Objeto de la conversación, parte central en que se comunica un suceso, se interroga, se pide, se ordena, etc.
5. Conclusión, introducida por frases de síntesis, evaluación, etc. (*bueno, de acuerdo, quedamos así*).
6. Cierre, formulado con elementos lingüísticos (*chau, hasta luego*) o con elementos paralingüísticos (un beso, un apretón de manos, etc.).

La descripción

Se caracteriza por la ausencia de intriga; los diferentes elementos del texto se organizan de manera jerárquica o lineal, con frecuencia cronológicamente.

Se distinguen tres fases:

1. La elección de un tópico general o tema-título (vacaciones, día de colegio, etc.) que garantiza la unidad temática de la secuencia.
2. Una descomposición del tópico en subtópicos bajo la forma de evocación de acciones, muchas veces reagrupadas en un guion que se define como una serie de acciones convencionales, que presentan un carácter estereotipado y con un orden cronológico fijo (por ejemplo, ir a un restaurante, tomar el tren, hacer las compras, fabricar un objeto, etc.).

3. La puesta en situación, que ubica al objeto tratado espacial o temporalmente y lo pone en relación con los otros objetos.

En general, un texto descriptivo tiene como principal objetivo informar acerca de cómo es, ha sido o será una persona, objeto o fenómeno (descripción objetiva), presentados a veces desde impresiones o evaluaciones personales (descripción subjetiva). Suele definirse como una pintura hecha con palabras.

Describir es un acto lingüístico habitual y la descripción, una unidad de composición textual presente en textos de ámbitos diversos: en los textos literarios, en el discurso histórico, jurídico, publicitario, político, así como en las conversaciones cotidianas. La descripción puede considerarse una forma más elemental y más antigua que muchas otras formas de discurso; la enumeración, el catálogo, el inventario, estructuras simples y utilitarias atestiguadas ya en los orígenes de la escritura, son efectivamente manifestaciones del tipo de texto descriptivo. La simple acumulación de detalles no resulta pertinente en una descripción: importan, sobre todo, los rasgos característicos o sorprendentes del referente descrito.

El criterio habitual seguido para distinguir tipos de descripción es precisamente el referente, que define las siguientes formas:

1. La cronografía: descripción del tiempo.
2. La topografía: descripción de lugares y paisajes.
3. La prosopografía: descripción del aspecto exterior de un personaje.
4. La etopeya: descripción de la moral de un personaje.
5. La prosopopeya: descripción de un ser imaginario alegórico.
6. El retrato: descripción a la vez física y moral de un personaje.

La narración

Representa una sucesión de acciones en el tiempo. En esta sucesión temporal se produce un cambio o transformación desde una situación inicial a un estado final nuevo. Por lo general, la narración requiere contener un elemento de intriga que estructura y da sentido a las acciones y los acontecimientos que se suceden en el tiempo.

Los géneros discursivos que presentan como secuencia dominante la narración constituyen formas narrativas muy diversas desde un punto de vista semiótico y lingüístico: son narrativos textos como los cuentos, las películas, los chistes, las novelas, las tiras cómicas, las fábulas, las noticias periodísticas, etc. Todas estas formas textuales tienen en común el hecho de que organizan la información siguiendo una cronología y utilizan un conjunto de recursos lingüísticos propios de la narración, como las oraciones temporales, los adverbios y conjunciones de tiempo, las formas verbales de pretérito o el uso histórico del presente.

La narración, junto con la conversación, es la forma más universal de expresión y comprensión del mundo, de los demás y de uno mismo. Las implicaciones cognitivas, sociales y estilísticas de este planteamiento resultan muy “útiles” desde el punto de vista didáctico. (Para más detalles sobre la narración véase el capítulo 2).

La argumentación

Tiene como fin o bien persuadir al destinatario del punto de vista que se tiene sobre un asunto, o bien convencerlo de la falsedad de una opinión previa (refutación), para lo cual le aporta determinadas razones. Aparte de su intención comunicativa, el texto argumentativo se caracteriza por una organización del contenido que lo define como tal: se presentan unas premisas o datos que no se podrán aceptar si no se admite también una determinada conclusión o tesis. Una secuencia argumentativa prototípica se caracteriza por presentar tres proposiciones básicas:

- 1) Las *premisas* o datos que se aportan a favor de la opinión que se sostiene en el texto.
- 2) Las *inferencias* sobre las que se apoya la opinión defendida.
- 3) La *conclusión* o *tesis* que se sostiene.

Este esquema se completa, además, con las siguientes partes argumentativas:

- a) Una *tesis previa*, en la que se apoya el desarrollo de las premisas en el caso de la refutación.

- b) Una proposición de tipo antitético, que incorpora los *contra-argumentos* que restringen el alcance de la tesis defendida.

Los géneros discursivos que presentan como secuencia dominante la forma argumentativa y, por lo tanto, son textos argumentativos, pertenecen a ámbitos de uso muy diversos. Predomina la argumentación en la discusión cotidiana, en las entrevistas laborales, en los artículos de opinión, en los debates, en los anuncios publicitarios, en las cartas al director, en textos jurídicos como la sentencia o la demanda, y en géneros científicos como el artículo de investigación, por ejemplo. En ellos a menudo la argumentación se combina con la explicación. Para defender la tesis sostenida en un texto se recurre a un conjunto de técnicas argumentativas características, entre las que destacan las siguientes: aportar ejemplos, generalizar, citar a autoridades, establecer analogías, hacer concesiones, definir, establecer las causas o derivar consecuencias.

Desde el punto de vista didáctico, se han descrito los mecanismos lingüísticos y discursivos asociados a la estructura argumentativa. Por ejemplo, se han identificado dos mecanismos fundamentales para manifestar explícitamente las partes de la argumentación: el uso de conectores específicos (conectores contrastivos, causales, consecutivos y distributivos) y la relación entre palabras o cohesión léxica de tipo contrastivo (antonimia, complementariedad). Otras marcas lingüísticas características son las referencias deícticas (pronombres personales en función de sujeto, por ejemplo) y algunos mecanismos de modalización del texto (adverbios modales, marcas de modalidad oracional, etc.). Esta asociación permite abordar la enseñanza-aprendizaje de determinados elementos gramaticales desde su contexto de uso.

Es evidente que conocer la eficacia persuasiva de estos mecanismos lingüístico-discursivos contribuye a desarrollar la competencia comunicativa.

La práctica de la argumentación en el aula

Sin duda la argumentación forma parte de nuestra vida cotidiana. Su presencia es altamente frecuente en las diversas situaciones de comunicación que atravesamos diariamente (desde discusiones con amigos, familiares o vecinos hasta debates públicos).

En el caso de los niños, las investigaciones actuales dan cuenta de que los mismos desarrollan muy tempranamente sus capacidades argumentativas cuando tienen que defender su punto de vista sobre un asunto de interés en una conversación.

Seguramente hemos sido partícipes de múltiples situaciones en las que los pequeños despliegan una serie de argumentos para conseguir su objetivo, teniendo en cuenta las refutaciones posibles de sus interlocutores.

Repetidas veces vemos a niños frente a los kioscos o ante los estantes de una juguetería, tratando de convencer con interminables argumentos a sus padres o abuelos de la necesidad imperiosa de comprar el elemento deseado.

Sin embargo, en la enseñanza practicada habitualmente en la escuela, los discursos argumentativos no suelen trabajarse en forma sistemática o se los introduce tardíamente. La actividad discursiva con frecuencia se limita a la comprensión y producción de textos que presentan una trama narrativa y/o descriptiva pues se considera que las producciones argumentativas son sumamente complejas para los alumnos. Pero basta escuchar a los niños para darnos cuenta de que ellos narran, describen pero también argumentan y discuten (¡y cómo discuten!) desde muy pequeños.

Saber argumentar es lo que permite tanto defender nuestras opiniones frente a otros como descifrar los mensajes provenientes de contextos en los que se intenta influir en nuestra conducta.

Es evidente que las primeras competencias argumentativas son adquiridas en el seno del hogar, pero luego es a la escuela a quien compete establecer el puente entre esos espacios comunicativos coloquiales, familiares, informales y otras situaciones de mayor formalidad que exigen niveles de argumentación y registros diferentes.

Asimismo, en el diálogo argumentativo oral, la presencia “cara a cara” de los interlocutores facilita la toma en consideración y la adaptación al punto de vista del otro. La cooperación del receptor es muy importante para construir el mensaje, hacer cambios durante el proceso, precisar contenidos.

Una dificultad observada en los niños es la pobreza de los argumentos que habitualmente utilizan. Es frecuente encontrar opiniones de este tipo vertidas por los alumnos: “El libro que leí me gustó mucho porque era muy divertido”.

Generalmente, los niños desconocen la variedad de estrategias argumentativas que podrían utilizar para defender sus opiniones. Suponen que un argumento se compone casi exclusivamente de un adjetivo calificativo. Otra problemática tiene que ver con la escasez de recursos cohesivos que utilizan para encastrar en forma lógica los argumentos hacia la conclusión. Existe un predominio de la utilización del archiconector y que encubre la diversidad de relaciones lógicas que se pueden establecer para ligar el contenido del texto.

A menudo omiten el empleo de una serie de recursos retóricos que podrían estar a su alcance (las descripciones detalladas de lo que están defendiendo, las ironías, las comparaciones, la consideración de las posibles refutaciones a la opinión que ha sido vertida, etc.).

En síntesis, elaborar argumentos y contraargumentos complejos exige profundizar en el conocimiento del tema, informarse, escuchar otras opiniones. Y al mismo tiempo, requiere conocer las propiedades del texto a producir, su estructura y la diversidad de estrategias pasibles de ser utilizadas.

En este sentido, es conveniente que el maestro estimule el desarrollo de proyectos grupales de elaboración de textos argumentativos. En el tránsito por este proyecto, es útil que los niños analicen los textos argumentativos que circulan socialmente, a nivel oral (por ejemplo, a partir del contacto con debates televisivos vinculados con diferentes temas).

Por otra parte, se ha comprobado que en situaciones en las que el docente abre un espacio para el debate y no ratifica ni niega la validez de lo que los niños dicen, sino que retoma los argumentos formulados y los confronta, los alumnos son capaces de producir razonamientos con fundamentos más sólidos y complejos.

E. Actividades propicias para evaluar el lenguaje del alumno

Conversaciones inter-pares

Las conversaciones inter-pares diversificadas favorecen el descubrimiento de las diversas funciones del lenguaje y de las múlti-

ples posibilidades que ellas ofrecen, de acuerdo con las situaciones en que se desarrollan.

Situaciones motivadoras, ligadas al deseo y a la necesidad de comunicar, permiten que los niños puedan expresarse libremente y a la vez que el maestro identifique los aspectos del desempeño lingüístico que será necesario enriquecer y perfeccionar en otras instancias pedagógicas.

Es común que en la sala de clase los alumnos tengan pocas oportunidades para comunicarse entre ellos en forma espontánea y para hablar sobre temas relacionados con sus intereses y experiencias personales. En general es el maestro quien monopoliza la palabra presentando y explicando los contenidos de las asignaturas, formulando preguntas para verificar la comprensión de los alumnos, dando instrucciones o llamando la atención de los niños para mantener la disciplina.

Al comunicarse espontáneamente sobre temas que les resultan interesantes y significativos, los niños desarrollan sus competencias lingüísticas y comunicativas, toman conciencia de los variados registros de habla que utilizan al imitar a los protagonistas de los hechos que narran, y observan variados comportamientos y modos de comunicarse de las personas de su entorno, de programas de televisión o de películas (Condemarín, 1996).

Sugerencias

Se consignan a continuación algunos recursos para trabajar con los niños en el aula.

– Reencuentro

Conversaciones al inicio de la jornada escolar sobre lo que les ha sucedido durante el tiempo que estuvieron separados: algo que les llamó la atención en el recorrido hacia la escuela, alguna noticia familiar, algún programa de televisión, chistes, trabalengua, etc.

– Juego de roles

Desde la etapa preescolar se pueden realizar diversos juegos de roles. El docente lee un cuento y luego pide a los niños que asuman un papel determinado, los invita a describir a cada

personaje: sus características físicas, psicológicas y sociales. Por ejemplo, crear un diálogo entre un príncipe y un pirata.

– *Dramatizaciones*

Elegir un espacio adecuado (un rincón de la sala de clase, sala de reuniones, un corredor, un gimnasio). Estimular a los alumnos a que traigan algunos accesorios que ayuden a caracterizar a los diversos personajes: gorros, sombreros, chales, guantes, narices de payaso. También se pueden realizar, como alternativa, actividades con títeres o marionetas.

– *Entrevistas*

Pueden llevarse a cabo desde los primeros años de la primaria. Consiste en una conversación entre un entrevistador y un entrevistado cuyo objetivo es obtener información sobre un tema específico.

Constituye una instancia interesante para desarrollar en los alumnos competencias en lenguaje oral, especialmente las referidas al análisis de la situación comunicativa y a la utilización consecuente y flexible de diferentes registros de habla. El alumno toma conciencia de que no se entrevista en los mismos términos al director del colegio que a un compañero que ha ganado un concurso. (Se puede realizar entrevistas a una abuela, un deportista, un jardinero, un ingeniero, etc.).

– *Exposiciones: mostrar y decir*

Se invita a los alumnos a seleccionar un objeto o ser vivo con el fin de mostrarlo al resto de sus compañeros (un caracol, una tortuga, una lupa, una fotografía) y simultáneamente explicar su significado, describir sus características y función, y responder a las preguntas que vayan surgiendo durante la interacción comunicativa. Variando su nivel de complejidad, esta actividad es apta para ser utilizada desde el jardín de infantes hasta los niveles superiores de la enseñanza básica y media. Puede realizarse frente a la clase completa o en pequeños grupos.

– *Foros y debates*

Se estimula a los alumnos a preparar cuidadosamente, en forma individual o en pequeños grupos, la presentación de un determinado contenido o punto de vista, con el fin de convencer

al auditorio de su valor y defenderlo cuando los que debaten nieguen o desvaloricen su importancia.

– *Otras actividades*

En manuales de didáctica y revistas especializadas, el lector podrá encontrar un sinnúmero de actividades interesantes a través de las cuales evaluar el lenguaje de los alumnos. A título de ejemplo citamos algunas de ellas (*Zona Educativa*, 1999).

FUNCIÓN DE TÍTERES – PRÓXIMO ESTRENO

Intención comunicativa: Divertir, desarrollar la imaginación, transmitir información, describir.

Destinatarios: Invitados de la comunidad, otros grupos.

Contenidos conceptuales: Formatos discursivos: dialogar, narrar, describir, conversar.

Contenidos procedimentales: Reconocimiento de recursos léxicos y de registro apropiados a la situación comunicativa.

Contenidos actitudinales: Valoración de la cooperación y el intercambio.

Algunas actividades:

1. Actividades de juego libre y exploración con todo tipo de títeres.
2. Elaboración del guion de la obra (a partir de un intercambio oral).
3. Caracterización verbal de los distintos personajes
4. Presentación de los personajes de diferentes maneras (saludos, monólogos, etc.)
5. Armado de una función de títeres.

FESTIVAL DE HISTORIAS FAMILIARES

Intención comunicativa: Recrear, informar, contactar el destinatario para el armado del anecdotario de experiencias de la vida grupal y/o de la vida familiar como propuesta de despedida del año escolar.

Destinatarios: Los compañeros de la sala o de otras, los padres del grupo, otros docentes.

Contenidos conceptuales: Formatos comunicativos (describir, preguntar, argumentar, informar, etc.).

Contenidos procedimentales: Reconocimiento del formato en función del propósito comunicativo, identificar al destinatario o interlocutor, diferenciar las diferentes variedades de registros con relación a la situación comunicativa.

Contenidos actitudinales: Valorar y respetar las variedades lingüísticas propias y pertenecientes a otros grupos.

Algunas actividades:

1. Reconstrucción de situaciones vividas a partir de la observación de fotos.
2. Grabación de los relatos en una cinta para que circule por diferentes ámbitos.
3. Invitación a relatar historias compartidas con los alumnos a personas claves de la historia grupal o familiar (maestras de otras salas, la directora, alguna mamá o papá).

F.M. RADIO “MI SALA” / A.M. RADIO “MI JARDÍN”

Intención comunicativa: Explicar, informar, contactarse con el otro, conversar.

Destinatarios: Los vecinos de la comunidad, el resto de los alumnos de la escuela.

Contenidos conceptuales: Formatos comunicativos: informar, opinar, argumentar, describir, preguntar. Formatos discursivos: entrevista, diálogo, instructivos, descripciones, debates.

Contenidos procedimentales: Identificación del destinatario.

Reconocimiento de recursos léxicos y de registro apropiados a la situación comunicativa.

Contenidos actitudinales: Valoración del lenguaje como herramienta para dirimir diferencias de opiniones. Valoración de la cooperación y el intercambio como recursos para la comunicación y para el aprendizaje.

Algunas actividades:

1. Escuchar diferentes programas radiales (discriminar los componentes de la situación comunicativa).
2. Decidir nuestra programación: selección de propuestas
3. Elaboración conjunta de:
 - a) Informativo, noticiero, programas de divulgación de información científica.
 - b) ¡A pensar las publicidades! (Lemas, refranes, etc.).
 - c) Momentos de cultura (narración de cuentos, fábulas, recitado de poesías).
 - d) Éxitos musicales del momento (encuesta popular).
 - d) Reportaje a...
 - e) El partido de fútbol del patio del jardín.
 - f) La receta de la semana (el menú recomendado).

F. Cuestionarios y guías de evaluación para maestros y profesores

En el contexto escolar, ante la imposibilidad de realizar evaluaciones individualizadas exhaustivas a todos los niños, resulta necesario el empleo de métodos de detección rápidos y fiables. En este sentido, diversos estudios demuestran que los profesores pueden identificar con suficiente precisión y sensibilidad a los alumnos con dificultades de lenguaje si disponen de una guía u orientación adecuada. Sus juicios poseen una validez ecológica considerable, ya que pasan mucho tiempo con sus alumnos y los observan en una diversidad de situaciones. De hecho determinadas competencias lingüísticas, como las habilidades pragmáticas, requieren especialmente de una valoración de tipo contextual, de ahí que se hayan diseñado cuestionarios para padres y profesores que permiten captar el uso que hace el niño del lenguaje en diferentes entornos de interacción.

Sin embargo, los cuestionarios también tienen sus limitaciones. Se ha aludido a la subjetividad inherente al informante que debe cumplimentar el cuestionario o escala de valoración, o a sus conocimientos previos o formación específica en relación con las habilidades lingüísticas. Por otra parte, pueden hallarse inconsistencias entre las observaciones del profesor y el rendimiento del niño en pruebas psicométricas, debido a las posibles diferencias en la conducta lingüística del niño en situaciones cotidianas espontáneas y a su ejecución en las situaciones de evaluación formal, caracterizadas por una mayor rigidez. De igual modo, también se ha señalado que la fiabilidad o el poder predictivo de los cuestionarios empleados dependen en gran medida de la edad de los niños valorados. Las estimaciones de los profesores parecen resultar menos fiables cuando se evalúa a niños más pequeños, debido a los rápidos cambios cognitivos y conductuales que se experimentan en estas primeras edades.

De cualquier manera, en líneas generales un buen número de estudios corrobora la existencia de una correlación significativa entre las observaciones de los profesores sobre diversas destrezas lingüísticas y las puntuaciones obtenidas por sus alumnos en distintas pruebas estandarizadas. En todos ellos se han empleado cuestionarios centrados en aspectos generales o puntuales del

procesamiento lingüístico. Los formatos seguidos comprenden desde preguntas con respuesta cerrada, hasta escalas de gradación de tipo Likert (Ygual y cols., 2011).

A título de ejemplo puede citarse el Protocolo de observación del lenguaje en niños de 3 años 6 meses a 5 años 11 meses (Cervera y cols., 2008).

En este caso se solicita información sobre habilidades de pronunciación (inteligibilidad, articulación), habilidades de conversación (con los adultos, con sus iguales), comprensión literal de oraciones, precisión gramatical, expresión mediante el discurso, conocimiento léxico y semántica.

La aplicación de este protocolo ha permitido comprobar que los maestros detectan bastante bien los aspectos de inteligibilidad, comprensión literal de oraciones, corrección en la expresión gramatical y nivel de vocabulario. Comparando con el juicio clínico de los profesionales expertos, los docentes son más benignos al juzgar los casos de dificultades leves de articulación y más severos al enjuiciar las habilidades de razonamiento verbal. Estas habilidades se manifiestan de forma poco evidente en el uso coloquial del lenguaje. Es posible que los maestros asocien la falta de habilidades de expresión general con el razonamiento verbal. Es probable también que confundan la poca habilidad para estructurar discursos elaborados con los problemas de razonamiento verbal, y responsabilicen a una entidad superior –la del “razonamiento”– de la falta de habilidad en conductas típicamente expresivas, mucho más fáciles de detectar.

De todos modos y a pesar de sus limitaciones, el cuestionario es un recurso eficaz en la detección rápida de niños con dificultades en el desarrollo del lenguaje. No se trata de una prueba de evaluación, sino de un instrumento de recogida de información.

La condición es saber guiar al maestro en sus observaciones. Una vez detectado el problema, se deberá proceder a una evaluación minuciosa del lenguaje con el fin de realizar un diagnóstico preciso y elaborar los programas de intervención correspondientes.

A continuación presentamos dos cuestionarios, uno muy básico y general (cuadro 5.2) y otro más específico, destinado principalmente a evaluar el discurso narrativo en alumnos de nivel secundario (cuadro 5.3).

Cuadro 5.2. El lenguaje del alumno – Cuestionario básico para el maestro

Cuando el alumno escucha...	Sí	A veces	No
<ol style="list-style-type: none"> 1. Puede entender bien lo que se le dice. 2. Puede seguir instrucciones orales. 3. Puede prestar la debida atención. 4. Puede recordar cosas que se le dicen. 5. Es capaz de entender el significado de las palabras que oye. 6. Pide que le repitan lo que le han dicho. 7. Tiene dificultad para comprender conceptos nuevos. 8. Tiene dificultad para mirar a su interlocutor cuando está hablando o escuchando. 9. Tiene dificultad para entender expresiones faciales, gestos, lenguaje corporal. 			
Cuando el alumno escucha...	Sí	A veces	No
<ol style="list-style-type: none"> 1. Responde bien cuando se le hacen preguntas. 2. Responde a las preguntas tan rápido como los otros compañeros. 3. Sabe pedir ayuda cuando lo necesita. 4. Sabe formular preguntas con corrección. 5. Usa un vocabulario variado. 6. Presenta dificultad para encontrar la palabra correcta que quiere decir. 7. Le cuesta expresar sus ideas con claridad. 8. Tiene dificultad para describir cosas. 9. Tiene dificultad para mantener el tema de conversación. 10. Tiene dificultad para llegar al punto que quiere. 11. Puede poner los hechos en el orden correcto cuando cuenta algo. 12. Utiliza oraciones completas. 13. Tiene dificultad para extenderse en una respuesta o agregar detalles. 14. Tiene dificultad para sostener una conversación. 15. Tiene dificultad para hablar en grupo. 16. Cuando alguien no le entiende, tiene dificultad para repetir de forma diferente lo que ya ha dicho. 17. Usa una gramática pobre. 18. Se enoja cuando alguien no le entiende lo que dice o pretende decir. 			

Cuadro 5.3. Perfil de evaluación narrativa
(Bliss y cols., 1998, adaptado por Gortázar, 2002)

1. Mantenimiento del tema

- ¿Están la mayoría de las emisiones dentro de un tema central?
- Patrón de error:
 - Ausencia de tema central.
 - Pérdida de tema central.
 - Colaterales o tangenciales.
 - Irrelevantes.
 - Ecológicas.
 - Incompletas.
 - Información ajena o extraña.
 - Ambiguas.
 - Redundantes.
 - Otros.

2. Secuenciación de sucesos

- ¿Están organizados la mayoría de los eventos en orden cronológico o lógico?
- ¿Emplea conectores temporales para enlazar los eventos del relato?
- ¿Emplea marcadores o conceptos temporales para los cambios de tiempo?
- Patrón de error:
 - Saltos de secuencia.
 - Omisión de evento crítico.
 - Repetición de eventos.
 - Ausencia de conectores temporales (*y después, cuando...*).
 - Ausencia de marcadores temporales (*hoy, al final...*).
 - Reducido número de eventos/secuencias de acción. (Indicar número de eventos pasados que se mencionan).

3. Explicitación y elaboración de los hechos

- ¿Se presenta suficiente información para que el receptor comprenda los datos más importantes del relato?
- ¿Se mencionan detalles opcionales que ayuden a dar coherencia y sentido al relato?
- ¿Se informa sobre los distintos elementos de la gramática de los cuentos? Especificar componentes mencionados:
 - Introducción/escenario.
 - Suceso inicial.
 - Respuesta interna.
 - Plan.
 - Intención/acción.
 - Consecuencia.
 - Reacción/conclusión final.
- Patrón de error:
 - Ausencia/limitación de componentes.
 - Omisión de información crucial.
 - Información escueta/poco elaborada.

- Exceso de información irrelevante.
- Falta de adecuación a las necesidades del receptor.
- Falta de distinción entre información antigua y nueva.
- Problemas para distinguir lo real de lo imaginario.

4. Función referencial

- ¿Se identifican o introducen adecuadamente los personajes, lugares y objetos sobresalientes de la historia?
- ¿Se usan pronombres o demostrativos para referirse a ellos cuando es necesario?
- Patrón de error:
 - Usa pronombres o referentes antes de identificar correctamente a los personajes, objetos o lugares.
 - Ausencia de pronombres o términos referenciales.
 - Sobreempleo de demostrativos o pronombres inespecíficos.
 - Sobreempleo/repeticón excesiva de nombres.
 - No especifica los cambios en la localización cuando es necesario.

5. Cohesión conjuntiva

- ¿Usa palabras o mecanismos de enlace entre los sucesos, oraciones y/o proposiciones?
- ¿Los usa con propósitos semánticos y pragmáticos?
- ¿Emplea nexos de conexión coordinados? Indicar tipo de nexos:
 - Copulativas (*y, ni...*)
 - Adversativas (*pero, mas, aunque, sino...*)
 - Disyuntivas (*o*)
 - Distributivas (*ya, ni*)
- ¿Emplea enlaces temporales? Indicar nexos: *cuando, antes que, primero que, mientras, luego, después que*, etc. Anotar marcadores de tiempos verbales
- ¿Enlaces causales? Indicar tipo de nexo: *porque, ya que, como*, etc.
- ¿Enlaces condicionales? Indicar nexos: *si, siempre que*, etc.
- ¿Enlaces finales? Nexos: *para, a fin de que, por*, etc. Otros: (especificar)
- Patrón de error:
 - Ausencia de conjunciones.
 - Ausencia de adverbios de conexión.
 - Empleo inadecuado de conexiones.
 - Ausencia de estrategias pragmáticas.
 - Ausencia/limitaciones de estrategias semánticas.

6. Fluidez

- ¿Es fluida la producción del discurso?
 - Patrón de error:
 - Falsos comienzos.
 - Correcciones internas.
 - Reiteraciones (no enfáticas).
 - Emisiones discontinuas.
 - Prolongaciones.
 - Interjecciones y/o muletillas.
 - Otras disfluencias.
-

1

2

3

4

5

6

7