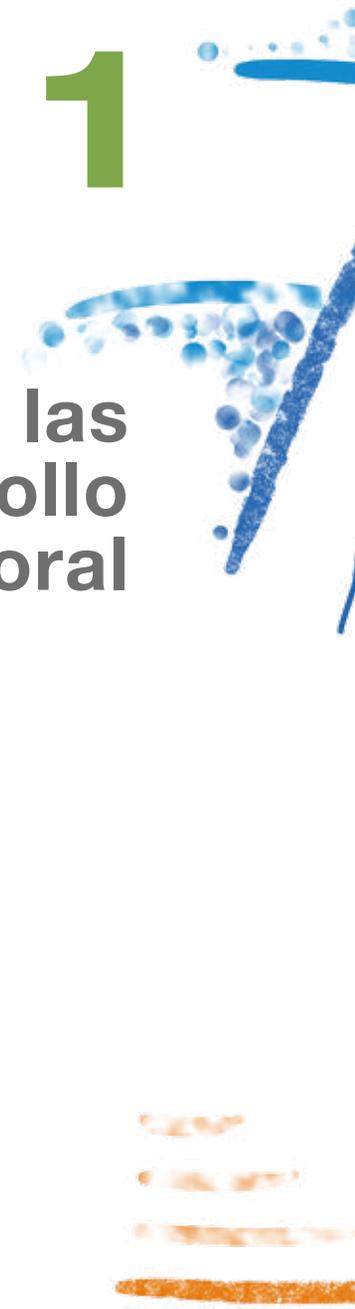




1

La evaluación de las prácticas para el desarrollo del lenguaje oral



La evaluación de la educación preescolar realizada por el INEE en 2011¹ tuvo el propósito de analizar dos aspectos centrales: por un lado, las oportunidades para la formación continua de las educadoras que atienden el tercer grado de preescolar en los diferentes tipos de servicio que se ofrecen en el país y, por el otro, las prácticas pedagógicas que dichas docentes realizan en favor del desarrollo de algunas de las competencias referidas en el Programa de Educación Preescolar (PEP) 2011. En particular, el estudio incluyó un apartado sobre las prácticas que realizan los docentes para el desarrollo de competencias del lenguaje oral. Los resultados de este aspecto de la evaluación, que describimos brevemente a continuación, dieron origen a la propuesta didáctica que se presenta en este documento.

Para evaluar qué tipo de promoción del lenguaje oral realizan los docentes en preescolar se diseñó un instrumento que presentaba escenas de clases reales, a las que en lo sucesivo llamaremos “viñetas”. Por ejemplo, la primera viñeta apareció de la siguiente manera:

Situación 1

Educadora: Ustedes en su casa deben tener un juguete que les guste mucho...

¿Tienen un juguete que les guste mucho?

Varios niños: Sí, sí, yo sí...

Educadora: A ver, ¿cuál es tu juguete favorito? (*dirigiéndose a Pedro*).

Pedro: Mi carro.

Educadora: ¿Tu carro?... Muy bien. ¿Tú, Agus?

Manuel: Mi uguete e' un calo lojo, maeta (*hablando fuerte y con dificultad*).

Educadora: A ver, vamos a escuchar a Agus.

Agus: Un tigre.

Educadora: Agus tiene un tigre. Tú, Juanita, ¿cuál es tu juguete favorito?

Isabel: Maestra, maestra, yo, maestra, yo también tengo un tigre...

Juanita: Un barco.

Educadora: Ah, un barco... A ver, Abel, siéntate...

Isabel: Maestra, yo también... ¡tengo un tigre también! (*alzando la voz*).

Educadora: Ah, también tigre... Mañana van a traer su juguete favorito, no todos sus juguetes, sólo su juguete favorito para que se lo enseñen a sus compañeros...

¹ Publicada más tarde como INEE (2013). *Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente en preescolar*. México: INEE.

Aprender a escuchar, aprender a hablar

A partir de cada viñeta los docentes indicaban su grado de acuerdo con cinco afirmaciones sobre el propósito y efecto de la intervención expuesta. Por ejemplo, para la primera viñeta las afirmaciones empleadas fueron las siguientes:

Señale si está de acuerdo, parcialmente de acuerdo o en desacuerdo para cada uno de los siguientes enunciados.

La educadora...	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo
122. ...promueve que los niños hablen de sus juguetes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
123. ...promueve que los niños se escuchen entre sí y retomen lo que otros dijeron.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
124. ...propicia que los niños expliquen qué les gusta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
125. ...retoma las aportaciones de los niños para ayudarles a organizar una conversación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
126. ...aprovecha que los niños expresan similitudes en sus preferencias como cuando Isabel dice “maestra, maestra, yo, maestra, yo también tengo un tigre”.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

En un segundo momento los docentes indicaban si consideraban “muy bien”, “bien”, “suficiente” o “insuficiente” la escena descrita, y posteriormente, en una tercera parte, elegían alguna alternativa didáctica que hubieran seguido de haber estado en la situación expuesta en la viñeta. Tomando nuevamente la primera viñeta como ejemplo, este apartado del cuestionario apareció como sigue:

Seleccione la opción más adecuada.

- 128.** Si usted estuviera conversando con los niños sobre sus juguetes, ¿qué habría hecho?
- Promovería que cada niño mencionara cuál es su juguete favorito.
 - Les pediría que levantaran la mano cuando mencionaran algún tipo de juguete; por ejemplo: ¿A quién le gustan las muñecas?
 - Les pediría que todos llevaran su juguete favorito a la escuela y daría tiempo para que jugaran.
 - Los invitaría a describir y comparar sus juguetes y sus juegos.
 - A partir de lo que el niño expresa, preguntaría a los demás si alguno comparte esa preferencia.

1. La evaluación de las prácticas para el desarrollo del lenguaje oral

El instrumento evaluó sobre todo lo concerniente a tres aspectos fundamentales de la promoción de la lengua oral:

- a)** La estimulación básica, que se entiende como la promoción que los docentes realizan para que los niños tengan oportunidad de hablar y usen un lenguaje progresivamente más amplio, específico y complejo. La evaluación de la estimulación que los docentes piensan que debe proveerse a los niños es importante, ya que lograr que hablen, escuchen y tomen turnos para participar en diferentes situaciones comunicativas sociales, dar las herramientas para mantenerse en el tema de una conversación y satisfacer así necesidades sociales o personales específicas, es uno de los propósitos de la educación preescolar.
- b)** La ampliación de la experiencia comunicativa expone a los niños a tipos o modelos de habla distintos a los que viven en su comunidad. Evaluar este aspecto es central, ya que se trata de que los niños incrementen y diversifiquen los temas de conversación, el vocabulario y las distintas maneras de organizar y usar su lengua materna.
- c)** La solución de problemas mediante el diálogo, que involucra la promoción de la conversación como recurso para la toma de decisiones o posturas. Se trata de evaluar en qué medida los educadores piensan que deben estimular el diálogo para plantear problemas de diferente índole (social, de actuación práctica o de razonamiento), planear estrategias de acción y elaborar explicaciones y conclusiones.

Como ya lo hemos mencionado, el instrumento estuvo compuesto por tres viñetas. La primera pretendía evaluar los criterios de los docentes para la estimulación básica de la lengua; con la segunda viñeta se evaluaron los criterios para ampliar la experiencia comunicativa; a través de la tercera viñeta se pretendió evaluar los criterios de los docentes tanto para ampliar la experiencia comunicativa como para promover la solución de problemas a través del diálogo.

Cabe señalar que en este estudio participaron 4 837 docentes de preescolar. Se trata de una muestra nacional que incluyó docentes de todos los estados de la República de los diferentes tipos de servicio: escuelas indígenas, cursos comunitarios, escuelas rurales públicas, escuelas urbanas públicas y escuelas urbanas privadas.

Resultados generales

Se evaluó cada una de las respuestas obtenidas otorgándole un puntaje entre 0 y 2 puntos, donde 2 representó el puntaje mayor y significó que los criterios o juicios vertidos en la respuesta demostraban un mejor conocimiento sobre las prácticas más convenientes para promover el desarrollo lingüístico infantil; 1 se asignó a respuestas parcialmente pertinentes, y 0 a aquellas respuestas no pertinentes.

Para poder hacer más comunicables los resultados obtenidos, traducimos los puntajes obtenidos con base 10, tal como se hace en las calificaciones que comúnmente se otorgan en las escuelas a los estudiantes.

Desde este parámetro, la calificación nacional promedio obtenida por las educadoras evaluadas en el conjunto total de preguntas fue de 5.89. Esta calificación difirió entre las diferentes modalidades escolares, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 1

Puntaje total promedio obtenido en relación con las prácticas para el desarrollo del lenguaje oral, por modalidad escolar		
Tipo de servicio	Puntaje promedio	Puntaje promedio con base 10
Indígenas	1.04	5.19
Cursos comunitarios	0.89	4.44
Rurales públicas	1.28	6.38
Urbanas públicas	1.38	6.90
Urbanas privadas	1.31	6.56
Puntaje nacional	1.18	5.89

A partir de estos resultados podemos decir que, en términos generales, las posibilidades de las educadoras para determinar prácticas educativas que promuevan el desarrollo lingüístico de los niños de preescolar son limitadas y que esas limitaciones se acentúan entre las educadoras de cursos comunitarios y escuelas indígenas. Asimismo, las docentes que laboran en escuelas urbanas, sobre todo públicas, son las que obtuvieron mejores puntajes. El puntaje promedio para las docentes de escuelas urbanas públicas fue de más de un punto de diferencia con respecto al puntaje nacional.

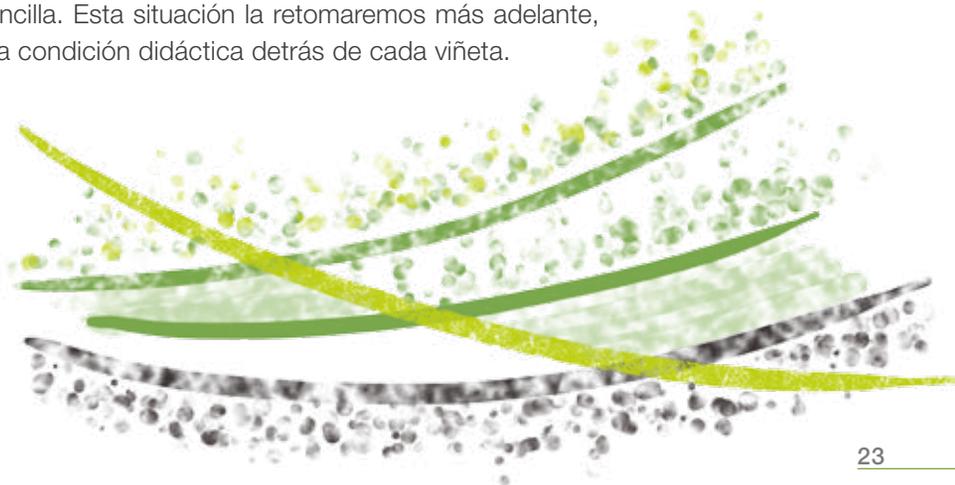
Resultados obtenidos por viñeta

Los puntajes generales obtenidos para cada viñeta difirieron entre sí (como lo muestra la tabla 2). La tendencia de los puntajes obtenidos por modalidad escolar se mantuvo de manera consistente: los docentes de cursos comunitarios obtuvieron siempre los puntajes más bajos y los docentes de las escuelas urbanas públicas, salvo en la viñeta 3, presentaron los puntajes más altos. La primera de las viñetas fue la que concentró los menores puntajes.

Tabla 2

Resumen de puntaje total promedio (base 10) por viñeta y tipo de escuela			
Tipo de servicio	Puntaje promedio con base 10		
	Viñeta 1	Viñeta 2	Viñeta 3
Indígena	3.45	5.30	6.00
Cursos comunitarios	2.35	4.45	5.48
Rural pública	5.15	6.55	6.90
Urbana pública	5.95	7.10	7.28
Urbana privada	5.25	6.30	7.35
Puntaje nacional	4.43	5.94	6.60

De acuerdo con los puntajes totales promedio, podemos observar que el grado de dificultad de las viñetas no fue equivalente. De manera consistente, la viñeta 1 fue la más complicada y la tercera la más sencilla. Esta situación la retomaremos más adelante, cuando describamos con detalle la condición didáctica detrás de cada viñeta.



Viñeta 1

Hablar de los juguetes

Como lo mostramos con anterioridad, la primera viñeta presentaba una escena de clase en la que una docente intentaba conversar con sus alumnos preguntándoles acerca de sus juguetes favoritos. Como podrá apreciarse a continuación, en esta escena la participación de la docente se centró en el planteamiento de una misma pregunta para todos los niños y la administración de turnos de habla que ella misma designó.

Educadora: Ustedes en su casa deben tener un juguete que les guste mucho...

¿Tienen un juguete que les guste mucho?

Varios niños: Sí, sí, yo sí...

Educadora: A ver, ¿cuál es tu juguete favorito? (*dirigiéndose a Pedro*).

Pedro: Mi carro.

Educadora: ¿Tu carro?... Muy bien. ¿Tú, Agus?

Manuel: Mi uguete e' un calo lojo, maeta (*hablando fuerte y con dificultad*).

Educadora: A ver, vamos a escuchar a Agus.

Agus: Un tigre.

Educadora: Agus tiene un tigre. Tú, Juanita, ¿cuál es tu juguete favorito?

Isabel: Maestra, maestra, yo, maestra, yo también tengo un tigre...

Juanita: Un barco.

Educadora: Ah, un barco... A ver, Abel, siéntate...

Isabel: Maestra, yo también... ¡tengo un tigre también! (*alzando la voz*).

Educadora: Ah, también tigre... Mañana van a traer su juguete favorito, no todos sus juguetes, sólo su juguete favorito para que se lo enseñen a sus compañeros...

La intención de emplear esta primera viñeta fue evaluar la sensibilidad de los docentes hacia lo que denominamos “estimulación básica”, entendida como la manera en que un docente estimula a los niños para que empleen cada vez más el lenguaje y lo hagan, progresivamente, de manera más compleja y precisa. Desde esta perspectiva, en el relato de la primera viñeta las posibilidades de la docente fueron escasas porque:

1. Aunque propone un tema interesante para conversar con los niños (los juguetes que les gustan) la cantidad de información que obtiene de ellos es mínima;

- 2.** Aunque algunos niños expresan sus preferencias de juguetes, lo hacen con palabras sueltas o frases muy cortas y la docente se conforma con este tipo de respuestas. En este sentido, la docente no ayuda a los niños a ampliar ni volver más complejo su lenguaje, a sentirse escuchados o a elaborar lo que dicen para que sus respuestas sean interesantes para quienes los escuchan. La tarea consiste en responder a la educadora, al margen de una necesidad real de comunicación;
- 3.** Aunque algunos niños están interesados en seguir las respuestas de sus compañeros y expresar su acuerdo respecto de sus preferencias (como cuando Manuel dice que su juguete favorito es también un carro rojo o cuando Isabel expresa que su juguete favorito también es un tigre), la educadora no aprovecha dichas coincidencias para organizar una conversación entre ellos. Por ejemplo, no los invita a comparar los juguetes que los niños mencionan para establecer semejanzas y diferencias entre juguetes que en apariencia podrían ser iguales (los carros o los tigres).

Pese a que el desempeño de la docente del relato es insuficiente en la promoción lingüística de sus alumnos, los resultados de la evaluación muestran que los participantes no identificaron esta deficiencia (como se muestra en la tabla 2). Los resultados de esta parte del estudio fueron los más bajos con respecto al resto de las viñetas empleadas.

Como lo señalamos anteriormente, como parte de la evaluación se solicitó a las educadoras que, además de valorar el desempeño de la docente del relato, expresaran lo que ellas hubieran hecho de haber estado en la circunstancia relatada. Alrededor de 45% de las docentes optaron por una situación pertinente (véase tabla 3): “Los invitaría a describir y comparar sus juguetes y sus juegos”. Esta respuesta resulta ser la óptima, dado que para describir o comparar los juguetes o los juegos los niños tendrían que echar mano de un lenguaje más amplio y eficiente. Asimismo, las comparaciones facilitarían que los niños ejercitaran una escucha atenta a los compañeros, dando lugar a conversaciones sobre un tema interesante para ellos.

En contraparte con los resultados anteriores, como se muestra en la tabla 3, 31.4% de los educadores dio respuestas no pertinentes, del tipo: “Promovería que cada niño mencionara cuál es su juguete favorito”, lo que equivaldría a hacer lo mismo que la docente del relato, o “Les pediría que levantaran la mano cuando mencionaran

Aprender a escuchar, aprender a hablar

algún tipo de juguete”; por ejemplo, “¿A quién le gustan las pelotas?”, con lo que prácticamente se evitaría el uso del lenguaje por parte de los niños porque sólo se limitarían a alzar la mano y decir “yo” o “a mí”.

El resto de las educadoras (23.4%) optó por respuestas parcialmente pertinentes: “Les pediría que todos llevaran su juguete favorito a la escuela y daría tiempo para que jugaran” o “A partir de lo que un niño expresa, preguntaría a los demás si alguno comparte esa preferencia”. Nótese que, si bien el juego representa un contexto rico en posibilidades para emplear la lengua por parte de los niños, en términos de intervención didáctica no resulta ser un vehículo eficiente para promover mejor participación lingüística. Con respecto al segundo tipo de respuesta, se promovería sobre todo escuchar, pero no se garantizaría el diálogo entre los niños.

Tabla 3

Porcentaje de respuestas en la elección de alternativas didácticas por viñeta

Viñeta	Tipo de respuesta		
	Pertinente	Parcialmente pertinente	No pertinente
Primera	45.0	23.4	31.4
Segunda	41.1	47.6	11.3
Tercera	68.9	26.6	4.5
Porcentaje total promedio	51.7	32.5	15.8

En resumen, la primera viñeta fue complicada de evaluar por parte de los docentes. La mayoría de ellos consideró que la actividad descrita representaba una buena práctica didáctica encaminada a promover el uso del lenguaje en los niños; no obstante, poco menos de la mitad de los maestros pudo indicar prácticas alternativas más pertinentes de haber estado en una escena escolar similar. El resto de los docentes evaluados presentó alternativas menos favorables. La falta de congruencia entre las respuestas de la evaluación general y de las alternativas de práctica identificadas muestra la dificultad de los docentes frente a esta primera viñeta.

Viñeta 2

Escuchar un cuento

A diferencia del resto de las viñetas, esta segunda presenta una escena de clase en la que sólo se manifiesta la participación de la docente, quien intenta leer un cuento a sus alumnos. Sin embargo, decide ir simplificando el texto que lee, quitando aquellas palabras y expresiones que pudieran ser desconocidas para los niños. De esta manera “cuenta” la historia, más que leerla. El relato empleado en la segunda viñeta apareció de la siguiente manera:

En el siguiente fragmento un niño le pide a la educadora leer un cuento. Ella va mirando el texto sin mostrarles las ilustraciones mientras lo cuenta. En la columna de la izquierda aparece el texto tal cual se encuentra en el libro; la columna de la derecha presenta la forma en que la docente contó el cuento.

Érase una vez una reina que dio a luz a un hijo tan feo y contrahecho, que durante mucho tiempo se dudó si tenía forma humana. Su aspecto era tan desagradable que despertaba horror en quien lo miraba.

Me olvidaba de contarles que él nació con un pequeño copete de cabello sobre su cabeza, que hizo que le llamaran “Riquete el del Copete”, ya que Riquete era el nombre de su familia.

La desdichada reina vivía angustiada por la desagradable apariencia de su primogénito. No obstante, el día del alumbramiento el hada que asistió a su nacimiento dijo que el niño sabría sobreponerse a su apariencia, ya que tendría una inteligencia fuera de lo común.

Había una vez una reina que dio a luz a un niño tan feo, pero tan feo que las personas que lo veían no podían hacer otra cosa que asustarse.

Me olvidaba contarles que el niño tenía un copete parado de cabello en su cabeza. Por eso le decían “Enrique el del Copete”.

La pobre reina se preocupaba por la fea apariencia de su único hijo, pero una buena hada logró consolarla con una promesa. Le dijo que el niño aunque fuera feo iba a tener mucha inteligencia, iba ser muy listo.

Aprender a escuchar, aprender a hablar

◀ *Además agregó que tendría en sus manos el gran poder de otorgarle tanta inteligencia como le fuera posible a quien mejor llegara a amar. Todo esto confortaba a la pobre reina.*

Al cabo de siete u ocho años, la soberana de un reino vecino dio a luz a dos hijas. La primera que llegó al mundo era más bella que el día; la reina se sintió tan contenta que llegaron a temer que esta inmensa alegría le hiciera mal. Se hallaba presente la misma hada que había asistido al nacimiento del pequeño Riquete el del Copete, y para moderar la alegría de la reina le declaró que esta princesita no tendría inteligencia, sería tan estúpida como hermosa. Esto mortificó mucho a la reina; pero tiempo después tuvo una pena mucho mayor, pues la segunda hija a la que dio a luz resultó ser extremadamente fea.

Además quiso hacerle un don mágico: podrá hacer que le dé de su inteligencia a las personas que más quiera en el mundo. Todo esto consoló a la pobre reina.

Después de algunos años, la reina de un reino cercano tuvo dos hijas. La primera era una pequeña recién nacida muy bonita, por lo cual la reina estaba loca de gusto. Pero la misma hada que estuvo presente en el nacimiento de Enrique el del Copete, al verla dijo — mire, majestad, desafortunadamente su hija será tan hermosa como tonta—. La reina se puso muy triste y su tristeza aumentó cuando nació su segunda bebita, que era muy fea.

Esta segunda viñeta pretendió evaluar la sensibilidad de los docentes hacia la necesidad de ampliar la experiencia comunicativa de los niños a través de la exposición de sus alumnos a la lengua escrita o a contextos lingüísticos diferentes a los que viven en su comunidad. Como puede observarse en el relato, la adaptación que hizo la docente del cuento, si bien está motivada por su deseo de facilitar a los niños la comprensión de la trama, empleando formas de lenguaje que les resulten más familiares, no aprovecha el lenguaje que el propio texto escrito le provee para ampliar su capacidad de inferir significados de palabras desconocidas a partir del contexto, de reconocer variantes lingüísticas o de entender cómo funciona el lenguaje literario.

En este sentido, la educadora pudo:

1. Haber leído el cuento tal como aparece en el libro e ir comprobando a lo largo de la lectura el nivel de comprensión de los niños sobre la trama, haciendo algunas pausas de vez en cuando para preguntar, por ejemplo, después del primer párrafo, cómo era el príncipe.
2. Haber dado información específica sobre algunos términos que probablemente los niños desconocieran. Por ejemplo, aclarar durante la lectura del tercer párrafo el significado de términos como “primogénito” o “el día del alumbramiento” y volver a leer el párrafo dejando que los niños apreciaran el vocabulario aclarado dentro del texto.
3. Haber pedido a los niños, después de leer todo el cuento, que contaran de qué había tratado y, a partir de sus respuestas, ayudarles a llenar huecos de información, regresando a leer los diferentes pasajes del cuento, además de explicarles algunas expresiones específicas.
4. Haber dado la oportunidad de releer el cuento, y con ello permitir a los niños apreciar la forma de organizar la lengua escrita: el orden de las palabras dentro de las frases, el empleo de vocabulario no coloquial y algunas expresiones prototípicas de los cuentos, como *érase una vez*.

Si consideramos los puntajes obtenidos por los docentes respecto a esta segunda viñeta (véase la tabla 2), observamos que, aunque son más altos en comparación con la viñeta 1, el promedio nacional no supera una calificación de 6 sobre 10.

Al igual que en la viñeta 1, para la mayoría de los docentes esta segunda viñeta representó una práctica deseable. Frente a la pregunta de qué hubieran hecho de haber estado en la circunstancia descrita en la viñeta 2, 47.6% de las educadoras evaluadas optó por respuestas parcialmente correctas, del tipo: “Haría una mezcla en la que leería fragmentos textuales y en otros cambiaría algunas partes para hacerlo más accesible” o “Leería el texto haciendo pausas para ir explicando el significado de cada una de las palabras difíciles”.

Se consideró que estas respuestas eran parcialmente pertinentes debido a que cambiar algunas partes del texto resta posibilidades a los niños de ejercitar la capacidad de inferencia de significado que se puede realizar en la lengua. Al respecto, es muy

importante señalar que aun los adultos recurrimos continuamente a este recurso, ya que saber hablar no significa conocer el significado de la totalidad de las palabras que escuchamos; constantemente ampliamos nuestro vocabulario no sólo incorporando nuevas palabras, sino otorgando nuevos significados a las frases o a las palabras. Esto lo logramos gracias a nuestra posibilidad de realizar inferencias dentro de los contextos comunicativos en los que se nos presentan las palabras. En este mismo sentido, no es necesario que los docentes expliquen el significado de todas las palabras difíciles. Asimismo, lo que la docente puede considerar difícil para los niños, en ocasiones no es así, al menos para algunos, de tal manera que se puede promover la participación entre los niños para que ellos mismos sean los que traten de explicar algún término o expresión, o bien, ayudarles, por el contexto en que aparece, a entender a qué se refieren dichas expresiones.

En un porcentaje similar (véase tabla 3), 41.09% de las educadoras optó por una alternativa de respuesta pertinente: “Leería el cuento tal cual está e involucraría a los niños para que entendieran el contexto general de la historia”. Es importante hacer notar que entender el lenguaje en su contexto es muy importante, y que abordar el significado de las palabras fuera de éste puede resultar contraproducente. Una misma expresión puede tomar diferentes significados, incluso opuestos, dependiendo del contexto en que sea dicha. Asimismo, cuando los niños se acostumbran a preguntar por el significado individual de los términos o expresiones pierden la atención de la trama o el contexto, lo que hace más difícil entender lo que se lee o escucha.

Sólo 11.32% de las educadoras respondió con alternativas no pertinentes, del tipo: “Al darme cuenta que el lenguaje del cuento es muy difícil, hubiera cambiado a otra actividad”, o bien, “Contaría el cuento en un lenguaje más cotidiano, para resaltar la trama, sin tomar en cuenta la versión escrita”. Respecto de la primera opción no pertinente, podemos decir que en esta alternativa no se estaría promoviendo el desarrollo de competencias para la lengua oral en los niños, pues simplemente rehúye el uso de un lenguaje no cotidiano. Respecto de la segunda, cabe señalar que, si bien es cierto que contar cuentos a los niños puede favorecer que desarrollen su capacidad de escucha y seguimiento de una trama, es mucho mayor la riqueza que ofrece a los niños el seguir la lectura de textos escritos, ya que los pone en contacto con formas de lenguaje diferentes a las que habitualmente escuchan, lo que no sucedería con escuchar la adaptación que hace la docente.

Viñeta 3

Leer una carta

La última viñeta incluida en la evaluación relata una escena de clase en la que los alumnos y la docente resuelven problemas relacionados con entender una variante del español ajena a la comunidad escolar:

En una escuela mexicana recibieron una carta proveniente de una escuela argentina. Después de leerla, los niños y la docente se dieron cuenta de que desconocían algunos términos y conceptos: dónde está Bolivia, “tomar el colectivo”, “subirse a la calesita”, “tomar mate con masitas”. La educadora solicita a los niños que traten de averiguar, de tarea y con ayuda de algún familiar, el significado de estas expresiones. La siguiente transcripción se refiere a un fragmento de la segunda sesión en la que los niños compartieron la información recabada de tarea.

Educadora: A ver, ¿quién quiere decirnos qué fue lo más difícil de averiguar?, ¿en qué fue en lo que más nos atoramos?

Santiago: En lo del mapa, de saber dónde está Bolivia.

Claudia: No, eso fue fácil porque sale en los mapas y Daniel (*refiriéndose a un compañero*) trajo el mapa de su casa.

Daniel: Sí, ahí está el mapa y ya vimos que queda pegado a Argentina.

Educadora: Sí, Bolivia es un país que queda muy cerca de Argentina. Pero entonces, ¿qué fue en lo que nos atoramos?

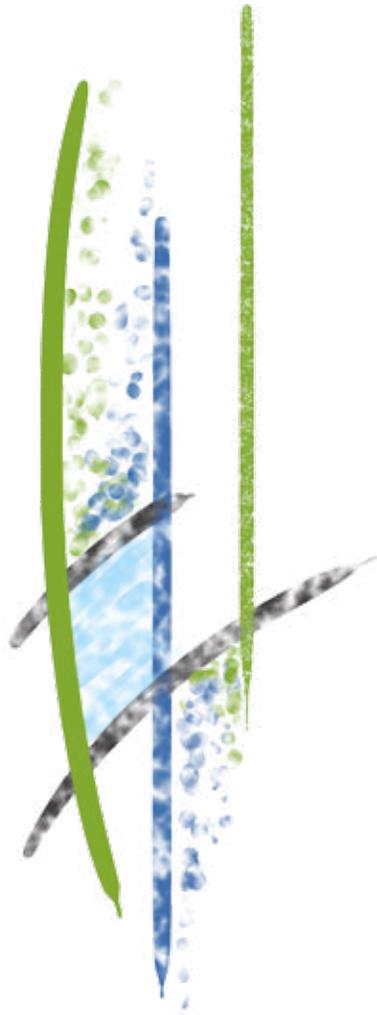
Pablo: En lo de la calesita...

Educadora: A ver, creo que Juanita siguió investigando qué es “calesita”, ¿verdad, Juanita?... A ver, dínos.

Juanita: Es un juego como éstos de la feria que dan vueltas.

Mediante esta viñeta se intentó evaluar los criterios de los docentes respecto de la promoción lingüística en lo concerniente a la ampliación de la experiencia comunicativa (exponer a los niños a diferentes variantes lingüísticas) y la solución de problemas a través del diálogo.

Es importante señalar que, a diferencia de las viñetas anteriores, donde la intervención no es la más adecuada para promover el uso del lenguaje oral, en ésta las intervenciones docentes son pertinentes: la docente del relato plantea un problema



específico a sus alumnos, los niños aportan diferentes alternativas de solución y, con la ayuda de la educadora, llegan a plantear sus argumentos y a usar el texto escrito para resolver su problema.

Respecto de la intervención de la docente, podemos ver que, si bien sus participaciones verbales son menores a las de los niños, las preguntas que plantea generan múltiples reflexiones en los alumnos: “¿Quién quiere decirnos qué fue lo más difícil de averiguar?” y “¿A quién se le ocurre cómo podemos hacer para saber si los niños argentinos hablaban de un juego o de un lugar?”

Asimismo, frente a las definiciones de los alumnos de una “calesita”, no asume que alguna de éstas sea la correcta, lo que permite que los niños se planteen realmente un problema y que empleen el lenguaje para dar alternativas de solución. Nótese que los niños, en efecto, emplean el diálogo, se escuchan, argumentan y contraargumentan; por ejemplo, cuando se suscita el diálogo siguiente:

Santiago: Como son niños, seguro lo decían de un juego, porque a los niños nos gusta jugar.

Claudia: Pero también nos gusta... nos gusta salir a pasear y paseamos yendo a lugares.

Pablo: También podríamos salir otra vez a preguntarles a otras personas. Como cuando les preguntamos a los demás de qué era “el mate” y “las masitas”. Así fue como supimos...

Andrea: Pero... ¿otra vez preguntar?... ya preguntamos y ya nos dijeron.

Héctor: Nos dijeron lo de los juegos y lo del lugar.

Adicionalmente, la docente les modela una alternativa de solución que les permite evaluar las explicaciones alternativas que tenían sobre el significado de “calesita”: “Bueno, ya tenemos dos ideas de lo que podría ser ‘calesita’, pero a mí

se me ocurre... qué tal si leemos el pedacito de la carta para ver si algo de lo que escribieron los niños argentinos nos sirve para saber si están hablando de un lugar o de un juego...”

Si consideramos de nuevo los resultados mostrados en la tabla 2, observamos que los referentes a esta tercera viñeta fueron los mejores de toda la evaluación. Pese a esto, el puntaje nacional promedio fue de 6.6.

Aunque en menor proporción que para las viñetas anteriores, observamos incongruencias entre la evaluación general que hicieron los docentes de la viñeta y las respuestas que proporcionaron sobre lo que habrían hecho de haber sido los protagonistas de dicha escena. Para la mayoría de los docentes la escena de la viñeta 3 fue buena; sin embargo, 26.6% (véase tabla 3) de estos mismos docentes consideró alternativas parcialmente pertinentes, del tipo: “Habría leído la carta y explicado las palabras desconocidas”, o bien, “Habría leído la carta y dado una explicación general sin entrar en detalles sobre palabras o conceptos nuevos”. Nos parece que ésta habría sido una opción parcialmente pertinente debido a que, pese a exponer a los niños el texto de la carta como está escrito, no se aprovecharían las posibilidades de averiguar el significado de los conceptos novedosos, y con esto la experiencia sería menos rica. No se trata sólo de que los niños conozcan el significado de los términos, sino que además tengan la experiencia de plantearse problemas y resolverlos a través de diferentes medios que involucran el lenguaje.

Sólo 4.54% de las educadoras evaluadas respondió con alternativas no pertinentes: “Habría evitado leer la carta y en su lugar les habría explicado su contenido en términos comprensibles”, o bien, “Les habría pedido que memorizaran el significado de las palabras nuevas para incrementar su vocabulario”. La falta de pertinencia de estas opciones radica en no aprovechar la carta para ampliar las experiencias de los niños con variantes de la lengua y en no involucrarlos en la solución de los problemas que la comprensión de dichas variantes pueden acarrear.

La mayoría de las respuestas (68.91%) se concentran en la opción más pertinente: “Habría pedido a los niños que pensarán sobre el significado de las palabras desconocidas dándoles alguna pista”. Sin embargo, algunos de los docentes que optaron por esta respuesta no coinciden con aquellos que evaluaron la escena con la respuesta óptima.

Aprender a escuchar, aprender a hablar

En términos generales, los bajos puntajes hasta aquí mostrados indican que, por una parte, los docentes consideraron que todas las prácticas descritas en las viñetas eran favorables para promover la lengua oral en el aula. Por el otro, se les dificultó identificar las consecuencias para la promoción de la lengua oral involucradas en las prácticas escolares mostradas en las viñetas. Finalmente, no hubo correspondencia entre la evaluación general que hicieron de las viñetas y las alternativas por las que optaron cuando se les preguntaba qué habrían hecho de haber estado en la escena de clase.

De acuerdo con los datos de la tabla 3, podemos apreciar nuevamente que las viñetas empleadas en la prueba no fueron equivalentes: las dos primeras fueron más difíciles que la tercera en términos de la elección de alternativas didácticas para la intervención en los escenarios equivalentes a los descritos en cada viñeta.

Los resultados sugieren que la primera viñeta fue la más difícil de las tres, ya que, por una parte, recibió más respuestas impertinentes que el resto y, por otra, el porcentaje de respuestas se distribuyó de manera más uniforme entre los tres tipos de respuestas.

La tercera viñeta, en cambio, fue la más sencilla para los docentes evaluados, ya que la mayoría de las respuestas se concentró en la alternativa didáctica más pertinente para la escena descrita.

Algunos comentarios a partir de los resultados de la evaluación

En función de los resultados anteriormente presentados, podemos resumir los principales hallazgos de la siguiente manera:

Los docentes tienen dificultades serias para evaluar la pertinencia de intervenciones para facilitar el desarrollo de aspectos específicos del lenguaje oral en sus alumnos (primera parte de la evaluación de cada viñeta). En especial, los docentes presentaron dificultades para identificar la pertinencia de las intervenciones didácticas para la promoción básica de la lengua; es decir, actividades o formas de intervención que permitan a los niños hacer emisiones lingüísticas progresivamente más largas y complejas para satisfacer sus necesidades, que les permitan participar en eventos comunicativos diversos con diferentes roles y mantenerse en un tema.

1. La evaluación de las prácticas para el desarrollo del lenguaje oral

Los docentes evaluados presentan dificultades para diferenciar mejores y peores prácticas docentes en la promoción de la lengua oral (segunda parte de la evaluación de cada viñeta).

Ante la solicitud de elegir una opción relativa a lo que hubieran hecho en la situación descrita en la viñeta, se incrementaron las elecciones pertinentes de los educadores, lo que señala que cuentan con algunos criterios favorables para el trabajo de promoción de la lengua oral, pero que no los emplean de manera consistente (tercera parte de la evaluación de cada viñeta).

Los docentes evaluados que trabajan en escuelas indígenas o cursos comunitarios son los que obtienen consistentemente los puntajes más bajos. Es decir, cuentan con criterios poco favorables para identificar prácticas escolares que promuevan la lengua oral en sus alumnos y por lo tanto deben recibir mayor apoyo y capacitación que los educadores de escuelas rurales y urbanas. ☺