



Comentario crítico

Los relatos orales de experiencia personal como ejercicio fortalecedor de la competencia comunicativa en ambientes escolares.

The oral accounts of personal experience as a strengthening exercise of communicative competence in school environments.

Melisa Caro Cervantes¹
Melisa.caro@curnvirtual.edu.co

53

Resumen

Este artículo presenta una reflexión pedagógica sobre la importancia del fortalecimiento de la narrativa oral infantil en el aula de clases. La relevancia de este escrito recae sobre la relación disyuntiva que existe entre los fundamentos teóricos sobre los estudios del lenguaje infantil y la poca implementación de los mismos en el aula. Igualmente, se responde a la pregunta de interés central que da origen a este trabajo *¿Qué impacto tiene la implementación de estrategias de fortalecimiento de la producción narrativa oral en el aula de clases?* El objetivo de este trabajo es validar, desde la teoría, el alcance y repercusión positiva del despliegue del desarrollo narrativo-discursivo desde la escuela. Asimismo, se presentan algunas consideraciones finales que el MEN plantea sobre la importancia y fortalecimiento de las habilidades comunicativas desde los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje.

¹ Maestrante en Lingüística (Universidad del Atlántico, Facultad de Ciencias Humanas [Actualmente]), Licenciada en Español y Literatura (Universidad del Atlántico, Facultad Ciencias de la Educación - 2016). Coordinadora del Centro de Lectura y Escritura Corporación Universitaria Rafael Núñez Campus Barranquilla, Coordinadora Entrenamiento Saber Pro del Programa de Enfermería. Docente Tiempo Completo Proyecto Institucional de Competencias Comunicativas adscrito al Programa de Enfermería. Miembro del Semillero de Investigacion Seadlen (Universidad del Atlántico [seadlen.com]). Contacto: melisacaro@live.com - melisa.caro@curnvirtual.edu.co - Cel. 3218640573.



Palabras clave: competencia narrativa, estrategias de producción oral, relatos de experiencia personal.

Abstract

This article presents a pedagogical reflection about importance of strengthening children's oral narrative in the classroom. The relevance of this writing lies on imbalance between the theoretical descriptions of child language studies and the lack of interest to provide some teachers stimulating the production of oral narrative. Similarly, it answers the question of central interest that gives rise to this work *How important is the implementation of strategies for strengthening oral narrative production in the classroom?* The objective of this work is to validate, from theory, scope and positive impact of the deployment of discursive narrative development from school. Also, some final considerations that raises MEN strengthening the importance of communication skills from Spanish Language Curriculum Guidelines and Standards Basic Language Skills are presented.

Key words: narrative competence, oral production strategies, stories of personal experience.

Dentro de las dimensiones de desarrollo del hombre se encuentra el lenguaje como producto de la interacción social. Aunque éste se manifiesta de diversas maneras (verbal, kinésico, icónico, escrito, etc.), el foco de interés de este trabajo es el lenguaje hablado y su evolución pragmática en la expresión narrativa. Es así que, el despliegue narrativo–discursivo representa una de las herramientas comunicativas por excelencia que el hombre adquiere, desarrolla y emplea para comunicarse. Este recurso inicia sus primeras manifestaciones desde el momento en que los niños incursionan en pequeños diálogos con sus padres, cuyos espacios conversacionales coadyuvan en el fortalecimiento y enriquecimiento de dicha habilidad.



Es por ello, que al ingresar a la escuela los niños ya cuentan pequeñas historias; aprenden en casa con los que lo rodean, en un contexto informal. La riqueza de su vocabulario y la competencia comunicativa que posea el menor cuando ingrese a la educación formal, dependerá de los estímulos y de la atención que le den los padres, así como del nivel educativo y sociocultural que éstos posean. Por esta razón, el desarrollo narrativo-discursivo inicia en el seno del hogar, los niños no requieren conocer la gramática formalmente para empezar a construir relatos de experiencia personal.

No obstante, la escuela no deja de ser una entidad mediadora, potencializadora y suministradora del lenguaje infantil; por el contrario, como ente formador, normatiza lo que los niños han aprendido en el hogar. De hecho, desde un enfoque pragmático, la escuela fortalece lo que el niño aprende de manera empírica en casa, por lo que refuerza cierto tipo de discursos como: el expositivo, el argumentativo, entre otros a través de técnicas de discusión grupal. Estos géneros discursivos presentan un carácter formal y es precisamente en el contexto académico donde cobran importancia, por lo cual deben reforzados según el nivel de escolaridad del niño.

Cabe resaltar que la narración, a diferencia de otros recursos del lenguaje, es una modalidad de pensamiento que emplea el ser humano para organizar la información de su mente (Bruner, 1980). Este tipo de pensamiento se encarga de construir significados a partir de la experiencia en asocio con el funcionamiento cognitivo del cerebro. De ahí, que el



pensamiento narrativo opere en función de desarrollar la coherencia interna del relato, especialmente a través de la verosimilitud y no necesariamente con el recuento escueto de los hechos reales. En otras palabras, intenta que la historia sea plausible tanto para el interlocutor como para quien cuenta la historia.

En virtud de lo anterior, autores como Bruner (1980) señalan que el pensamiento narrativo es la forma natural y espontánea que tiene el hombre para procesar y regular la información de su memoria. Tal es su importancia, que si un niño presenta dificultad en la actividad narrativa es posible que exista algún problema a nivel cognitivo, pues como lo sugiere el autor, la capacidad de narrar es una modalidad de funcionamiento cognitivo primario caracterizado por ordenar la experiencia y dotarla de sentido. Esta tarea discursiva da cuenta de los procesos mentales que el cerebro hace sobre situaciones vividas por el sujeto o la posibilidad que tiene éste de crear situaciones imaginarias donde se relate cualquier tipo de hechos ficticios. Por lo tanto, asegurar que un estudiante “no sepa” narrar es equiparable al afirmar que tiene un problema a nivel de procesamiento y organización de la información. Esta problemática fue estudiada por Halliday en la década de los 70’s. Este autor señala que:

“no existe el dialecto social deficiente; pero [...] cuando el maestro cree que existe, y cuando alguno de sus alumnos o todos lo hablan [...] predispone a los niños al fracaso lingüístico. [...] los niños, al igual que los adultos, habrán de



comportarse de acuerdo con el estereotipo al que han sido asignados”. (Halliday, 1978: p. 36)

De tal manera que, este tipo de juicios se convierten en un error que frecuentemente emiten los docentes, principalmente porque tienen objetivos anclados al contexto académico, es decir, su labor es orientar al estudiante hacia el empleo de la lengua estándar en aras de familiarizarlo con el lenguaje formal. Sin embargo, la forma en que se aborda la mediación docente-alumno resulta inadecuada. Para Halliday (1978), la variedad de la lengua que el niño emplea, conlleva “*un estigma social: la sociedad la considera inferior*” (p. 36); lo que propicia el fracaso escolar en estos estudiantes.

Este “choque discursivo” que se presente entre el niño y el docente cuando éste último alega que el estudiante carece de competencia comunicativa, debido a que recurre con mayor frecuencia a la variedad coloquial de su lengua, fue descrito por Bernstein (1971) en términos escuela/sociedad. Para este autor, los requerimientos a nivel discursivo que la escuela exige, en ocasiones no convergen con los que el niño utiliza en el aula de clases. Según Bernstein, el docente debe promover en sus estudiantes el empleo de un lenguaje que no se encuentre condicionado al contexto inmediato. Por tanto, la labor del maestro consiste en orientar al niño en el desarrollo su potencial lingüístico con el fin de que alcance el nivel de competencia deseado. Pasar de un estado real (habla anclada al contexto inmediato) y aproximarse a un estado ideal (habla caracterizada por la adecuada organización de los enunciados, cuyos



significados presenten un carácter explícito, desprovisto de ambigüedad), lo cual implica la ayuda constante del maestro, aunque este apoyo puede ser mediado por otro(s) compañero(s) aventajado(s) de su misma clase (Vygotsky, 1978).

En consecuencia, las construcciones poco organizadas que elabore el niño a la hora de narrar se debe, esencialmente, a la escogencia de las palabras y a la organización morfosintáctica que este haga de ellas, además de la pertinencia que tengan las mismas en la historia. Lo que el maestro percibe como “incorrecto” en el niño cuando éste narra un suceso es un problema de forma y no de contenido, pues de hecho todas las construcciones narrativas de experiencia personal que los niños elaboren serán diferentes, ya que sus recorridos históricos son distintos y permeados por emociones y matices característicos de su personalidad.

Este escenario se debe básicamente a la forma cómo el niño refiere los hechos que está narrando. Así Halliday (1982) plantea que existen diferentes estilos y niveles de formalidad que empleamos al hablar y/o escribir, el cual depende fundamentalmente de la situación. De manera que el autor sostiene que tales situaciones son reguladas por el plano social, cultural y normativo impuesto por el colectivo, y no radica en un problema del lenguaje propiamente dicho. La condición de formalidad e informalidad en el acto comunicativo es regulada por factores externos al plano lingüístico tal como las que propone Hymes (1972) en su modelo *Speaking* (por su acrónimo en inglés). Este modelo presenta un claro panorama de aquellos



componentes extralingüísticos presentes en los eventos comunicativos. Hymes toma una posición pragmática del lenguaje en la que afirma que los factores socioculturales resultan determinantes en el comportamiento lingüístico:

“El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma. En resumen, un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. Aún más, esta competencia es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos, e integral con la competencia y actitudes hacia la interrelación de la lengua con otros códigos de conducta comunicativa...” (Hymes, 1972: p.24)

59

Aunque este enfoque está estrechamente relacionado con la Etnografía del Habla es funcional para comprender los elementos extralingüísticos que intervienen en el proceso de la comunicación humana. No obstante, es necesario identificar que este “problema” tiene sus génesis en el contexto cotidiano del niño, donde se desenvuelve diariamente, iniciando en casa y en los círculos sociales en los que haga parte activa.

Con respecto a la forma, que es el principal interés de este trabajo, se encuentran variaciones de índole sociolingüística, las cuales no pueden ser usadas indiscriminadamente, sobre todo en los escenarios que exijan una mayor precisión y elaboración al organizar las



ideas. Por ejemplo, Bernstein, (1985) señala que el uso excesivo de un lenguaje desprovisto de explícites y concreción (código restringido) no determina el nivel de cognición y conocimiento del estudiante; sin embargo, desfavorece la percepción que tienen los docentes sobre sus alumnos, propiciando estigmas y prejuicios hacia los niños. Por el contrario, el frecuente empleo de un lenguaje organizado y explícito (código elaborado) por parte del estudiante, fomenta una imagen positiva que el maestro percibe de sus educandos.

En este sentido, el autor asevera que los niños que utilizan códigos de habla que no dependa del contexto inmediato tienen mayores posibilidades de responder a los requerimientos de la educación. Si bien es cierto, en la mayoría de los casos los estudiantes procedentes de familias de clase media se adaptan mejor a las obligaciones del entorno escolar, que los niños provenientes de hogares de clase baja; ya que el niño imita el comportamiento, lenguaje y actitudes que observa en su entorno familiar y probablemente la conducta que replique en la escuela no sea la más adecuada para ese contexto.

La situación anterior devela que, aunque los niños no relaten sus historias con el lenguaje que exige el contexto académico, no apunta necesariamente a una dificultad a nivel discursivo, sino que, como se mencionó anteriormente, son otros factores que está influyendo en este problema, tales como: el contexto sociocultural, la falta de una orientación clara por parte del docente, los prejuicios, los estereotipos, entre otro tipo de factores que no favorecen un óptimo resultado en el estudiante.



Toda la descripción anterior apunta hacia la necesidad de reflexionar sobre el quehacer pedagógico y metodológico que el docente efectúa en el aula de clases. Las constantes críticas y señalamientos hacia los estudiantes no deben ser sinónimo de corrección. Antes de juzgar y estigmatizar la forma de hablar de los niños, se les debe incentivar y corregir mediante estrategias empáticas que inviten a la participación activa. Los trabajos grupales orientados por el maestro resultan una buena opción para la aplicación de estrategias que incluyan actividades narrativas que exijan el recuento de hechos reales. Estos ejercicios estimulan, entre otras cosas, la competencia comunicativa, la producción de textos orales y la habilidad de escuchar y respetar la palabra del otro.

Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional (1998), desde los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, plantea que *“los usos sociales del lenguaje y los discursos en situaciones reales de comunicación favorece el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades comunicativas”* (p. 27). En este sentido, es notable la importancia que el MEN otorga a la habilidad de hablar, ya que relaciona la enunciación con aspectos de naturaleza pragmática que involucra los actos de habla. De este modo, cobra importancia la identificación del interlocutor en aras de seleccionar un registro (código) y un léxico acorde a la situación.

Asimismo, el Ministerio de Educación Nacional (2006) desde los Estándares Básicos de Competencia de Lenguaje estipula que al finalizar el tercer grado los estudiantes deben



“Producir textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos” (p. 15) en aras de fortalecer los procesos de elaboración del discurso verbal, incluyendo todos los subprocesos que complementa este estándar de producción textual (oral). Igualmente, al finalizar quinto grado se espera que los niños y niñas *“organicen sus ideas para producir un texto oral, teniendo en cuenta su realidad y sus propias experiencias”* (MEN, 2006; p, 17).

Aunque desde el MEN se le otorgue gran importancia a las destrezas comunicativas y sobre todo aquellas que incluyan la narrativa de hechos reales como ejercicios eminentemente fortalecedores del desarrollo de la competencia comunicativa, los docentes desde las escuelas implementan escasamente este tipo de actividades, apeándose en su mayoría a los contenidos tradicionales de los textos escolares, relegando la aplicación de estrategias que promuevan la oralidad desde diferentes géneros discursivos.

En conclusión, la elaboración de narrativas de experiencia personal en el aula de clase se presenta como una alternativa viable durante las actividades de producción oral por ser una herramienta dinámica de interacción y participación. Adicionalmente, fortalece la competencia comunicativa, ya que les exige gradualmente a los jóvenes un mayor y mejor desenvolvimiento en medio de sus intervenciones. Finalmente, propicia ambientes afectivos en la relación maestro-alumno, situación que en muchas ocasiones se ve debilitada por falta de comunicación, sin embargo, con estas actividades se acorta la distancia que existe entre



los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, lo cual favorece la dimensión afectiva del quehacer pedagógico.

Referencias bibliográficas

Bernstein, B. ([1971]1985). Clases sociales, lenguaje y socialización. En: *Revista Colombiana de Educación*, 15, 25-44. Traducido por Mario Díaz.

Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

Halliday, M. (1982). *Lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de cultura económica.

Hymes, D. (1972a). Models of the interaction of language and social life. In J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp.35-71). New York: Holt, Rhinehart & Winston.

_____ ([1972]/1996) Acerca de la competencia comunicativa. En *Revista Forma y Función*, Trad. Juan Gómez Bernal. N°9. junio de 1996. p. 13-37. Santa Fe de Bogotá. Universidad Nacional.



Ministerio de Educación Nacional, (1998). Lineamientos curriculares de Lengua Castellana.

En. *Lineamientos Curriculares*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional, (2006). Estándares Básicos de Competencias del

Lenguaje. En. *Estándares básicos de competencias del lenguaje, matemáticas, ciencias y competencias ciudadanas* (pp. 18-45). Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Vigotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona:

Grijalbo.