

DESCONEXIÓN ENTRE SIGNIFICACIÓN Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, PRINCIPAL ADVERSARIO DEL BILINGÜISMO EN LA PRIMERA INFANCIA

Resumen

Este artículo busca mostrar los resultados finales de un proceso de investigación formativa y participativa que inició hace 9 años y que se divide en dos etapas: la primera, que hizo seguimiento al proceso de adquisición de la lengua materna (L1), específicamente la adquisición de las habilidades lectoras y escriturales en términos convencionales, ésta primera fase se llevó a cabo con niñas y niños de grado primero de una institución pública. La segunda etapa ocupó los últimos 5 años y se enfocó en hacer seguimiento a la forma cómo esos discursos y prácticas pedagógicas que fueron tan efectivas en el proceso de adquisición de L1, demostraban ser igualmente eficaces en los mismos procesos, pero en inglés como segunda lengua (L2). Por otro lado, se pretende compartir aspectos clave en términos de discurso y práctica pedagógi-

ca como es la significación, porque permite al docente cambiar de lentes y ver éstos procesos que suelen ser tediosos para los pequeños y pequeñas como procesos mágicos y divertidos, incluso si de una segunda lengua se trata. Esta innovadora propuesta reconoce la ritalina, como medicamento que goza de popularidad y uso en el ámbito educativo y su población infantil, pero propone que sea administrada a quienes realmente las necesitan, "las prácticas pedagógicas tradicionales", dando paso al maestro mediador, quien por medio de la literatura infantil, la narrativa, el juego, la oralidad y la fantasía, permita a los niños y niñas mantenerse "en su mundo natural imaginario" en el que tienen cabida sus deseos infantiles, facilitando procesos superiores de pensamiento y lenguaje, tanto en lengua materna como en lengua extranjera.

15 Catedrática programa Licenciatura en pedagogía infantil Centro Regional Pereira.

Palabras claves:

Significación, Conexión, Narrativa, Oralidad, Fantasía, Contexto, Lengua Materna, Bilingüismo, Fibras Afectivas.

Keywords:

Significance, Connection, Narrative, Orality, Fantasy, Context, Mother Language, Bilingualism, Affective fibers.

Introducción

El fenómeno de la globalización permite visualizar cada vez con más claridad la necesidad de desarrollar capacidades que permitan el manejo de una segunda lengua, en consecuencia, Colombia hace su apuesta mediante el Programa Nacional de Bilingüismo¹⁶ en la búsqueda de un futuro cercano en la que la mayoría de su población sea competente en una segunda lengua. No es extraño encontrar padres de familia que cuestionan la posibilidad de un bilingüismo en un contexto como el nuestro y especialmente docentes que le dan la estocada final a este sueño que parece imposible, pero que gracias a la tabla de salvación que la educación les proporciona mediante investigaciones como ésta, las esperanzas renacen, y para esto sólo se necesita como materia prima un docente mediador que cree, innove y conozca nuevas disciplinas y pedagogías.

No es nuevo hablar de la necesidad de recontextualizar y resignificar no sólo los discursos pedagógicos, sino las prácticas pedagógicas, siendo estas últimas las que ponen en escena los materiales y en general todas las actividades que el docente desarrolla en el aula de clase o espacio escolar. Existen documentos relativamente antiguos como los *Lineamientos de Lengua Castellana* emanados por el MEN, documento que no ha sido objeto de estudio

juicioso y consciente por parte de los docentes, todo indica que sólo alcanzan a reconocer su nombre, supongo por su carácter obligatorio. Desafortunadamente, reitero, aún no ha sido descubierto el tesoro que éstos contienen, especialmente en el capítulo 3, en el que gracias a la significación las habilidades de leer, escribir, escuchar y hablar, salen de la concepción tradicional y toman otras connotaciones que permiten a los pequeños, en primera instancia, ser felices porque se respeta su condición de niños, además desarrolla y fortalece la oralidad y es precisamente a través de ella que adquieren competencias que finalmente los dotan de capacidades para codificar (escribir) y decodificar (leer) grafías, no sobra destacar que leer y escribir en forma convencional son el punto de llegada más no de partida.

Parece ser que muchos de los casos de pequeños y pequeñas a quienes les administran ritalina por ser catalogados como "hiperactivos", "con déficit de atención" o "retardo leve", son niños "normales", que pueden llegar a presentar problemas de comportamiento o atención como resultado de clases monótonas y descontextualizadas, posiblemente son los docentes, quienes en la mayoría de los casos y seguramente sin darse cuenta, están haciendo señalamientos sobre supuestos trastornos

¹⁶ Ministerio de Educación Nacional. Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019.

que ellos mismos están gestando, por eso, anoto nuevamente, son las prácticas pedagógicas tradicionales, monótonas y descontextualizadas las que necesitan altas dosis de ritalina porque requieren estimular su sistema pedagógico central, contrarrestar la somnolencia en la que han mantenido sus prácticas, porque a pesar de estar en una sociedad evidentemente contingente cuyos niños y niñas presentan distintos ritmos de aprendizaje, distintas personalidades, distintas necesidades e intereses, la educación se ufana de ser universal, inmóvil, seca, agelasta, de espalda a las realidades sociales y emocionales.

Por eso, la invitación es a trabajar éstos procesos mediante la significación, no sólo porque da protagonismo a los niños y niñas, sino porque tiene en cuenta sus saberes previos, construye sobre ellos, se nutre de ellos, al interactuar con un texto por ejemplo, sus bondades se reflejan en los niveles de comprensión porque no se requiere tiempo para

juntar letras ni sílabas, porque previamente han sido expuestos a vocabulario completo y en contexto. Trastornos como la omisión o la inversión de letras, (ejemplo: Omisión: por escribir pelota escriben peota. Inversión: confunden la d con la b o la u con la n.), no se presentan, porque éste es problema cuando se expulsa el contexto.

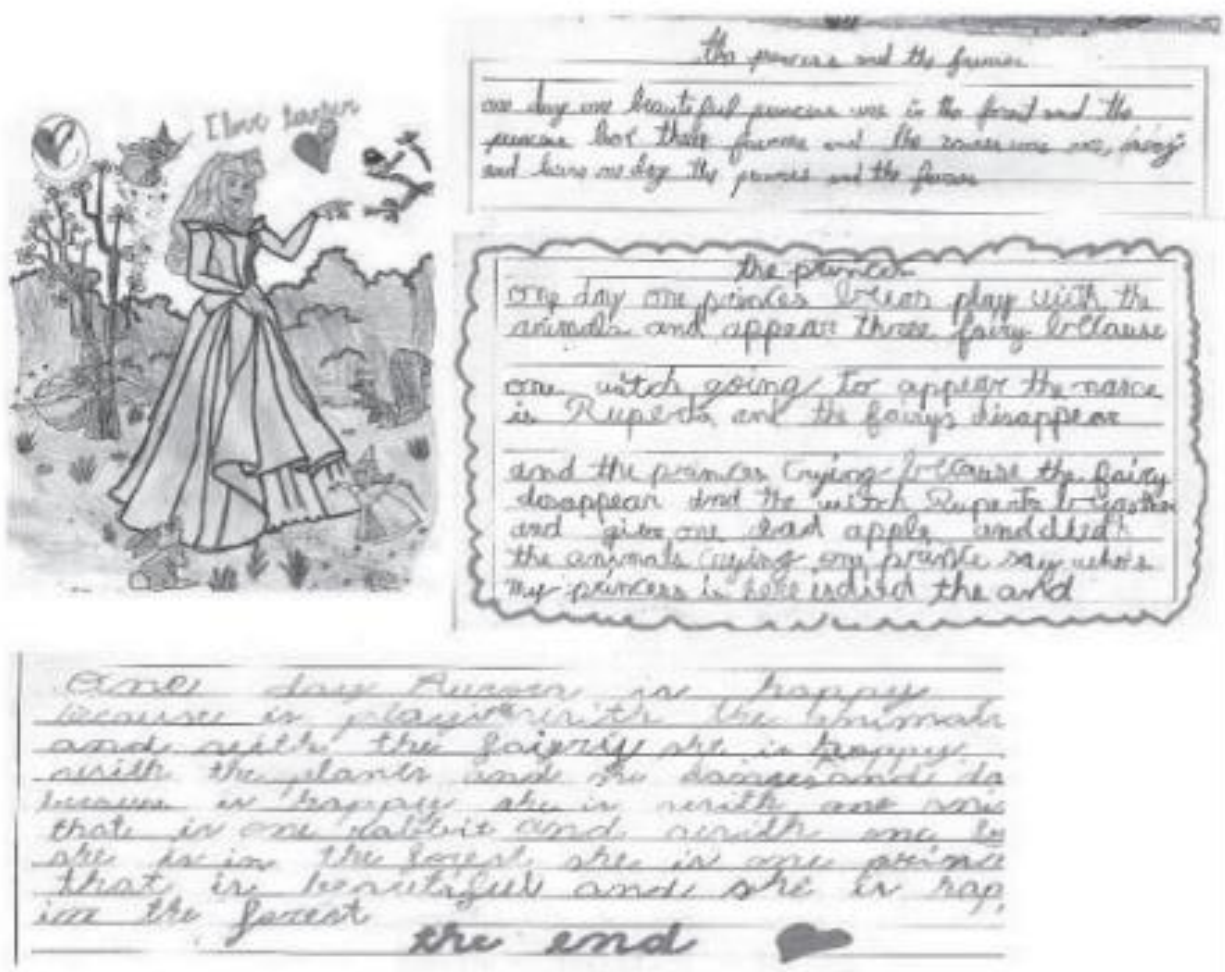
En consecuencia, los resultados finales de la investigación vislumbraron que aunque se trate de adquirir una segunda lengua (en este caso inglés), en un contexto castellano como el nuestro; el bilingüismo si es posible, la clave está en conectar las prácticas pedagógicas con la significación, en otras palabras, que todo conocimiento puesto en escena debe ser contextualizado, sólo de esta forma se logran tocar fibras afectivas que es precisamente lo que les permite avanzar, movilizar pensamiento y que el recuerdo sea significativo y se mantenga pleno a largo plazo, que es finalmente uno de los objetivos principales de la educación.

Materiales y métodos

El proceso de formación en investigación formativa de licenciatura, fue el espacio y pretexto propicio para descubrir y desarrollar espíritu investigador, espíritu que a mi manera de ver, es virtud a título propio de la investigación formativa porque entrena olfato para identificar problemas, proponer hipótesis, estar atento a la ocasión y tener siempre deposición investigativa.

Juguetes, imágenes, palabras y frases completas, cuentos, canciones, rondas dramatizaciones, colores, pinturas, plastilina y otros fueron los materiales utilizados. Desarrollar de oralidad y hablar inglés todo el tiempo, en el caso de adquisición de L2,

es la clave para permitir que los niños y niñas se trasladen a un mundo mágico y seguro en el que se inventan otras formas de comunicarse, formas que inician con señales, gestos y movimientos y trasmudan hasta convertirse en inglés convencional. Fotos y videos de ellos participando tanto en L1 como en L2, son otra herramienta que permitió, no sólo auto reconocerse en el proceso, sino convencerse de su existencia y sentirse orgullosos de la realidad y mundo mágico en el que vivían. La siguiente imagen es un ejemplo prototípico de la producción "escrita" en inglés, de dos niñas de grado primero.



The princess and the famine

one day one beautiful princess was in the forest and the
princess had three fawns and the prince was very young
and here one day the prince and the fawns

the prince

one day one prince when play with the
animals and appear three fairy because
one witch going to appear the name
is Ruperda and the fawns disappear
and the prince crying because the fairy
disappear and the witch Ruperda is witch
and give me each apple and I said
the animals crying my prince say who's
my prince is to be indeed the end

one day Ruperda is happy
because is play with the animals
and with the fairy she is happy
with the plants and she dances and she
is happy she is with one boy
that is one rabbit and with one boy
she is in the forest she is one prince
that is beautiful and she is happy
in the forest

the end

Fuente: La Autora

Después de desarrollar oralidad, lectura y escritura significativa, se da paso a la lectura convencional, los textos a los que se enfrentan los pequeños deben ser inicialmente cuentos especializados, entendiendo por especializados aquellos que son escritos por autores que han tenido acercamiento a la formación de los procesos cognitivos de los niños y niñas. Algunas características de este tipo de cuentos son: suelen presentar las ideas por medio de pares opuestos es decir, bueno - malo, héroe- villano, poseen poco texto pero con ideas completas, imágenes grandes y coloridas, suelen ser tan bien estructurados que permiten trabajar cualquier área del conocimiento como matemáticas, valores, ciencias naturales, sociales; un buen

ejemplo de este tipo de textos son los cuentos de los hermanos Grimm en su versión corta, y los de Keiko Kasza; posteriormente se pueden enfrentar a palabras y frases completas que deben estar dentro de un contexto acompañadas de imágenes que refuercen el o los significados. En el caso del inglés como segunda lengua, cuando los niños y niñas ya tienen la competencia oral desarrollada, se continúa con el proceso de lectura y escritura convencional, exactamente de la misma forma en que se desarrolló el proceso de adquisición de la lengua materna. El siguiente ejemplo permite evidenciar la forma como se desarrolla el proceso en cada una de las lenguas, proceso que es exactamente igual.

Tabla 1. Proceso de formación de la lengua materna y la segunda lengua

Proceso de lectura y escritura convencional de la lengua materna	Proceso de lectura y escritura convencional de inglés como segunda lengua
 <div data-bbox="440 499 599 558">Mamá</div>	 <div data-bbox="943 499 1102 558">Mom</div>
 <div data-bbox="407 751 634 810">Mi mamá</div>	 <div data-bbox="906 751 1133 810">My mom</div>
 <div data-bbox="342 982 699 1041">Mi mamá es bonita</div>	 <div data-bbox="841 982 1198 1041">My mom is beautiful</div>

Fuente: La Autora

En este punto creo necesario aclarar que estos dos procesos se pueden dar de manera simultánea ¹⁷ pero con docentes diferentes (un docente para español y otro para inglés) y en lo posible en salones o espacios de clase diferentes.

Resultados

Los procesos de pensamiento y actitud de niños y niñas tuvieron cambios significativos si se comparan antes y después de la intervención de la significación. La significación es, en pocas palabras, entender que los actos de leer, escribir, hablar y escuchar tienen otras connotaciones porque se orienta hacia otros horizontes de sentido que definitivamente no son los de la concepción tradicio-

nal y aniquiladora. Se considera pertinente hablar de significación como una ampliación de la noción de enfoque semántico-comunicativo ya que el eje está puesto en el proceso de significación desarrollado por los sujetos, más que sobre el significado desde el punto de vista de la teoría semántica o lingüística.

¹⁷ En el caso de quienes apuestan a fortalecer el bilingüismo, es decir, a darle menos importancia a la lengua materna, finalmente, el español tiene las de ganar porque lo pueden encontrar en todas partes, en la casa, en el barrio, en el centro comercial.

Antes de hacer parte del proceso de significación, se evidenció que los niños y niñas no eran felices, presentaban cansancio al hacer largas planas de palabras y letras, leían con dificultad y raras veces comprendían. Razones por las cuales, como docente que acababa de recibir el grupo, decidí buscar solución y fueron precisamente los *Lineamientos curriculares de lengua castellana* los que respondieron las inquietudes, porque ellos se preocupan por estos procesos (cómo se debe enseñar a leer y escribir), allí se hace un afortunado reconocimiento al desarrollo infantil, definen la lectura y la escritura como procesos significativos que nada tienen que ven con la "notación alfabética", así mismo, el acto de escuchar y hablar como procesos que deben estar siempre en función de la significación y producción de sentido, la oralidad como herramienta que permite al adulto entrar en el mundo infantil y al niño organizar la realidad de su vida cotidiana. De esta forma, la lectura y escritura significativa son inherentes a la oralidad como unidad dialéctica, lo que debe anteceder al proceso de lectura y de escritura convencional, porque:

(...) el manejo del código alfabético convencional es un punto de llegada y no un punto de partida en el desarrollo natural de la significación en el niño. Por tanto, los enfoques que toman como punto de partida el fonema, la sílaba

y la palabra, poniendo el énfasis en la relación importancia sonido/grafía, no son pertinentes como iniciación a la escritura. En este sentido, resulta necesario generar espacios de significación en los que la escritura cobre sentido social, y el problema de la fonetización y el acceso al código alfabético serán una necesidad que aparece de manera natural (MEN, 1998, p. 54).

En ese sentido, la pedagogía del lenguaje debió ser orientada hacia un enfoque de los usos sociales del lenguaje y los discursos en situaciones reales de comunicación. El desarrollo de las cuatro habilidades: hablar, escribir, leer y escuchar se convirtió en el centro de los desarrollos curriculares. En consecuencia y teniendo claridad en que no es natural iniciar los procesos de lectura y escritura convencional, fue necesario profundizar en las connotaciones que la significación otorga a las habilidades básicas comunicativas, para ello, se hicieron preguntas problematizadores del siguiente tipo: ¿Qué estamos entendiendo por leer? ¿Qué estamos entendiendo por escribir? ¿Qué estamos entendiendo por escuchar? ¿Qué estamos entendiendo por hablar? ¿Cuáles son las diferencias que estas habilidades básicas presentan mirándolas desde el punto de vista de la tradicionalidad y la significación?

Tabla 2. Comparativo de las habilidades comunicativas

Habilidad	Desde La Tradicionalidad	Desde La Significación
Escribir	Es codificar. Es un sistema de representación gráfica de una lengua, por medio de signos o grafemas.	(...) escribir es producir el mundo, leer se entenderá como un proceso significativo y semiótico ... por lo tanto, la pedagogía sobre la lectura no se podrá reducir a prácticas mecánicas o técnicas instrumentales ... escuchar implica ir tejiendo el significado de manera inmediata (MEN, 1998, pp. 49-50).
Leer	Sistema de decodificación de signos o grafemas.	"Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector" (MEN, 1998, p. 72).
Escuchar	Escuchar es poner atención en algo que es captado por el sentido auditivo.	(...) escuchar, por ejemplo, tiene que ver con elementos pragmáticos como el reconocimiento de la intención del hablante, el reconocimiento del contexto social, cultural, ideológico desde el cual se habla; además está asociado a complejos procesos cognitivos ya que ... escuchar implica ir tejiendo el significado de manera inmediata (MEN, 1998, p. 49).
Hablar	Hablar es el uso particular e individual que hace a una persona de una lengua para comunicarse.	(...) hablar resulta ser un proceso igualmente complejo, es necesario elegir una posición de enunciación pertinente a la intención que se persigue, es necesario reconocer quién es el interlocutor para seleccionar un registro de lenguaje y un léxico determinado (MEN, 1998, p. 49).

Fuente: La Autora

Después de dos años de seguimiento se pudieron evidenciar aspectos como que quienes recibieron el proceso de lectura y escritura significativa lograron estándares más altos en la comprensión de textos y ritmo de lectura, esto debido a que las palabras se muestran en contexto, esto es, palabras y frases con sentido completo, ejemplo: *"mi mamá es Rosa"* y no *"la m con la a, ma"*. Al haber observado por varios años estos resultados en L1, se planteó un nuevo interrogante: ¿Es posible que la significación funcione de la misma manera en el proceso de lectura y escritura de una segunda lengua?

Así inició el proceso de investigación en el que las prácticas y discursos pedagógicos que eran tan eficaces en lengua materna se trasladaron al mismo proceso pero en una segunda lengua, la prueba piloto se llevó a cabo con estudiantes de preescolar y grado primero. Entre otros el sustento teórico

de ésta investigación, lo hace Krashen (1982) quien plantea unas características y principios y la existencia de un orden de adquisición de L2 relativamente invariante y semejante al de L1. Long (1983) y Vygotsky (1987) han hecho investigaciones sobre el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, y dicen que éste solo llega a feliz término si se construyen clases interactivas y además se fomenta la comunicación oral.

En consecuencia, los resultados sorprenden, como se puede evidenciar en los cortos videos que hacen parte de la ponencia, los cuales muestran avances, no sólo en la oralidad, sino en la lengua escrita, esto debido al uso de un método holístico, dialéctico y significativo; teniendo en cuenta que, en términos de Vygotsky (1995), el pensamiento es determinado por el lenguaje y lo hace realidad en la comunicación, por eso, en ésta propuesta el co-

nocimiento no es fraccionado, es contextualizado. De acuerdo a la experiencia, la clave está en que el maestro sea mediador entre el temor de los niños a lo desconocido y el proceso de lectura y escritura en ambas lenguas, de la misma forma, tener olfato para saber cuándo, cómo, a quién, dónde y por qué entregar las pistas que no dejarán perder al pequeño. La repetición de ciertas estrategias permite la formación de hábitos o procesos de automatización, por eso el proceso de notación alfabé-

tica de L2 se debe dar cuando se haya adquirido cierto dominio en su forma hablada (Carroll, 1986). En ese mismo sentido, la pedagogía imaginativa de Egan es un intento por rescatar la fantasía infantil, en sus pilares la narración es el elemento del trabajo didáctico, los cuentos son unidades narrativas que contienen un poderoso ingrediente y es la imaginación, por eso es el mejor instrumento para movilizar pensamiento infantil y desarrollar oralidad en cualquier lengua.

Discusión de los resultados

Como habrá podido notar el lector, los discursos y estrategias para mediar las cuatro habilidades comunicativas, tanto en lengua materna como en una segunda lengua, son las mismas y se dan en el mismo orden "natural", la diferencia radica en que los pequeños no hablan la segunda lengua, es decir, no cuentan con el vocabulario ni formas gramaticales necesarias para comunicarse de la forma como evidentemente lo pueden hacer en lengua materna, por ende, en L2 no se puede desarrollar oralidad inmediatamente, por lo que el docente debe liderar un arduo pero hermoso trabajo artesanal propiciando siempre el acompañamiento y

compromiso de la familia y en general de la comunidad educativa. Sólo cuando se ha dotado a los pequeños del vocabulario y formas gramaticales suficientes para comunicarse en L2 y las usan en forma "natural", es decir, con fluidez y conexiones con la emoción, en otras palabras, nivel de uso muy semejante al que usan en español como lengua materna, se puede desarrollar oralidad, lectura y escritura significativa (nada tienen que ver con la lectura y escritura tradicional), y finalmente, llevarlos a la lectura o decodificación de textos en una segunda lengua y producción escrita o notación alfabética de textos en L2.

Conclusiones

Desarrollar espíritu investigativo y trabajar con pequeños al mismo tiempo, permite al docente investigador desarrollar habilidades a las que sólo conlleva el aprendizaje por descubrimiento y construcción, en el que se percibe una situación problemática, se formulan hipótesis, se hace seguimiento, se experimenta, se organiza la información, se leen datos, se descubre, se analiza, se evalúa y se ponen a prueba nuevamente, convirtiéndose en un círculo hermenéutico que permite al docente avanzar en su proceso investigativo y formativo, y a los

pequeños estar expuestos a discursos y prácticas pedagógicas actualizadas fruto de investigación. Esta es una propuesta que busca la transformación de las prácticas pedagógicas, cuyas mediaciones sociolingüísticas permiten la reformulación del pensamiento docente para que respete las diferencias políticas, ideológicas, sociales y culturales de los niños y niñas y conlleven a una reflexión superior que incite a repensar la educación, pues el problema de aprender no es cognitivo sino procedimental y motivacional.



Referencias bibliográficas

- CARROLL, J. B. (1986). «Second language», en Duxon, R. F. & Stenberg, R. J. *Cognition and instruction*, Orlando, Academic Press.
- COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá.
- EGAN, K. (1999). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza: una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil y primaria*.
- GUTIÉRREZ, M. (2011). *El constructivismo en educación*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Parte de texto en evaluación para publicación.
- KRASHEN, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, Pergamon Press.
- LONG (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research (Applied Linguistics and Language Study 83)*.
- MAYOR, J. (1994). *Adquisición de una Segunda Lengua*. Actas IV.
- VYGOTSKY, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.