

La comunicación en la escuela infantil: algunas consideraciones teóricas de utilidad para maestros en ciernes

Julia VALENZUELA MIRANDA

Universidad Complutense
valemira@edu.ucm.es

RESUMEN

El presente artículo pretende servir de punto de arranque para una reflexión ordenada que sustente y nutra la labor diaria del maestro de Educación Infantil. En él se da cuenta de la complejidad de los procesos de comunicación que acontecen en las aulas de este nivel educativo. Con esa intención se examinan, por un lado, los participantes y los elementos que intervienen y, por otro, las sutiles y complejas relaciones que entre ellos se establecen.

Palabras clave: Educación Infantil. Lenguaje infantil. Desarrollo del lenguaje. Didáctica de la lengua. Competencia comunicativa.

Communication in the infant school: some theoretical guidelines useful to teacher trainees

ABSTRACT

This article aims to engage teacher trainees in a systematic reflection that supports and enriches the everyday work of the Infant Education teacher. The complex nature of the communication processes in the infant classroom is analysed. With this purpose, the autor examines on one hand the participants and other intervening elements in these communication processes and on the other hand the refined and complex relationships that are set up between them.

Key words: Infants Education. Children's language. Language development. Language teaching. Communicative competence.

RÉSUMÉ

Cet article prétend servir de point de départ à une réflexion systématique qui soutienne et nourrisse le travail quotidien des enseignants des Écoles Maternelles. On y examine la complexité des processus de communication qui prennent place dans les classes de ce niveau. Dans ce but on analyse, d'une part, les participants et les éléments qui y interviennent et, d'autre part, les rapports ténus et à la fois compliqués qui s'établissent entre eux.

Mots-clés: Éducation Maternelle. Langage enfantin. Développement du langage. Didactique de la langue. Compétence communicative.

SUMARIO: 0. Preliminares. 1. El emisor, un niño que aprende a hablar. 2. El destinatario, o sobre cómo hablamos a los niños. 3. El mensaje. Los discursos en las aulas. 4. el entorno y los escenarios escolares. 5. El canal y las condiciones de uso. 6. el código, los códigos: entre el significado y el sentido. 7. La información pragmática o el peso de la experiencia. 8. La intención, un motor de la conducta verbal. 9. La distancia social y las estrategias para entenderse. 10. Referencias bibliográficas.

0. PRELIMINARES

La comunicación, el concepto y la misma palabra *comunicación* inunda nuestras vidas. Nos asaltan los medios de comunicación, establecemos vías y canales de comunicación, mantenemos intercambios comunicativos; tenemos ciudades, pueblos, barrios incommunicados y bien comunicados; nos preocupa la incommunicación del hombre en las grandes urbes; estudiamos la comunicación verbal y la no verbal, la comunicación humana y la animal; nos inquieta la comunicación padre-hijo y la comunicación en las aulas; acuñamos términos como los de *competencia comunicativa* y *enfoque comunicativo* de la enseñanza idiomática; se instituye el área de comunicación y representación en la Educación Infantil.

Todo o casi todo lo que hacemos, lo que usamos, lo que guía nuestra actividad diaria se considera, se aborda y se estudia como unidad de comunicación, como signo: la mímica, la sonrisa, las posturas, una lágrima; la pintura, la escultura, la música, la literatura; el cine, los espectáculos, los deportes, los oficios religiosos; las señales marítimas, las del código de la circulación, el lenguaje de signos, el de las flores, el del abanico; el canto de los pájaros, el ronroneo de un gato, el grito de los delfines, el de los monos, la danza de las abejas; el espacio, el urbanismo, la disposición del mobiliario, el tiempo mismo; el simple hecho de poner en la mesa de Nochebuena un pavo en pepitoria, o de llevar unas botas de tacón y puntera determinados, o el modo de anudarse la bufanda al cuello,... todo se convierte en signo, todo es comunicativo y por tanto transmisor de significado, interpretable. Todo está inscrito en ese complejo mundo de la comunicación, tantas veces nombrado y manoseado, tantas veces definido y redefinido.

Sirvan estas desordenadas enumeraciones para llamar la atención del lector a propósito de la gran cantidad de usos que hacemos del término *comunicación* en nuestra sociedad actual, tantos que pudiera pensarse que ha ganado en significado, que le han crecido significados nuevos, cuando, en realidad, es espejismo porque bien sabemos que cuando una palabra tiene la facultad de emplearse en numerosos ámbitos y de combinarse con diversidad de unidades, estamos ante un término que, de tan lleno, se ha vaciado de contenido. Es decir, estamos ante un vocablo que será necesario definir antes de usarlo.

Pues bien, el presente trabajo empezó a fraguarse con la pretensión de ofrecer a mis alumnos, maestros en ciernes, una base o esquema fácilmente manejable que les permitiera ahondar en los complejos procesos de comunicación que se suceden en las aulas de Educación Infantil y, más concretamente, en los diferentes y heterogéneos factores que se ponen en juego, condicionándolos, restringiéndolos, limitándolos. Es, pues, un intento de facilitar al maestro, en primer lugar, un armazón teórico sobre el que asentar sus necesarias reflexiones en torno al tema y un guión organizado en el que pueda, después, ir engarzando su tarea diaria. Para ello nos valdremos del ya clásico esquema del acto comunicativo heredado de la Teoría de la Información, aplicado y descrito primero por K. Bühler, después por R. Jakobson y más recientemente, desde las filas de la Pragmática Lingüística, por M.^a Victoria Escandell Vidal (1993: 30)

Para delimitar el concepto, manejaremos, en principio, una definición sencilla que nos permita ciertos márgenes de libertad y nos ayude a precisar lo que más nos interesa, su complejidad se irá poniendo de manifiesto en pasos sucesivos. Comunicación será el proceso por el cual unos seres asignan significados al comportamiento de otros seres o a hechos producidos por éstos. Así pues, el concepto de comunicación presupone otros dos, el de **relación**, entre seres, y el de **transmisión**, de significados, de información.

Desde la perspectiva de M. V. Escandell, en la comunicación intervienen varios elementos o **componentes** que son de dos categorías de diferente índole, unos observables, de naturaleza **material**, física; entidades objetivas y, por tanto, susceptibles de ser descritos externamente: el *emisor*, el *destinatario*, el *mensaje*, el *entorno*, el *canal* y el *código*. Otros, de naturaleza **inmaterial**, no física, referidos a las relaciones que se establecen entre los primeros, por lo que también se llaman **relacionales**: la *información pragmática*, la *intención* y la *distancia social*. Tanto unos como otros se han de tener en cuenta para estudiar la actividad comunicativa y esta concepción será la que guíe el presente análisis de la comunicación en la escuela infantil.

1. EL EMISOR, UN NIÑO QUE APRENDE A HABLAR

El emisor es la persona que produce intencionadamente un mensaje (los indicios quedan excluidos) en un momento dado. El emisor es un sujeto real, no abstracto, «con sus conocimientos, creencias y actitudes» y que es capaz de establecer toda una serie de relaciones con su entorno. La condición de emisor «está en función de una situación y un tiempo precisos»: un emisor es un hablante que está haciendo uso de la palabra en un momento dado. No pensamos ya en un hablante ideal, sujeto abstracto que se comunica fuera de todo tiempo y lugar, sino en hablantes concretos, en situación (M. V. Escandell, 1993: 31).

Los escolares son, desde esta óptica, emisores concretos que se comunican en muy diversas circunstancias y que están insertos en su mundo de creencias y actitudes, que arrastran su mundo de experiencias concretas y poseen un determinado conocimiento del mundo, el que su edad y situación les autoriza. Creencias, experiencias, conocimientos, que, por regla general, difieren bastante de las que el profesor, el maestro, el hombre adulto poseen y que, incluso, no siempre coinciden con las de sus compañeros de igual edad.

El niño de Educación Infantil es un emisor peculiar, capaz de establecer con su entorno sólo algunas relaciones porque su experiencia es muy escasa debido a su edad. El bagaje de experiencias con las que el niño llega a la escuela es muy reducido en todos los órdenes: incompleto es su conocimiento del mundo y muy reducido su conocimiento de la comunicación en general, de su diversidad y de las posibilidades que brinda. Son los *emisores-niños* muy diferentes a los *emisores-adultos*. Su perfil lo iremos delimitando a lo largo de esta exposición, de momento, nos limitaremos a señalar algunos aspectos relevantes.

El hecho de ser niño pequeño condiciona el **contenido** de sus enunciados, pues su mermado conocimiento de mundo, sus facultades cognitivas en desarrollo, su

posición egocéntrica,... así lo determinan, siendo, por ejemplo, incapaz de referirse en sus emisiones al tiempo pasado, al futuro, o a seres u objetos que no estén presentes. También condiciona la **forma** de sus mensajes, porque el instrumento que maneja —su lengua materna— lo conoce parcialmente, de modo que sus posibilidades expresivas son escasas en todos los aspectos, aunque bien sabemos que dispone de recursos para suplir sus múltiples lagunas y que los usa con gran tino y efectividad. Así, en el plano fónico, cuenta con un sistema fonológico en desarrollo que le incapacita, por ejemplo, para articular determinados sonidos y palabras de más de dos sílabas; en el plano léxico, dispone de escaso número de vocablos sujetos, además, a una gran inestabilidad significativa; en el nivel sintáctico, las frases que construye están muy limitadas en variedad, extensión y complejidad; en lo pragmático, sólo alcanza a usar su lengua en situaciones y con interlocutores poco variados, valiéndose de un registro único, revelando, en fin, sus limitados recursos y conocimientos sobre las posibilidades que la lengua brinda.

Es, en definitiva, el niño pequeño un **aprendiz de emisor** y es importante que recordemos aquí que aunque no disponemos hoy por hoy de una teoría global que dé cuenta de todos los aspectos implicados en el desarrollo del lenguaje, ni mucho menos que explique el proceso por entero, sí contamos, sin embargo, con estudios parciales relativos a aspectos fonológicos, sintácticos, semánticos o pragmáticos. Tales trabajos ponen de manifiesto la cantidad de mecanismos psicológicos y de otra índole que los niños ponen en marcha para llegar a adquirir su lengua materna, esto es el enorme esfuerzo que ello supone. Así, concretamente, desde el enfoque cognitivista, el niño que está aprendiendo su lengua se enfrenta, al menos, a tres tareas: por una parte, debe ser capaz de descubrir en la cadena hablada las unidades de la lengua (palabras, oraciones, sintagmas,...); por otra parte, tiene que analizar el mundo circundante y lo que en él ocurre en términos lingüísticamente adecuados (objetos, seres, atributos, acciones); y, por último, debe establecer relaciones entre la lengua que se le ofrece y su representación del mundo.

Por otra parte, asumir que los niños de Educación Infantil son emisores aprendices implica tener presente que sus emisiones no pueden trivializarse describiéndolas como simples transformaciones abreviadas del lenguaje adulto. Muy al contrario, sabemos que el proceso de desarrollo por el que atraviesan es bien complejo, y que en él influyen muy diversos factores, tanto internos como externos (lingüísticos, cognitivos, afectivos, sociales, comunicativos) y que tiene, además, un ritmo determinado que hemos de conocer. Asimismo, debemos tener presente que tal desarrollo del lenguaje se produce en virtud de determinados procedimientos y mecanismos de los que el aprendiz se vale para ir adaptando su propio sistema al del adulto en pasos sucesivos. En este sentido, el maestro debe saber de las capacidades del niño para **crear** su propio lenguaje; debe conocer el valor y la trascendencia de la **imitación**, de los **modelos** que le proponemos y del **refuerzo**, positivo o negativo; debe considerar, en fin, todo lo que el niño aprendiz necesita para guiar y reforzar el proceso que le conducirá a alcanzar la llamada **competencia comunicativa**.

Así pues, volvamos a recordarlo, el maestro de Educación Infantil se encontrará en las aulas con niños que están aprendiendo a ser emisores, a lo que hay que

sumar otro matiz, porque, como ocurre a toda persona que aprende, son aprendices **conscientes** de serlo. En páginas sucesivas iremos viendo en qué se concreta esta condición.

2. EL DESTINATARIO, O SOBRE CÓMO HABLAMOS A LOS NIÑOS

El destinatario es la persona o personas a quienes el emisor dirige su mensaje. La persona concreta a quien se dirige el mensaje, no se trata de «un receptor cualquiera, ni de un oyente ocasional», sino que es el «elegido por el emisor», estando construido el mensaje especialmente para él. Así, el destinatario condiciona la forma y el fondo del mensaje. No es lo mismo hablar a un niño que a un anciano, a un profano que a un especialista en tal o cual materia,... Todo emisor, aún en el caso de que no conozca a sus destinatarios (escritores, responsables radiofónicos, guionistas de TV,...) configura una imagen ideal de las personas o tipos de personas a quienes le gustaría que estuviera dirigida su obra, su programa, etc. El emisor, pues, construye un modelo de destinatario y en función de tal modelo construye sus mensajes (M.V. Escandell, 1993: 32).

En la escuela, en niveles superiores a la Ed. Infantil se debe tener presente este factor para conducir a los escolares a tener en cuenta los distintos tipos de interlocutores a los que se dirigen en el momento de configurar sus mensajes, esto es a dotar de **adecuación** a sus discursos. Se trata, a mi entender, de una meta difícil de alcanzar, pues supone para el escolar el desempeño de distintos roles que implican marcas lingüísticas también distintas, que sólo puede conocer en virtud de su participación en múltiples experiencias comunicativas y a través de modelos diversos y abundantes. Y hemos de considerar que él, el niño, es siempre el mismo interlocutor, es decir, un destinatario al que el adulto adecua sus mensajes, de tal manera que no siempre, en su corta experiencia, es capaz de apreciar que los otros, los adultos, se expresan con registros, estilos y recursos diferentes con los diferentes interlocutores.

Pues bien, si esto ocurre a lo largo de la enseñanza obligatoria, en la Educación Infantil aún se hace más evidente. El *niño-destinatario* en esta etapa recibe siempre mensajes **adecuados** a su condición, lo que se concreta no sólo en su forma, sino también en su contenido. Pero, detengámonos a ahondar un poco más en esta figura del *niño-destinatario* de nuestros mensajes: sabemos que su sintaxis es pobre, su vocabulario reducido,... es decir, sabemos de su dificultad de comprensión y así tendemos a adecuar nuestros enunciados construyéndolos del modo que presuponemos podrá captar. Del estudio este modo peculiar de dirigirnos a los niños, que se conoce con diferentes denominaciones, y al que aquí nos referiremos con la de **habla maternal**, se vienen desde hace algún tiempo ocupando diversas investigaciones, que han puesto de manifiesto algunos aspectos que nos interesa reseñar brevemente.

En primer lugar, parece que el uso del habla maternal es un comportamiento generalizado, independientemente de cuál sea la cultura y la lengua materna en que el niño se desenvuelva. También es, a pesar de su denominación «maternal», pro-

pio de toda persona que se relacione con niños pequeños, incluidos otros niños de más edad. Y, curiosamente, parece presentar bastantes rasgos coincidentes con el modo en que hablamos a nuestros animales de compañía en las sociedades occidentales (perros y gatos especialmente), y a un extranjero que tenga poca competencia en nuestra lengua.

En segundo lugar, se ha comprobado que el habla maternal no es estática ni homogénea, sino que varía a medida que el niño crece, de manera que no hablamos del mismo modo a un niño de dos, de cuatro o de seis años, y aunque resulta difícil precisar cómo va aumentando el grado de complejidad de las emisiones adultas, sí se sabe que, efectivamente, se incrementa y que nos resulta más fácil acomodar o adecuar nuestros mensajes en el plano semántico, esto es, en los temas y contenidos abordados, que en el formal o gramatical.

En cuanto a los rasgos concretos que caracterizan al habla maternal, podemos enunciar brevemente los más relevantes:

- Articulación conscientemente correcta.
- Entonación muy variada y bastante exagerada.
- Utilización de términos especiales buscando la acomodación a la fonología infantil, como *tete*, *pio-pío*, *caca*, *pipí*, *popó* etc.
- Emisiones breves y abreviadas.
- Velocidad y ritmo pausados (menos de 4 palabras por emisión).
- Reducido número de verbos por emisión.
- Baja frecuencia de oraciones subordinadas.
- Abundancia de palabras-contenido (verbos, sustantivos...); escasez de palabras-función.
- Predominio de oraciones interrogativas e imperativas.
- Profusión de repeticiones.

Aparte de los rasgos formales señalados, interesa destacar que se ha comprobado que el contenido del habla maternal está muy limitado al tiempo presente: hacemos comentarios sobre lo que el niño está haciendo, sobre lo que sucede alrededor, sobre lo que manipulamos en el preciso momento en el que nos comunicamos, es decir, nuestros enunciados están ligados al *aquí y ahora*. Mientras que cuando hablamos entre adultos nos referimos al pasado, al futuro, formulamos hipótesis, establecemos relaciones causales, extraemos conclusiones, anticipamos consecuencias, trazamos planes de actuación, etc. Y parece ser, así lo vienen a demostrar algunos trabajos, que el grado de complejidad formal de los textos viene determinado por los temas tratados, es decir, por la mayor o menor simplicidad semántica, no a la inversa.

Por último, en lo tocante a las **funciones** del *habla maternal*, parece difícil determinar cuáles desempeña, pero sí se sabe que sus propiedades favorecen tanto la adquisición (suele empezar a usarse hacia los tres meses de edad) como el desa-

rollo del lenguaje del niño. Cuanto más se emplee el habla maternal, el desarrollo es más rápido y menor el número de errores. Así parecen probarlo los estudios realizados sobre niños oyentes hijos de padres sordos que no reciben apenas habla maternal hasta que son escolarizados. Pues bien, estos niños poseen un lenguaje más atrasado que el de otros niños de su edad y, precisamente cuando otros adultos les hablan, su lenguaje avanza de modo notable.

Así, decíamos antes que sabemos que el niño es un aprendiz y que él es bien consciente de su condición (pregunta, pide ayuda...), con lo cual no debemos conformarnos con la simple adecuación de nuestros mensajes a sus posibilidades de comprensión (en fondo y en forma), tal y como lo hacemos con el habla maternal que, por otra parte, no lo olvidemos, no se caracteriza por el estatismo, sino que va cambiando, ampliándose, a medida que el niño crece. También debemos ir más allá, situándonos por delante del grado de desarrollo del niño (Vigotsky así lo avala en sus estudios sobre las llamadas *zonas de desarrollo próximo*, de los que se deduce que la instrucción debe preceder ligeramente al desarrollo) (Vigotsky, 1934). Será obligación de la escuela infantil, del maestro, **ofrecer modelos** que contribuyan al desarrollo del lenguaje del niño en todos los niveles (fónico, léxico, sintáctico, pragmático), lo que supone ampliar sus contenidos semánticos, esto es, los temas tratados, diversificando y **multiplicando los intercambios comunicativos** de los niños, tan reducidos y homogéneos en estas edades. Todo ello ha de hacerse paulatinamente y con prudencia, pues también se sabe que la **atención** de los niños decrece a medida que oye enunciados excesivamente complejos, lo que se comprueba cuando oye conversaciones entre adultos (no le inquietan, ni le provocan confusión, no pregunta) y, a la inversa, es más **significativa** cuanto más se adapte a sus posibilidades interpretativas.

A ello hemos de sumar algo especialmente relevante: el niño debe ser también el destinatario de sus propios mensajes corregidos y ampliados, en ese juego que se ha dado en llamar **feed back correctivo** y que consiste precisamente en devolver al aprendiz sus incorrecciones corregidas, sus lagunas resueltas. Así tendremos a un destinatario muy especial de sus propias producciones.

3. EL MENSAJE. LOS DISCURSOS EN LAS AULAS

El mensaje o enunciado se define como la expresión lingüística que produce el emisor. El término enunciado, más restringido, se alterna con el de mensaje, más amplio y que se refiere a la información transmitida con diferentes tipos de código (verbal y no verbal), generalmente en combinación. En todo caso, cuando hablamos de mensajes o enunciados, centramos la atención en los **textos** o los **discursos** mismos, es decir en producciones enormemente diversas en forma, en contenido, en soporte, que un emisor construye y su destinatario debe interpretar, es decir, lo que se *transmite* en el acto de comunicación.

Tales textos o discursos que ciframos como emisores están en la comunicación sometidos a multitud de influencias, como ya empezamos a ver al hablar de la adecuación y seguiremos viendo al referirnos a otros elementos de la comunicación;

obedecen a un sin fin de factores variables de los que hablaremos, como las intenciones del emisor; se ven influidos por distintos tipos de presiones, como, por ejemplo, el canal de transmisión; de tal manera que estos productos (los textos o discursos) difieren mucho unos de otros. Estamos hablando, pues, de una realidad heterogénea y que rara vez aparece en estado puro: los tipos textuales son muchos y generalmente los empleamos en combinación (la conversación, por ejemplo, es un tipo dialogal en el que se insertan fragmentos descriptivos, argumentativos, narrativos, predictivos, instructivos,...). Para los analistas del discurso (Gramática del texto o discursiva) su clasificación es una cuestión aún sin resolver y son, hoy en día, tantas las tipologías textuales con las que contamos, elaboradas a tenor de diversos criterios que cuesta trabajo elegir una que nos satisfaga.

En todo caso, del maestro de Educación Infantil se espera que conozca algunas de las distintas tipologías textuales, las que le resulten de más utilidad, que le permitan orientar su tarea, en el sentido de que le podrán servir de guía para **diagnosticar** la competencia comunicativa de los escolares, su nivel de desarrollo, tanto en la recepción (escucha activa, significativa), como en la producción (si saben guiar una actividad, realizar órdenes, peticiones, mandatos, si saben dialogar, narrar, exponer, describir, etc.). También el conocimiento de los rasgos que caracterizan los distintos tipos de texto pone en evidencia las dificultades que éstos encierran y permitirá determinar cuáles deben y pueden tratarse sistemáticamente en un nivel determinado, es decir **seleccionar** los contenidos. En fin, el conocimiento de los tipos o patrones textuales, aunque todavía sea una cuestión sin resolver plenamente, será herramienta imprescindible para **programar** escalonadamente los contenidos, graduando su tratamiento en el aula, y poniéndolo en relación con las llamadas *necesidades comunicativas* de los niños en la Educación Infantil (D.C.B.) y con los denominados *ejercicios funcionales* (M. Monfort y A. Juárez, 1987: 173).

Así le serán de utilidad las tipologías elaboradas a tenor de diversos criterios, como el **ámbito de uso** (textos *personales, familiares, sociales, académicos, laborales, gregarios*), pues le dará pistas para la organización del espacio en el aula, las visitas guiadas que programe o los simulacros comunicativos que conviene plantear. Así como para caer en la cuenta de que cualquier tipo de texto puede encontrarse, con pequeñas variantes, en distintos ámbitos o contextos sociales. Las tipologías textuales elaboradas según el ámbito de uso no se oponen ni excluyen otras clasificaciones, sino que las completan y resultan de gran utilidad para el maestro que pretenda adoptar un enfoque funcional y comunicativo en su tarea. (Cassany, D. y otros, 1994)

También le interesará tener en cuenta los tipos de textos que se establecen teniendo en cuenta el **número de participantes** en los intercambios comunicativos, de cuyo estudio y conocimiento se obtendrán datos sobre las distintas habilidades o estrategias, verbales y no verbales, que se ponen en juego en cada caso. Según este criterio, los textos pueden dividirse en *poli-gestionados*, producidos por dos o más interlocutores, en cooperación: los discursos conversacionales; y *mono-gestionados*, producidos por un emisor único y que, a su vez, pueden subdividirse en *narrativos* (los que presentan una secuencia de sucesos con una dimensión temporal); *expositivos* o *informativos* (presentan ideas clara y ordenadamente, careciendo de

una dimensión temporal); y *argumentativos* (estructurados de manera que presentan una hipótesis, unos argumentos y unas conclusiones). Así obtendremos información para determinar qué recursos y estrategias se ponen en juego y conducen al éxito de una conversación, una exposición, un entrevista,... o cuáles pueden o no abordarse en la etapa educativa en la que nos situemos (por ejemplo, la argumentación no es un tipo textual que pueda tratarse didácticamente en la educación infantil). (Mendoza Fillola, 2003: 486-487)

Asimismo, el maestro deberá conocer los tipos de discurso que se derivan del **contenido** de los mismos. La clasificación de Werlich (*descripción, narración, exposición, argumentación e instrucción*), ampliada por Jean-Michel Adam, quien añade otros tres tipos (*predictivo, conversacional, y retórico*) son las más difundidas y útiles para la tarea escolar y permitirán al docente, por ejemplo, guiar una descripción ordenadamente; conducir una narración para que no falte ningún dato necesario y se tenga en cuenta al interlocutor, etc, al tiempo que ayudarán a seleccionar los textos adecuados que puedan servir de modelo en cada caso. (Mendoza Fillola, 2003: 484-485)

En fin, también serán de gran ayuda otras clasificaciones efectuadas teniendo en cuenta la **actitud del emisor** (textos *objetivos, subjetivos, irónicos, humorísticos,...*). Las **funciones que desempeñan** (textos *informativos, expresivo-imaginativos, apelativos, fáticos, metalingüísticos, poéticos*). Los **componentes del texto** (textos que contienen un elemento importante más información complementaria, textos que describen una secuencia, textos que comparan dos o más elementos). La **intención estética** (textos literarios y no literarios). La **apariciencia externa**, sólo escritos (prosa, verso, diálogo) (A. Mendoza Fillola, 2003: 469-492).

Todas las clasificaciones (que, recordémoslo, no se excluyen entre sí) permiten determinar los rasgos característicos, las peculiaridades que habrán de ponerse de manifiesto ante los escolares, tanto para que logren interpretarlos (hacer predicciones, adelantarse,...), como para que sean capaces de producirlos con corrección. Son las distintos tipos establecidos especies de *patrones* al servicio de la enseñanza del texto y de su práctica comunicativa en las aulas que pueden llegar a ser muy útiles. Valga recordar aquí las siete razones que, recoge Bernárdez, 1995: 180), referidas a las competencias textuales de los hablantes de una comunidad dada y que defienden la existencia real de textos

a) «Los hablantes poseen un conocimiento de tipos de texto que les permite comprender y producir textos adecuados a situaciones concretas de comunicación; b) los hablantes son capaces de repetir un mismo texto en diferentes situaciones comunicativas sin repetir las mismas estructuras (textuales y sintácticas) ni el mismo vocabulario; c) los hablantes son capaces de organizar los textos y asignarles etiquetas; d) para muchos textos hay expresiones típicas (...) Que pueden tener función indicadora de tipo de texto; e) los hablantes saben que a un tipo de texto convencional le corresponden determinados contenidos temáticos o funciones comunicativas (...); f) los hablantes de una comunidad pueden identificar errores de clasificación de los textos, así como indicar que se produce un cambio de tipo de texto; g) los esquemas textuales son resultado y precondition de la actividad lingüística de una comunidad humana».

Ahora bien, que los textos existen y que los hablantes somos capaces de identificarlos con cierta facilidad, no supone que tales conocimientos, o más bien intuiciones, sean innatas ni universales. Dicho de otro modo, si pretendemos que los escolares alcancen las competencias textuales que Bernárdez señala, los profesores, los maestros, tendrán que tratar sistemáticamente los textos en las aulas. Y aunque hemos de reconocer que no disponemos de patrones o plantillas para cada tipo textual, por fortuna sí contamos con los fundamentales, con aquellos que se deben y se pueden abordar en la Educación Infantil, esto es, la descripción, la narración, la conversación y, posiblemente la exposición.

4. EL ENTORNO Y LOS ESCENARIOS ESCOLARES

También llamado contexto o situación espacio-temporal, es el cuarto elemento que configura el acto comunicativo. Se trata, en principio, del «soporte físico, el decorado» o escenario donde se produce la enunciación. Estando configurado por las coordenadas de tiempo y espacio, el entorno es «algo más que un mero escenario», porque se trata de un factor determinante que, desde el punto de vista del emisor, promueve toda una serie de elecciones gramaticales y no verbales, al tiempo que, para el destinatario, constituye un pilar donde se fundamenta la interpretación del mensaje. (M.Victoria Escandell, 1993: 35)

Efectivamente, como emisores, no construimos los mensajes del mismo modo en clase, en casa, en la calle, en una cafetería, en un despacho,... Tampoco, como destinatarios, interpretamos los mensajes valiéndonos de la misma clave —de desenfadado, formalidad, familiaridad...— en unos espacios o en otros. Así es que más que un mero decorado estático es el entorno un agente activo de la comunicación que impone ciertas restricciones u otorga ciertas libertades a los participantes.

El escolar, generalmente, tiende a configurar los mensajes y a interpretarlos haciendo abstracción de las limitaciones o cortapisas que el contexto impone. Así se demuestra en múltiples ocasiones, como cuando aprende a decir tacos y los emplea indiscriminadamente en cualquier lugar (la iglesia, el aula, el patio...) porque no se siente intimidado por el ambiente y desconoce su valor; como cuando es incapaz de captar el tono (humorístico, irónico) de ciertos mensajes haciendo de ellos una lectura literal y siempre en la misma clave; en fin, como cuando en una representación de Caperucita, por ejemplo, aparece el lobo y los pequeños lloran asustados, dando muestras de que desconocen la distancia (ficción y realidad) que el escenario teatral procura. De la escuela se espera que sepa hacer ver a los escolares estos aspectos de la comunicación, al tiempo que la familia y la sociedad cooperan.

Ahora bien, el aula, el escenario de la comunicación con el que cuentan maestros y niños para intercambiar mensajes, en principio, es siempre la misma y parecería que no es el lugar propicio para hacer ver a los escolares el verdadero valor del contexto en la comunicación. Sin embargo, esto no es del todo cierto porque dentro de ese recinto se pueden establecer fronteras para configurar diversos ambientes; fronteras, a veces, invisibles que normalmente vienen marcadas por las distin-

tas rutinas y por las diferentes actividades que se llevan a cabo a diario. Bien claras, otras, señaladas (muy especialmente en las aulas de Educación Infantil) en el espacio del aula mediante el mobiliario, determinados elementos decorativos, y otros recursos que indican las lindes de los diferentes decorados. Tales límites no sólo determinan las distintas actividades que propician, las finalidades (juego, juego simbólico, lectura, conversación, manipulación, etc.), sino también los diversos usos y funciones de la lengua, los tipos del intercambio, los géneros y las normas por las que se rigen, el estilo o registro empleado.

Pues bien, el maestro, al tiempo que se vale de estos recursos que el espacio le brinda para organizar las tareas, debe aprovecharlos para marcar explícitamente las diferentes actividades verbales que los decorados promueven. Así, la alfombra donde se celebra la llamada asamblea es el escenario de una actividad, la reunión para hablar, que, al tiempo, impone determinadas normas —escuchar, pedir la palabra, atenerse a un tema, actuación y presencia de un moderador, etc.— y determinados usos de la lengua con determinados fines o funciones —intercambiar opiniones, poner fin a una discusión, hacer planes para la jornada, recordar actividades pretéritas—, empleando tipos textuales diversos —exposición, narración, diálogo, prescripción, descripción—. Del mismo modo los talleres, los trabajos en equipo, los rincones, las exposiciones del maestro,... se marcan con límites muy precisos de los que el propio niño llega a percatarse pronto, hasta tal punto que por el simple hecho de observar una determinada disposición espacial ya sabe determinar el tipo de intercambio verbal que se está produciendo o que se va a producir.

Claro está que es imposible que en el aula podamos reproducir todos los escenarios existentes en nuestra sociedad de adultos, pero si somos capaces de que los niños se den cuenta de estas restricciones y libertades que vienen determinadas por el entorno ya habremos logrado bastante. No obstante, aunque no podamos abarcar todos los contextos posibles, no olvidemos que contamos con la inestimable ayuda del juego simbólico, de las dramatizaciones, de los simulacros y de las salidas fuera del mismo colegio que pueden aprovecharse para hacer hincapié en estas cuestiones.

La clasificación textual realizada con el criterio **ámbito de uso** a la que hacíamos referencia anteriormente puede resultar muy eficaz en este sentido y darnos pistas sobre cómo distribuir el espacio en las aulas y sobre los simulacros, las dramatizaciones, los juegos de rol,... que podemos y debemos proponer en las mismas.

5. EL CANAL Y LAS CONDICIONES DE USO

Los mensajes se transmiten gracias a un mediador físico. En la comunicación humana los canales más empleados son el auditivo, propio de la oralidad y el visual, propio de la escritura y de gran parte de la comunicación no verbal (mímica, icónica...), mientras que en el mundo animal hay otras preferencias, como el olfativo, que tiene la virtud de permanecer. El canal que se emplee es también un agente activo que condiciona la configuración de los mensajes. Así, la escritura, que emplea

el canal visual, permite la permanencia de los mensajes, salvando las fronteras del tiempo y del espacio y este hecho, sólo este hecho, ya es condicionante de la forma de los mensajes, pues quien escribe siente la permanencia como una presión que no sufre el que habla (salvo si el mensaje queda grabado en un contestador automático, por ejemplo).

«No resulta ninguna novedad decir a estas alturas que la comunicación oral y la comunicación escrita constituyen dos órdenes diferentes, sobre todo si se contemplan en sus manifestaciones prototípicas de la conversación cara a cara frente al texto escrito científico o literario. Las diferencias son tanto de tipo lingüístico como psico-social». (González Nieto, 2001: 254)

También el empleo del canal visual implica ciertas condiciones de uso que conviene recordar, así, trae consigo casi siempre la ausencia de contexto extraverbal (emisor y destinatario no comparten la situación), lo que exige a quien escribe configurar el mensaje de una determinada manera para que el destinatario pueda suplir tal carencia y pueda recrear o deducir los datos que le faltan de la situación valiéndose exclusivamente del texto. Quien escribe, además, no dispone de todos los códigos propios de la comunicación no verbal (gestos, movimientos del cuerpo,...) ni de los rasgos suprasegmentales (especialmente la entonación) y signos paralingüísticos (acento, ritmo, volumen,...), de tal modo que si quiere dotar a su mensaje, por ejemplo, de cierta carga afectiva deberá lograrlo mediante recursos exclusivamente lingüísticos, configurándolo de una determinada manera. Asimismo, la distancia con respecto a su interlocutor, esto es, la falta de inmediatez ofrece al escritor ciertas ventajas que no tiene el que habla, porque aquél puede tomarse todo el tiempo que precise para construir su mensaje, pensarlo, recabar datos, corregirlo, borrar sin dejar huella, rectificar, reelaborar... además de promover, consciente o inconscientemente, una actitud en el emisor determinada, pues tomarse el tiempo para escribir, permite adoptar una postura, una perspectiva que no autoriza la inmediatez de los intercambios orales: hablamos aquí y ahora, escribimos *a priori* o *a posteriori* y esto, como veremos, tiene repercusiones de naturaleza didáctica relevantes.

Con todo, la elección de un canal u otro como mediador físico de la comunicación, es, como decíamos, un factor condicionante de la forma de los mensajes, agente activo de muchísimo peso que deberá tenerse muy presente en la escuela, pues el elegir el canal auditivo o el visual promueve diferencias considerables a la hora tanto de construir, como de interpretar los mensajes. Y, de hecho, la no consideración de esta diferencia ha conducido a errores históricos, como el pretender que los escolares hablen como escriben, que ha presidido la labor de muchos y muchos profesores y maestros a lo largo de las últimas décadas. Hoy sabemos que esta aspiración es imposible, no hablamos como escribimos, no lo hace ni el orador más erudito, porque las condiciones de uso que impone el canal son bien distintas.

En la escuela infantil estas consideraciones también han de tenerse en cuenta, aunque a primera vista pensemos que no nos incumben. En el aula de Educación Infantil el canal de la comunicación es el auditivo, la comunicación es oral y ello

supone, recordando lo que acabamos de decir, que la comunicación es, en primer lugar, perecedera, no perdurable, imposible de almacenar; es además inmediata e íntimamente ligada al contexto extraverbal, es decir, la mayor parte de las ocasiones en el aula se habla aquí y ahora sobre lo que está aquí y ahora, sobre lo que está ocurriendo en el momento o lo que acaecerá de inmediato; además, la carga de afectividad es evidente estando asegurada y amparada por los rasgos paralingüísticos y la comunicación no verbal (recuérdese que esos rasgos caracterizan a la llamada *habla maternal* caracterizada más arriba).

Hasta ahora hemos mencionado cuatro aspectos que nos interesan sobremanera por ser característicos de la comunicación oral: es **efímera**, **localizada** en un espacio-tiempo, **inmediata**, **contextualizada** y con una gran carga **afectiva**. Pues bien, estos cuatro rasgos (y algunos otros que no mencionamos en este momento por no depender del canal) no compartidos por la escritura debemos tenerlos en cuenta puesto que de la Escuela Infantil se espera que prepare al niño para el acceso a la lengua escrita, es decir, que ayude al escolar a salvar las distancias entre una y otra, a conocer las distintas condiciones de uso. Si el maestro considera tales diferencias a la hora de organizar la docencia, habrá de diseñar actividades que contribuyan a que paulatinamente el niño:

- Use la lengua oral para referirse a objetos o seres ausentes, a acontecimientos pasados o venideros (recordar, anticiparse, proyectar) esto es, al desarrollo pleno de la función representativa, simbólica de la lengua, desprendiéndola del aquí y ahora.
- Observe que la escritura supone un grado más en ese desprenderse del aquí y ahora, pues la lengua escrita, por definición, carece de contexto extraverbal.
- Compruebe que lo que decimos puede almacenarse escribiéndolo, salvando las fronteras temporales.
- Constate que, ya que lo que se dice puede almacenarse, también podrá transportarse, salvando las fronteras espaciales.

Además de estas cuestiones, a nuestro modo de ver cruciales, imprescindibles si queremos preparar al niño para el acceso a la lengua escrita de modo funcional y significativo, podemos añadir algunas otras que, aunque no sean primordiales, sí serán relevantes en esa andadura que conducirá al niño a la lectura y la escritura y que ya se pueden empezar a poner de manifiesto en esta etapa, como son:

- Que aprecie que la carencia de contexto obliga a hacer explícitas en la escritura cuestiones que no se necesitan en los usos orales por estar presentes (el referente) o ser inmediatas.
- Que advierta que, cuando escribimos, no disponemos de los recursos no verbales que empleamos en la comunicación oral para dotarla de emotividad.

- Que compruebe que la escritura nos permite tomar distancia, tener tiempo para pensar antes de hacer, para rectificar, por ejemplo, y que esto es ventajoso en muchas ocasiones.
- Que se percate de que los escritos difieren formalmente de los usos orales (cuidado de la estructura de la frase, búsqueda consciente del vocablo adecuado, etc.) y que presentan marcas tipográficas fácilmente apreciables (distribución en el papel, aspecto general del texto, presencia/ausencia de iconos o ilustraciones, etc.).

6. EL CÓDIGO, LOS CÓDIGOS: ENTRE EL SIGNIFICADO Y EL SENTIDO

La producción y la interpretación de los mensajes siempre ha de hacerse de acuerdo con un código que compartan emisor y destinatario. Sabido es que el código por antonomasia, el más empleado para la comunicación humana, es el lenguaje oral articulado, las lenguas naturales. Dicho esto, parece que en la escuela este sexto elemento del acto de comunicación no nos planteará ningún problema: se espera que alumnos y maestros compartan un mismo código, en nuestro caso la lengua española, con lo que estará asegurado el intercambio comunicativo dentro de las aulas. Sin embargo la cuestión no es tan trivial, en primer lugar, porque cada vez con más frecuencia se incorporan a nuestro sistema educativo niños cuya lengua materna no es el español. Pero, dejando a un lado esta cuestión que requiere ser abordada extensa y específicamente, trataremos de profundizar en este aspecto, suponiendo que maestros y alumnos son hablantes de lengua española, veremos que la cuestión no es tan simple como aparenta ser.

Primeramente hemos de considerar que en la comunicación ordinaria suelen confluír diversos códigos (no sólo el verbal), que se influyen recíprocamente y que no siempre son compartidos por emisor y receptor, pues la comunicación no verbal no es universal y no está sometida a reglas fijas para todos los usuarios. En segundo lugar, sabemos que las lenguas naturales, en la comunicación, no funcionan como códigos, es decir, no hay una correspondencia unívoca y constante entre las expresiones y sus interpretaciones, tal y como lo demuestra la Pragmática, disciplina que surge, precisamente, ante la constatación de que un mensaje puede ser interpretado al margen de su significado. A continuación veremos que ambas cuestiones, en la escuela, no sólo tienen repercusiones que han de hacerse notar, sino que cobran valores nuevos y específicos.

En la escuela el maestro, como emisor, debe ser consciente de las posibilidades que le brinda la llamada comunicación no verbal. Siendo en las aulas la comunicación predominantemente oral, el maestro utiliza continuamente recursos no lingüísticos (el espacio, las representaciones pictóricas e iconográficas) al tiempo que acompaña sus emisiones verbales de gestos faciales, miradas, movimientos corporales, señalizaciones con las manos o posturas, imprimiendo a sus mensajes, además, de toda un serie de matices expresivos por medio de los llamados rasgos supra-segmentales (la entonación sobre todo) y paralingüísticos (ritmo, tono, volumen).

Evidentemente se trata de unas herramientas que permiten una gran economía de medios en la comunicación cara a cara y que abarcan una amplia gama de matices significativos y expresivos. Con los códigos no verbales matizamos, enriquecemos, damos énfasis o lo restamos, acompañamos, en fin, a nuestras emisiones orales para dotarlas de sentido, incluso con un simple gesto podemos suplirlas; pero también falseamos, distorsionamos, ocultamos, desviamos y hasta negamos lo verbal; todo sin olvidar que en ocasiones (fundamentalmente en emisores concretos) la gestulación es automática, es decir, que puede ocurrir que no haya relación alguna entre lo verbal y lo no verbal.

Por regla general en la comunicación cotidiana y entre adultos esta profusión de medios, de que nos valemos con frecuencia inconscientemente, no sólo no impide, sino que favorece y enriquece nuestros intercambios, pero en las aulas escolares y muy especialmente en las de Educación Infantil, hemos de ser conscientes de que pueden acarrear dificultades de interpretación para los pequeños destinatarios. No conozco ningún estudio en profundidad sobre la comunicación no verbal en la etapa de 0 a 6 años, pero sí dispongo de algunos datos que pueden dar pistas al respecto. Así, por ejemplo, sabemos que los niños pequeños tienen dificultades para valerse de los gestos faciales, la mímica, en la comunicación tanto en su papel de emisores (donde se hace más evidente), como en el de destinatarios, de ahí que no sean capaces de captar las claves gestuales para la interpretación de una broma, el doble sentido o del tono humorístico o, incluso, de la negación no-verbal y su manifiesta tendencia a interpretar literalmente los mensajes que reciben. También sabemos que la entonación y el volumen de voz son los recursos de los que se valen con más seguridad, tanto en la expresión como en la comprensión. Estamos, pues, nuevamente ante unos aprendices con todo lo que esto conlleva.

El maestro de Educación Infantil, en tanto que emisor, deberá cuidar no sólo lo que dice, sino también cómo lo dice y de qué acompaña a lo que dice, si quiere que los niños den sentido a sus mensajes. Además, en tanto que receptor, deberá esforzarse por suplir los matices afectivos o de otra índole que los niños no son capaces de imprimir a sus mensajes orales (por ejemplo, debe ser capaz de enseñarles que para dar énfasis a un enunciado o para conseguir que se le preste atención, no es necesario elevar el volumen de voz). Pero hay algo más que se espera del maestro: deberá iniciar una enseñanza sistemática de los recursos que brinda la comunicación no verbal, para lo cual no debe desaprovechar ninguna ocasión que se preste a ello.

Centrándonos en la comunicación verbal exclusivamente, vale la pena que nos detengamos, aunque sea someramente, a considerar algunas cuestiones relacionadas con la **comprensión** y el **significado**, la **interpretación** y el **sentido** de los mensajes, es decir, con el ámbito de la Gramática, la Semántica y la Pragmática. No se trata de contradecir la afirmación formulada más arriba a propósito de que, compartido un código, estará asegurada la comunicación entre dos o más individuos, sino de matizarla.

La **significación** de un mensaje viene determinada por las reglas internas del propio sistema, del código: es la información codificada en la expresión lingüística, de tal manera que el conocimiento de las unidades de un código y las leyes de

combinación internas, esto es, de la gramática, permite dar cuenta del significado de un texto.

La **interpretación**, en cambio, pone en juego otros mecanismos no exclusivamente lingüísticos, sino de naturaleza pragmática, es decir, extralingüísticos. Todo destinatario, cuando recibe un mensaje, no deberá conformarse, para interpretarlo, con determinar su significado, sino que deberá valorar además los elementos (pertinentes) que configuran la situación de comunicación, conjugando su información pragmática, la intención del emisor, el co-texto, el contexto de situación, etc. Todo eso que nos lleva a decir que la escucha es **activa**, pues presupone que el destinatario ha de llevar a cabo múltiples operaciones mentales para captar el **sentido** de un texto (inferencias, presuposiciones, aplicación del principio de analogía) (Brown, G. y Yule, G., 1993).

Así pues, según esto no basta con que quienes intercambian mensajes compartan un determinado código, sino que deben saber **usarlo**, esto es, deben tener en su haber experiencias comunicativas previas que les permitan, al emisor, configurar mensajes interpretables y, al destinatario, darles sentido. En páginas sucesivas abordaremos los conceptos de *información pragmática* y de *intención comunicativa*, por ahora nos basta con adelantar el hecho y con decir que en niveles educativos superiores a la Educación Infantil (Primaria, E.S.O., Bachillerato) estas cuestiones se abordan en profundidad.

Más nos interesa, centrándonos en la Educación Infantil, considerar la necesidad del conocimiento del código en la comunicación. Nuevamente hemos de recordar la condición de aprendiz del escolar de este nivel, para detenernos en algunas aspectos específicos de interés para el maestro. Una de las primeras cuestiones que salta a la vista en relación con este aspecto es el hecho de que se aprecia un gran desnivel, en los propios niños, en tanto que emisores y en tanto que destinatarios, es decir, que (valiéndonos de una terminología muy difundida hoy en el ámbito académico) en el terreno de la **comprensión** los niños alcanzan una mayor **competencia** que en el de la **expresión** (ya incluso antes de ser capaces de hablar comprenden gran cantidad de mensajes). La comprensión precede siempre a la expresión y este hecho unido a la condición de aprendiz a la que hemos aludido tantas veces, no sólo nos autoriza, sino que nos debe impulsar a ofrecer al niño mensajes, textos, que superen en complejidad a los que él mismo es capaz de expresar. Si actuamos con mesura, la comprensión estará garantizada y estaremos proporcionando al niño modelos que amplíen y enriquezcan su conocimiento del código (de la lengua) y le impulsen a superarse en su expresión.

Por último, y antes de abordar otro aspecto de la comunicación, quisiéramos referirnos a la conveniencia de que en la escuela infantil se hable sobre el propio código y sobre la comunicación y sus estrategias. Sabido es que el niño desde muy corta edad —así lo pusieron de manifiesto N.Chomsky y otros muchos investigadores— tiene facultades para expresar opiniones a cerca de su propia lengua (pregunta, corrige, detecta errores,...), es decir, desarrolla muy tempranamente cierta **competencia metalingüística** que la escuela debe tener en cuenta y, aún más, debe saber encauzar, aprovechar y desarrollar, preparando así a los escolares para la reflexión sobre la lengua materna, que se llevará a cabo en niveles superiores de mane-

ra más sistemática y de acuerdo con los postulados del enfoque comunicativo de la enseñanza idiomática.

7. LA INFORMACIÓN PRAGMÁTICA O EL PESO DE LA EXPERIENCIA

Se concibe la información pragmática como el conjunto de creencias, supuestos, opiniones, sentimientos, conocimientos,... que posee un individuo en el momento del intercambio comunicativo. Efectivamente, emisor y destinatario poseen una serie de experiencias relativas al mundo —incluidas las experiencias comunicativas anteriores— y a los demás, previas al intercambio comunicativo. La información pragmática es, pues, un componente de naturaleza **subjetiva**, particular de cada individuo, que no siempre coincide con la de sus interlocutores. Sin embargo, ciertamente, las personas «suelen **compartir** grandes parcelas de información: conocimientos científicos, históricos, opiniones estereotipadas, y todo lo referente a la visión del mundo que impone la pertenencia a una determinada cultura», a una clase social, a un tiempo y un espacio comunes. Cuando estas coincidencias no existen o son escasas solemos decir que la comunicación es difícil o, incluso, que no es posible, porque «si no tuviéramos ningún tipo de información previa a la que ligar lo nuevo que se nos dice, todo enunciado resultaría ininterpretable» (M.V.Escandell, 1993: 37-40).

Tener en cuenta la información pragmática del escolar y la distancia que la separa de la del profesor, será tarea imprescindible en la escuela. La información pragmática del niño será, necesariamente, mucho más menguada que la del maestro, esto es un hecho evidente y que viene determinado por la edad, por la corta vida del alumno. Sin embargo esta cuestión no parece inquietar al docente, convencido de que la comunicación es posible, que está asegurada, que no corre peligro. Seguramente el maestro está tranquilo al respecto pues sabe que la información pragmática del alumno está incluida en la suya, que es un subconjunto menor, y que, por tanto, la conoce, la domina, forma parte de su acervo. Muchos son los dichos que se aplican diariamente a este fenómeno —«cuando tú vas, yo vuelvo»; «sabe más el diablo por viejo que por diablo»; «ser cocinero antes que fraile»— que ponen de manifiesto tales intuiciones. Pero, quizás nos convenga detenernos a pensar que, tampoco en esta ocasión, las cosas son tan simples como parecen.

Decíamos antes que la información pragmática es de naturaleza individual y, efectivamente, este es un hecho innegable —cada uno de nosotros tiene la suya—, pero se debe matizar esta cuestión, pues, además de ser subjetiva, lo que ya por sí mismo es un hecho que le imprime de un carácter **impreciso**, es decir, difícil de concretar, de definir en cada caso, es mudable, **variable**, en dos sentidos: 1) varía, en su conjunto, con la edad, con las experiencias vitales, los conocimientos que adquirimos a lo largo de nuestra existencia, y además, 2) en cada circunstancia de comunicación, en cada intercambio, también es variable, en el sentido de que no siempre ‘activamos’ o ‘actualizamos’ el total de nuestra información pragmática, sino sólo lo que nos resulta útil o necesario para cada situación concreta. Así, una per-

sona puede ser muy ducha, esto es, competente en un determinado tipo de intercambio— una conversación, por ejemplo— y no serlo en otros —mesa redonda, entrevista, exposición oral, etc.— Recurriendo a un ejemplo más concreto, cuando un biólogo profesor se encuentra en la situación de impartir una lección magistral sobre un tema determinado —el cangrejo de río—, se valdrá de sus experiencias anteriores y de sus conocimientos en lo tocante a ese tipo de intercambio y sólo a ese (no necesita tener presentes las reglas que rigen una conversación, o una entrevista, o un debate,...), y de sus saberes a propósito del asunto sobre el que verse su conferencia y todo lo relacionado con él, no sobre otras cuestiones sin relación con el tema en cuestión —las ballenas, los murciélagos, o las hormigas—. Así pues, a nuestro entender, el concepto de **pertinencia** es también aplicable al de información pragmática: en cada acto de comunicación los interlocutores participantes aportan su propio bagaje —cada uno el suyo— y son capaces de seleccionar aquello y sólo aquello que consideran pertinente para la ocasión.

Situémonos ahora en la escuela y tratemos de determinar, en general —siempre es difícil la generalización—, cuáles son las parcelas de información pragmática pertinentes que deberemos considerar. En primer lugar parecen especialmente relevantes las relacionadas con los **tipos de intercambios** comunicativos que en el aula se producen y las **reglas** que los rigen, materia relacionada íntimamente con los tipos textuales de los que ya hablamos y con la *intención*, de la que hablaremos. En segundo lugar interesa tener en cuenta lo referido al conjunto de **conocimientos** (contenidos, temas) sobre las distintas áreas que niños y profesores tienen, lo que está en estrecha relación con lo que más arriba comentábamos al referirnos al *habla maternal*: las restricciones temáticas suponen restricciones formales y, a la inversa, la posibilidad de ampliación de los contenidos a tratar, implica un notable incremento de la complejidad formal o gramatical. En tercer lugar, también parecen relevantes las respectivas **actitudes** ante los demás y ante el mundo y lo que en él acontece, que incluye todo un conjunto de supuestos —el punto de vista, el egocentrismo, por ejemplo— y de sentimientos —carga afectiva tan evidente en el niño—. A continuación nos centraremos solamente en alguno de estos aspectos sobre los que queremos llamar la atención.

El maestro debe tener muy presente que los niños cuando ingresan en la Educación Infantil llevan consigo una experiencia muy escasa en cuanto a las condiciones de los intercambios comunicativos más frecuentes en la escuela. En familia suelen producirse de modo bien distinto a como se desarrollan en el aula, con un número de participantes generalmente menor y sometidos a una reglas —más bien parecería que no las hay— que no se aplican en la escuela. Así, por ejemplo, en el hogar los turnos de palabra suelen ser mucho más flexibles que en el aula, nótese como los niños llegan acostumbrados a interrumpir a los adultos, tomando la palabra en cualquier momento, y sin levantar la mano. No se trata tanto de que haya grandes diferencias entre los tipos de intercambio que se promueven en el hogar y los promovidos en las aulas, sino de las condiciones en que se producen. Posiblemente las principales diferencias se deriven del hecho de que en familia el niño suele ser un **destinatario único** de los mensajes de los adultos, mientras que en el colegio éste forma parte de un destinatario **colectivo**, lo que necesariamente

te exige la aplicación de unas **reglas** de comportamiento entre los participantes diferentes.

Mientras que en familia abundan las instrucciones, las prohibiciones, los intercambios y los juegos afectivos madre-hijo relacionados con las rutinas diarias (formato), siendo el niño protagonista absoluto, en las aulas éste se ve impulsado a participar en una posición muy distinta; inserto en un grupo, es decir formando parte de un destinatario colectivo, se le formulan **preguntas** a las que dar **respuestas** de modo muy distinto a como se produce en el seno familiar: preguntas abiertas a las que responder individualmente —pero antes ha de levantarse la mano—, preguntas cerradas que esperan una respuesta colectiva —a coro—, preguntas insinceras, cuya respuesta es bien conocida por el maestro, interrogaciones que no son preguntas, sino peticiones o propuestas. De igual modo, recibe **instrucciones**, indicaciones del maestro para realizar tareas con una anticipación a la que no estaba acostumbrado (para modelar, completar una ficha,...) y a distancia (solía tener a sus cuidadores cercanos); escucha **exposiciones** sobre diversos temas; atiende a **narraciones**, todo ello formando parte de un destinatario-colectivo, el grupo. Los niños, evidentemente, no tienen experiencias comunicativas acumuladas que les permitan comportarse y desenvolverse con soltura y éxito en tales condiciones, por eso habrá que enseñarles y, al menos, habrán de hacerse explícitas las reglas en cada caso.

Del mismo modo que desconoce las reglas de comportamiento cuando forma parte de un destinatario colectivo, también ignora cómo comportarse cuando, siendo él el emisor, debe configurar sus mensajes no para un único receptor, sino para varios. Este hecho unido al carácter egocéntrico del niño en esta etapa, constituye un factor importantísimo que el maestro deberá tener bien presente en las aulas, porque los niños no saben comportarse en tales condiciones. Ellos estaban acostumbrados a preguntar, a responder, a narrar, a pedir, exigir, a intervenir siempre construyendo sus mensajes para un solo interlocutor —quien le había preguntado, quien le puede prestar ayuda— y todo ello casi siempre sin tenerle en cuenta, es decir, desde su único punto de vista, incapaz de ponerse en su lugar, de considerar la perspectiva del otro. Pues bien, en las aulas, del escolar se espera que narre, pregunte, responda,... considerando que son varios los que le escuchan, esto es, que no se dirige solamente a un interlocutor, sino a muchos. Las condiciones de uso son bien distintas a las de la familia y el maestro deberá centrar su atención en estas cuestiones.

¿Cómo actuar? Posiblemente lo fundamental será que el maestro considere, analice y tenga en cuenta estas diferencias pragmáticas y no dé por sentado que el niño, por el mero hecho de encontrarse en una situación, un entorno diferente al del hogar, ya sepa comportarse comunicativamente como procede, porque no sabrá hacerlo. Así, el maestro deberá anticiparse a los problemas y las trabas que los niños van a encontrarse, haciendo explícitas las reglas a las que deben someterse en cada ocasión, recordándolas, señalando las diferencias que existen respecto a los usos familiares, etc. Así, por ejemplo, si se propone conversar con los niños sobre un asunto determinado, no deberá conformarse con ayudarles a actualizar su información pragmática sobre el tema en cuestión, refrescando su memoria, estableciendo relaciones, etc., sino que también deberá dedicar unos minutos a recordar las reglas

que rigen el tipo de intercambio que se va a establecer. Si lo que se propone es que los niños trabajen en equipo, por ejemplo, lo más probable es que mientras lo hacen hablen, ¿qué hacer en este caso? Si se trata de que los niños escuchen la exposición o la explicación del maestro, las normas serán otras. Por el contrario, conseguir que un niño sea capaz de dar instrucciones, narrar, exponer,... para varios interlocutores supondrá que lleve a cabo toda una serie de operaciones mentales que le conduzcan a situarse en el lugar del otro, al tiempo que usa su lengua de un modo determinado. Y así, en cada caso, como decíamos, el maestro deberá adelantarse a cada circunstancia para dar pistas y hacer las advertencias e indicaciones oportunas, y en su caso, ofrecer los apoyos y los modelos necesarios. Para ello será prioritario y condición *sine qua non* que el propio maestro lleve a cabo las reflexiones y los análisis pertinentes de las distintas situaciones de comunicación que se plantean en el aula y de las condiciones en las que éstas se producen.

8. LA INTENCIÓN, UN MOTOR DE LA CONDUCTA VERBAL

Si entendemos que «todo discurso es un tipo de acción» y si sabemos que toda acción humana, consciente y voluntaria, es el reflejo de una actitud, cabe preguntarse, por tanto, qué actitud o qué intención hay detrás de un mensaje. La intención es un **principio regulador de la conducta verbal**, pues «conduce al emisor a emplear los medios que considere más idóneos para alcanzar sus fines», es decir, a elegir entre los recursos que el código le brinda, independientemente de que se equivoque o acierte. También desde el punto de vista del destinatario interesa el concepto de intención, pues constituye una «condición ineludible» para **interpretar** correctamente los mensajes. No basta con conocer los significados de las unidades empleadas, la situación en que se producen, etc., sino que también es necesario descubrir la intención concreta con que fueron elegidas y combinadas. (M.V.Escandell, 1993: 40-44).

En las aulas, aunque aparentemente la intención es sólo una —el profesor enseña y el alumno aprende—, en realidad las intenciones de los intercambios comunicativos que en ellas se producen son muy variadas y vale la pena pararse a analizarlos. De este análisis se podrá desprender una clasificación que tiene mucho que ver con los tipos textuales y que, a su vez, estará en estrecha relación con las indicaciones que aparecen en el D.C.B. a propósito de las **necesidades comunicativas de los escolares**, pues de las necesidades se desprenden las intenciones de los mensajes.

Será conveniente, pues, determinar 1) las intenciones de los mensajes que se producen en las aulas de Educación Infantil, tanto las del maestro, como las de los niños y 2) los recursos —verbales y no verbales— de los que nos valemos en cada caso. De este análisis podremos extraer conclusiones a propósito de la competencia de los escolares; de la mayor o menor rentabilidad de los recursos que emplean, como emisores; de su capacidad o competencia para interpretar discursos con distintas intenciones, como receptores; de la necesidad o no de que el maestro haga explícitas sus intenciones para hacerse entender en algunos casos.

Sabemos que en muchas ocasiones las dificultades de comunicación en las aulas se derivan del hecho de que los niños desconocen las intenciones que hay detrás de algunos mensajes. Así, recurriendo al ejemplo anteriormente empleado, con frecuencia los maestros y profesores nos valemos de largas series de **preguntas e interrogaciones** que lanzamos a los alumnos, no para obtener información —objetivo de toda pregunta en la vida ordinaria—, sino para **repasar** contenidos, o para **evaluar** a los alumnos, o para **iniciar** otros tipos de intercambio (una conversación, un tema determinado, una actividad,...), o para despertar el interés, esto es, **motivar** a la clase sobre tal o cual cuestión, etc. Con frecuencia los niños —los más pequeños sobre todo— se sienten desorientados y no saben cuál es el tipo de respuesta que se espera de ellos debido, precisamente a que desconocen las intenciones que se esconden detrás de tales preguntas e interrogaciones, porque en su vida cotidiana no se pregunta con tales fines, siendo estos usos muy particulares de la vida académica. (Pumuki, un conocido personaje infantil, se jactaba el primer día de escuela de ser él y sus compañeros, escolares, quiénes instruían a su maestra que preguntaba sin cesar cosas que todo el mundo sabe). También los niños se desorientan ante los usos que hacemos los profesores de los textos literarios: mientras que la lectura de un cuento, por ejemplo, en el hogar es sólo una lectura,—lo que se suele hacer para pasar un buen rato antes de dormir o para llenar una tarde lluviosa en la que no se puede salir al parque— en las aulas se suele convertir en otra cosa bien distinta y con frecuencia, sin previo aviso, el maestro después de leer o contar un cuento a los niños, les asalta con preguntas sobre lo que acaban de oír, o les pide que lo reproduzcan total o parcialmente, o que ensayen una ilustración posible, o un nuevo título. A todas estas prácticas los niños no están acostumbrados y se ven sorprendidos, como si les hubiésemos tendido una trampa. Esto se puede y se debe evitar. No digo que no se deban llevar a cabo actividades semejantes, sino que no debemos hacerlas sin advertir previamente a los niños lo que se espera de ellos, la nueva intención con la que se narra, se pregunta o interroga, se describe, se recita o se lee en la escuela.

Otras veces en las aulas lo que pretendemos es preparar al niño no para el lenguaje académico, sino para los usos propios de la vida cotidiana y adquiera una competencia suficiente para desenvolverse en sociedad. Con este objetivo organizamos juegos simbólicos, dramatizaciones, simulacros,... Pues bien, también en estas ocasiones el concepto de intención comunicativa ha de tenerse en cuenta y el maestro, en sus programaciones, deberá diseñar actividades que den fe de las variadas situaciones de comunicación y de las distintas intenciones que nos mueven a las personas a intercambiar mensajes: hablamos para pedir una información, para distraernos, para intercambiar o contrastar opiniones, para satisfacer una necesidad, para persuadir, para instruir, etc.

Así pues, debemos en todo momento ser conscientes de las diversas intenciones que mueven a hablar a los niños para determinar, en cada caso, las diferencias entre los usos escolares y los familiares y, si las hay, advertirles con anticipación para que no se vean sorprendidos y puedan actuar como se espera de ellos. Confeccionar un listado de las diferentes intenciones con que se emiten mensajes en la escuela puede ser un primer paso: transmitir información; intercambiar opiniones,

conversar; dar instrucciones, consignas, órdenes; pedir, solicitar, exigir, prohibir, amenazar; pasar el rato, despistar, disimular; disculparse; preguntar, contestar, pedir información;... El conocimiento de las funciones del lenguaje, y el de las funciones del lenguaje del niño en concreto, será de gran utilidad y más aún si las ponemos en relación con las **situaciones** en las que surgen y los tipos textuales (recuérdese la tipología textual realizada con un criterio funcional) que las desempeñan. En este aspecto constituirá una ayuda inestimable además de los estudios sobre las funciones del lenguaje infantil realizados por Halliday (1978 y 1982), las siete categorías establecidas por J. Tough (1987). En ambos trabajos se ponen en relación las formas lingüísticas empleadas por los niños con los contextos o situaciones en los que se producen, al tiempo que describen a grandes rasgos la secuencia del desarrollo del lenguaje infantil en los primeros momentos.

Reproducimos muy resumidamente en primer lugar el conocido esquema de Halliday, quien establece siete modelos: modelo **instrumental** (*yo quiero*); modelo **regulador** (*hazlo como yo te digo*); modelo **interaccional** (*tú y yo*); modelo **personal** (*aquí estoy yo*); modelo **heurístico** (*dime por qué*); modelo **imaginativo** (*hagamos como si...*); modelo **representativo** (*tengo algo que decirte*). La publicación de este esquema, de valor innegable aún hoy, constituyó en su momento un material muy útil para organizar por primera vez las actividades del aula con un enfoque pragmático y comunicativo, esto es, situando las actividades de lenguaje dentro del contexto en el que surgen (M. Montfort y A. Juárez, 1987: 173-190), desprendiéndose de las tendencias precedentes centradas en los aspectos formales de la lengua y en las unidades consideradas hasta entonces por la Lingüística (fonemas, palabras, enunciados, frases).

Por su parte, J. Tough (1987: 91 y 92) propone otro esquema, esta vez con un enfoque claramente didáctico, además de descriptivo, en el que recoge los diversos usos que los niños, en su desarrollo, hacen del lenguaje convenientemente ejemplificados, a los que además añade, por un lado, las situaciones en las que se promueve cada uno de ellos, y, por otro —lo que nos interesa sobremanera— lo que esta autora llama **estrategias de apoyo**, esto es, las posibles vías de intervención para el aula, marcando escalonadamente las dificultades de cada uso verbal en grado de dificultad creciente y con materiales diseñados *ad hoc*. Por su excepcional interés, referimos a continuación con más detalle su clasificación y sus propuestas (nótese que el orden de las estrategias es pertinente):

- I. Usos de **autoafirmación**, todas las emisiones con las que el niño hace referencia a 1. necesidades y deseos, 2. a la defensa de sus propios intereses, 3. la justificación de su comportamiento, así como 4. la crítica y 5. las amenazas a otros.
- II. Usos de **autocontrol**, esto es las emisiones empleadas para 1. supervisar y 2. dirigir las propias acciones, para 3. controlar las acciones ajenas y 4. para cooperar en acciones con otros.
- III. **Relatos de experiencias**, presentes o pasadas, entre los que se incluyen 1. la denominación de los componentes de la escena, 2. la referencia a

- detalles, 3. las referencias a incidentes, 4. a la secuencia de los acontecimientos, 5. el establecimiento de comparaciones, 6. el reconocimiento de hechos relacionados, 7. la realización de algún análisis empleando aspectos anteriores, 8 el reconocimiento del significado central o fundamental y 9. la reflexión sobre el significado de las experiencias, incluyendo sentimiento o sensaciones propios. También se incluyen en esta categoría las descripciones simultáneas a la práctica de juegos simbólicos (especialmente los colectivos) empleados para contextualizar el área de juego, e incluso los papeles desempeñados (p.e. *yo era la mamá...*).
- IV. Usos **cognitivos**, propios de un razonamiento lógico, que incluyen 1. la descripción de procesos, 2. la exposición de relaciones causales o de dependencia, 3. el reconocimiento de problemas y sus soluciones. También se incluyen 4. las justificaciones de juicios o acciones, 5. la reflexión sobre hechos y obtención de conclusiones, y 6. el reconocimiento de principios.
- V. Usos **predictivos**, para establecer 1. previsiones y anticipaciones de hechos, 2. la anticipación del detalle de los hechos; 3. la anticipación de secuencias de acontecimientos, 4. de problemas y posibles soluciones; así como 5. la anticipación y el reconocimiento cursos alternativos de acciones, y 6. la predicción de las consecuencias de acciones o acontecimientos.
- VI. Usos **proyectivos**, que incluyen los intentos que hacen los niños para 1. proyectar las experiencias de otros; 2. los sentimientos de otros; 3. las reacciones de otros, así como 4. las proyecciones en situaciones no experimentadas.
- VII. Usos **simbólicos o imaginativos**, que engloban las narraciones sobre situaciones o acontecimientos fabulados en las que se pone de manifiesto la presencia de una estructura narrativa que puede estar basada 1. en una historia real, 2. en una situación imaginaria, fruto de la fantasía, e incluso 3. surgir como una historia original.

9. LA DISTANCIA SOCIAL Y LAS ESTRATEGIAS PARA ENTENDERSE

El tercer tipo de relación que se establece entre los interlocutores, «por el mero hecho de pertenecer a una sociedad», es la denominada *distancia social*, que también tiene un peso considerable en la comunicación, puesto que, como ya hemos dicho, «el emisor construye su mensaje a la medida del destinatario» y en esta construcción, el grado de relación entre ambos es un aspecto fundamental que promueve o desaconseja al emisor determinadas elecciones. (M. V. Escandell, 1993: 44).

No vamos a incidir ahora sobre estas cuestiones abordadas ya en el apartado segundo de este trabajo, dedicado al destinatario, sino que nos limitaremos a citar algunos aspectos relacionados con la **vertiente social** de la comunicación y el lenguaje. Ya que hasta ahora nos hemos referido casi con exclusividad a las facetas

individuales —psicológicas, cognoscitivas— de la comunicación, centrándonos en los principios que determinan la emisión y la interpretación de los enunciados en sus contextos, es obligado referirnos a determinados trabajos que desde la Filosofía del Lenguaje y la Pragmática se vienen difundiendo en los últimos años, surgidos de la necesidad de tomar en cuenta la vertiente social de la comunicación y que, en general, se asientan en la idea de que «el lenguaje es el más poderoso medio de relación interpersonal» (M. V. Escandell, 1993: 159).

Fruto de estas consideraciones surgen algunos estudios centrados en la comunicación ordinaria que pretenden dar cuenta del papel que desempeña en las relaciones sociales, al tiempo que indagan en las normas que rigen los intercambios comunicativos. Nos estamos refiriendo a los trabajos sobre la **cortesía** considerada, no como norma social, lo que interesará más a antropólogos, etnólogos o sociólogos, sino como **estrategia conversacional**, entendida como un conjunto de tácticas destinadas a mantener las buenas relaciones, esto es, a evitar los posibles conflictos que surjan entre los objetivos del emisor y los del destinatario. En este sentido la cortesía es un mecanismo de salvaguardia de la agresividad que cada sociedad arbitra convencionalmente, es decir, que lo que puede ser cortés en una sociedad dada, puede no serlo en otra.

El punto de arranque de todos estos trabajos es la consideración de que toda la comunicación humana está regida por el principio necesario de **cooperar para entenderse**. Y, si esto es así, como parece ser, seguramente los individuos nos valemos de ciertas normas, pautas, procedimientos o estrategias para garantizar tal entendimiento. Esta hipótesis ha sido formulada con diversos matices por distintos autores (Lakoff, 1972 y 1973; Grice, 1967; Brown y Levinson, 1987, Leech, 1983) y de todos sus análisis se deduce fácilmente que las estrategias de la cortesía existen y que los hablantes nos valemos de ellas sistemáticamente para asentar o para transformar nuestras relaciones sociales, es decir, para afianzar o mejorar una relación de amistad, para establecer un clima de respeto mutuo o para distanciarnos de nuestros interlocutores.

En términos generales, los estudios a los que nos venimos refiriendo parecen no tener repercusiones en el ámbito de la Educación Infantil por abordar aspectos demasiado sutiles de la comunicación humana, siendo más propios de niveles superiores o, incluso, exclusivos del mundo adulto. Sin embargo, nos proponemos rescatar algunas de las reglas y máximas básicas que quizás puedan interesar al lector. Y lo hacemos desde la firme convicción de que cada día se hace más necesario recordar las posibilidades de uso que nuestra lengua brinda, ahora que cada vez son más y más las quejas a propósito de la merma de las competencias lingüístico-comunicativas de la población estudiantil en nuestro país.

En primer lugar, nos interesa mencionar los **principios de cooperación** que, según Grice, rigen las intervenciones de cada interlocutor en el transcurso de una **conversación** o diálogo. Si tenemos en cuenta que son frecuentes las ocasiones en las que los escolares, dentro y fuera de las aulas, establecen conversaciones o llevan a cabo ensayos de tipos textuales similares al diálogo, (en la denominada *asamblea*, puestas en común, en el juego simbólico, etc.) intuimos que serán de interés para el maestro. Son cinco los principios establecidos por este autor y que, aunque

pueden resumirse en una sola máxima —«que tu contribución a la conversación sea la adecuada»— interesa detallar aquí:

1. *La oportunidad*: intervenir en el momento en que seamos requeridos o cuando nuestra aportación sea precisa.
2. *La brevedad*: el uso de la palabra ha de ser tan breve como la información que proporcionamos lo requiera.
3. *La calidad*: nuestra contribución ha de ser verdadera y considerada con las intervenciones de nuestros interlocutores.
4. *La relevancia*: las opiniones que aportemos han de ser pertinentes, es decir, coherentes con el tema que se esté tratando.
5. *La claridad*: nuestras palabras serán precisas y ordenadas, evitando la imprecisión, la oscuridad y la ambigüedad.

Naturalmente la aceptación de estos principios no puede ser objetivo de la etapa que nos ocupa, es evidente que ni siquiera en la vida cotidiana las cosas suelen ajustarse a este patrón, pero lo que sí sabemos es que el dominio de esta competencia (la capacidad de decir lo apropiado en el momento preciso y de manera correcta) sólo se logra gracias a una práctica avezada y continua, y que esta ejercitación puede y debe iniciarse en estas edades. Las máximas de Grice serán, a nuestro entender, de una ayuda inestimable para el maestro, que deberá dirigir y encauzar las intervenciones de sus alumnos en esas prácticas comunicativas.

En segundo lugar, el estudio de la cortesía también nos remite a otras cuestiones que tienen que ver con las posiciones relativas que los interlocutores ocupan dentro de un grupo social. La **distancia social** es un factor de contexto que influye en el carácter y la configuración de los enunciados. Así, es socialmente incorrecto que un individuo se dirija a otra persona de mayor rango con una familiaridad excesiva, y, a la inversa, un tratamiento demasiado formal puede ser señal evidente de voluntad de distanciamiento. En este sentido, puede interesarnos considerar la regla propuesta por R. Lakoff (1973), *sea cortés*, que alude a las relaciones interpersonales y presenta a su vez tres posibilidades:

- No se imponga.
- Ofrezca opciones.
- Refuerce los lazos de camaradería.

Cada una de estas reglas tiene un ámbito de aplicación determinado que depende del grado de relación existente entre los interlocutores.

La primera es aplicable a situaciones en las que hay una clara diferencia social o falta de familiaridad entre los interlocutores. En estos casos, ninguno de los participantes debe obligar directamente al otro a hacer algo y, en caso de que se haga, habrá de mitigarse la imposición utilizando recursos variados, usando formas indirectas, pidiendo permiso, etc. Nótese la diferencia entre la posibilidad (a.) y las dos alternativas siguientes (b. y c.)

- a) ¿Cuánto le ha costado?
- b) Seguramente le habrá costado muchísimo.
- c) ¿Puedo preguntarle, si no es mucha indiscreción, cuánto le ha costado?

La segunda regla se ajusta a situaciones en las que hay equilibrio social entre los interlocutores, pero falta confianza o familiaridad. En estos casos, *ofrecer opciones* es equivalente a presentar las cosas de tal modo que el rechazo de la opinión o la oferta propia no se sienta como algo polémico. En general, el grado de cortesía de una ilocución aumenta en la medida que el hablante incrementa la opcionalidad al destinatario de realizar o no una acción. Obsérvese la gradación que presentan en los ejemplos:

- a) Píntalo otra vez.
- b) Quiero que lo pintes otra vez.
- c) ¿Quieres pintarlo otra vez?
- d) ¿Puedes pintarlo otra vez?
- e) ¿Querías pintarlo otra vez?
- f) ¿Podrías pintarlo otra vez?
- g) Quizá una posibilidad sería que lo pintaras otra vez, etc.

La tercera, *refuerce los lazos de camaradería*, se adapta a las situaciones en las que los interlocutores mantienen relaciones muy estrechas. Se trata, en estos casos, de situar al otro en una posición agradable, de mostrar interés e implicarse en las cuestiones del interlocutor, ser generoso, modesto, simpático, tolerante... Las estrategias son variadas y pueden apreciarse, por ejemplo, en las preguntas, del médico

— ¿Cómo nos encontramos hoy?

o del profesor

— ¿Qué tal nos ha salido el problema?

Para finalizar, reflejamos aquí la clasificación establecida por Leech (1983) y recogida por M. V. Escandell (1993: 170-171) en la que se establecen cuatro categorías de *intenciones* comunicativas según el grado de cortesía que implican, lo que tiene que ver con el coste o el beneficio que suponga para el destinatario. Así, nos podemos encontrar con emisiones:

1. **Competitivas**, «que entran en conflicto con la cortesía», es decir, implican algún coste para el destinatario: *ordenar, exigir, solicitar, pedir, preguntar, suplicar,...*

2. **Sociables**, «que apoyan la cortesía», es decir, suponen un beneficio para el destinatario y un coste para el emisor, lo que implica mejorar o mantener las relaciones entre los participantes: *agradecer, felicitar, saludar, invitar, ofrecer,...*
3. **Cooperativas**, las que son «prácticamente indiferentes a la cortesía», es decir, no se aprecia un desequilibrio claro entre coste y beneficio para los interlocutores: *afirmar, informar, anunciar,...*
4. **Conflictivas**, «dirigidas frontalmente contra el mantenimiento de la relación entre los interlocutores», es decir, pretenden acabar con las relaciones: *amenazar, acusar, maldecir,...*

Finaliza aquí nuestro recorrido a través de los actores, los guiones, los decorados, los soportes, los materiales, las intrigas y los intrínquilis de eso que llamamos simplemente comunicación. Esperamos haber contribuido en algo para futuras puestas en escena de esas funciones que cada día se suceden en las aulas escolares, sin público, sin aclamaciones ni aplausos, pero tan gratificantes.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNÁRDEZ, E.: *Teoría y epistemología del texto*, Madrid, Cátedra. 1995.
- BROWN, G. y YULE, G.: *Análisis del discurso*, Madrid, Visor. 1993.
- CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G.: *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó. 1994.
- ESCANDELL VIDAL, M. VICTORIA: *Introducción a la Pragmática*, Madrid, UNED-Anthropos. 1993.
- GONZÁLEZ NIETO, LUIS: *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*, Madrid, Cátedra. 2001.
- HALLIDAY, M.A.K.: *El lenguaje como semiótica social*, México, Fondo de Cultura Económica, 1986. 1978.
- *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*, Barcelona, Médica y Técnica. 1982.
- MEC: *Curriculum para la Educación Infantil*, Madrid, BOE. 1991.
- MENDOZA FILLOLA, A., Coord.: *Didáctica de la lengua y la literatura para Primaria*, Madrid, Prentice Hall. 2003.
- MONTFORT, M. y JUÁREZ, A.: *El niño que habla*, Madrid, C.E.P.E. 1987.
- SEBASTIÁN GASCÓN, EUGENIA: *Tiempo y aspecto verbal en el lenguaje infantil*, Tesis Doctoral inédita, Universidad Autónoma de Madrid. 1989.
- TOUGH, JOAN: *El lenguaje oral en la escuela: una guía de observación y actuación para el maestro*, Madrid, Visor, 1996. 1987.
- VIGOTSKY, L. S.: *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade, 1987. 1934.