

# 24 Comunicación y adquisición del lenguaje

Jaime García Padrino

Introducción.

1. Corrientes investigadoras en la interpretación del lenguaje infantil.
  - 1.1. Aportaciones del modelo interaccionista.
  - 1.2. La conducta lingüística, interacción comunicativa.
  - 1.3. El inicio de la competencia comunicativa.
2. La situación lingüística en el niño de 0 a 6 años.
  - 2.1. Génesis y desarrollo del lenguaje.
  - 2.2. Papel de los contextos comunicativos.
  - 2.3. El estímulo de la expresión y de la comprensión.
3. La escuela infantil y el ambiente lingüístico del niño.
  - 3.1. Características generales de la Didáctica del Lenguaje Verbal en la escuela infantil.
  - 3.2. Situaciones expresivas fonéticas en la escuela infantil.
  - 3.3. Intercambios significativos: la palabra y la codificación de la realidad.
  - 3.4. La organización de los enunciados: evolución del sistema gramatical.
  - 3.5. El estímulo de la creatividad lingüística del niño.

4. Conclusión.

Actividades prácticas.

Lecturas recomendadas.

Bibliografía.

## Introducción

Una especial atención hacia el lenguaje del niño en la escuela es hoy postulado central de los planteamientos educativos más renovados. Y dentro del marco específico de la escuela infantil, el lenguaje presenta unos rasgos bien determinados por su profunda evolución y por el decisivo afianzamiento en la personalidad del niño durante ese momento cronológico. Causa sobrada para exigir, con rigurosidad, en esta consideración educativa, un adecuado conocimiento de tal carácter del lenguaje infantil, de su función y de los elementos que definen y condicionan su desarrollo.

La preocupación educativa ha tenido y tiene un campo abierto y fecundo para diversas interpretaciones sobre el lenguaje infantil. Son posibilidades teóricas que han conocido, en sí mismas, los propios cambios en las perspectivas de la lingüística, de la filosofía de la educación y de la reflexión psicológica. Esta última ha sabido ver el lenguaje como una de las vías más sugerentes para el objeto central de su estudio: la conducta humana y, a través de ella, la percepción de los atributos característicos del ser humano.

### 1. Corrientes investigadoras en la interpretación del lenguaje infantil

Las indagaciones científicas sobre la problemática lingüística del niño, de cero a seis años, se han traducido en variadas interpretaciones sobre los mecanismos y condicionamientos de este peculiar proceso de aprendizaje. Desde las teorías innatistas de Chomsky, y matizadas, entre otros, por McNeill, a las opuestas sobre el conductismo inspirado por Skinner (Chomsky y otros, 1977). Junto a ellas, las explicaciones cognitivas sobre la relación entre lenguaje y desarrollo del conocimiento, desde la posibilidad del lenguaje como factor periférico en el desarrollo cognitivo (Piaget) a la relación del habla en la formación de los procesos mentales (Vygotski), o como factor importante en el desarrollo de las estructuras y la formación de conceptos (Luria), con la más ecléctica del lenguaje como agente del desarrollo cognitivo (Brunner). En cuanto a las formulaciones sociológicas —menos atendidas en sus posibilidades para la investigación—, la consideración socio-semántica (Halliday) y la relatividad lingüística (Whorf) se han ocupado de las implicaciones entre adquisición y sociedad, mientras que la relación de lengua y aprendizaje ha sido explicada con teorías contrapuestas en cuanto a las interferencias sociológicas (polémica entre Bernstein y Labov). Una caracterización de las principales teorías psicolingüísticas en la adquisición del lenguaje —problema presente a través del tiempo en las corrientes centrales del pensamiento (Franciscato 1970, págs. 7-19; Siguán 1984a)—, nos la ofrecen Black (1979), Hernández Pina (1984) Justicia y Muñoz (1985) y Mayor (1984, 1985).

### 1.1. Aportaciones del modelo interaccionistas

En un tratamiento de los aspectos esenciales de la psicología infantil en el marco escolar inicial, creemos que una aproximación a la problemática lingüística debe adoptar las aportaciones de la psicología actual y, más en particular, del denominado «modelo interaccionista». Trasladado a la explicación del desarrollo comunicativo en el niño —base y/o plasmación de su capacidad lingüística— permite establecer unos postulados esenciales para su tratamiento educativo en la escuela infantil.

El concepto de «interacción» introducía una fecunda posibilidad para el estudio psicológico de la personalidad y de la conducta humana. Con el examen del hecho biológico, como efecto de la interacción organismo y ambiente (Bermúdez 1980, pág. 636), se sistematizaba una serie de rasgos distintivos entre ambiente o realidad física, y ambiente o realidad psicológica. Y era esta última la base para el análisis propugnado por el modelo interaccionista.

En las distintas interpretaciones del esquema de interacción organismo y ambiente, es aceptada la conducta humana —del mismo modo que otros hechos biológicos— como resultado de una constante interacción entre los aspectos personales y las dimensiones de la situación o condiciones del ambiente. Tan íntima relación conducta-organismo-ambiente ofrecía una fácil y fructífera proyección sobre el estudio de los mecanismos del lenguaje humano. Lenguaje, conducta humana. Organismo o facultades inherentes al hombre que posibilitan el proceso comunicativo o lingüístico. Ambiente, marco social implícito en el propio carácter de la comunicación. De ahí las posibilidades sugerentes del modelo interaccionista para la investigación (Justicia Justicia y Muñoz Arrabal 1985, pág. 416), pese a una cierta falta de consolidación como enfoque científico (Mayor 1980, pág. 653).

Con el enfoque pragmático —el lenguaje como instrumento indispensable para la comunicación humana— queda planteada su adquisición como el resultado de una evolución dentro de un contexto interactivo, donde el niño juega el papel alternativo de hablante y de oyente y es, así, un elemento más en el proceso comunicativo. El dominio lingüístico corresponde a un progresivo conocimiento de las estructuras gramaticales y fraseológicas y de la noción de cuáles de ellas son las apropiadas para un determinado momento o situación. La formulación de Hymes (cit. Black 1979, pág. 38) desarrolla la noción de competencia comunicativa y supera la distinción innatista —elaborada a partir de las teorías generativas— entre competencia y ejecución en el lenguaje.

La competencia del hablante, identificada con la capacidad para la adecuada ejecución, corresponde al dominio de la habilidad suficiente para seleccionar y usar los medios comunicativos apropiados para un contexto determinado. Al analizar sus elementos integrantes, Cazden (1972) establecía esta distinción por una parte, el conocimiento del lenguaje por el hablante, que integraría la sintaxis —o aspecto gramatical—, la fonología —o aspecto sonoro— y la semántica —o aspecto significativo—, y que coincide con la noción chomskiana de competencia lingüística (Chomsky 1972). De otra, el conocimiento del mundo social y de las reglas para usar el lenguaje, junto con la conciencia de la corrección del habla; en el aspecto gramatical y en el creativo, dentro de unas concretas reglas lingüísticas y sociolingüísticas. También el concepto de ejecución formulado por Chomsky es ampliado al diferenciar acto de expresión o habla, y acto de la

comprensión verbal. Cicourel ha descrito, asimismo, la competencia comunicativa como «habilidad para reconocer, recibir, procesar y generar procedimientos comunicativos (lo que son, al mismo tiempo, fuentes informativas), mientras integra y elabora simultáneamente nuestro pensamiento y reacción a esas actividades en el acto de producción y de comprensión.» (Cit. Black 1979, pág. 39.)

La consideración comunicativa resalta el ambiente social como elemento orientador y definidor en el proceso de adquisición semántica. Las reglas conversacionales permiten un intercambio implícito de experiencias socializadoras entre los participantes, quienes se ejercitan al mismo tiempo en la elección de elementos lingüísticos y en la decisión de cuándo y cómo generar los distintos enunciados e intercalarlos a voluntad, según la intencionalidad comunicativa deseada.

Para el desarrollo de tal competencia comunicativa en el niño, resulta decisiva la interacción social. Ella atrae la atención del enfoque socio-cognitivo sobre la adquisición del lenguaje y sus relaciones con los planteamientos educativos. Junto con los intercambios de experiencias, el niño siente la necesidad de ampliar y mejorar el dominio efectivo de los recursos lingüísticos, no para hablar más y mejor, sino para comunicarse de modo efectivo con otra persona. De ahí que el desarrollo de tal habilidad necesite oportunidades en las que el hablante pruebe las reglas lingüísticas y conozca su adecuación a dichos fines comunicativos (Cherry 1979, pág. 115).

## 1.2. La conducta lingüística, interacción comunicativa

La reflexión sobre el ambiente, como factor determinante en el nivel de dominio y de precisión lingüística en el niño, plantea aspectos importantes para el debate desde la interpretación interactiva. Al mismo tiempo que se cuestiona si la adscripción a una clase social —polémica iniciada con las obras primerizas de Bernstein y enriquecida con la aportación de Labov (Stubb 1984, págs. 42-85)— es decisiva, o no, para el triunfo educativo, Hymes (1979) defiende la necesidad de un cambio radical en las relaciones de lenguaje y educación, orientado a la ruptura de las discriminaciones sociales y educativas basadas en diferencias o discordancias lingüísticas.

Con la atribución al ambiente de un valor decisivo para la orientación y afianzamiento del lenguaje en el niño, una interpretación tradicional y normativa considera que los modelos lingüísticos y las pautas ambientales de las clases bajas o marginadas no son correctos ni enriquecedores. Es una valoración unida al planteamiento de la necesidad de una acción educativa que supla, compense, complemente o contrarreste la influencia ambiental, en aquellos elementos más alejados de lo que se considera —desde la perspectiva indicada— como modelo conveniente para el sujeto del aprendizaje. Pero, junto a esta preocupación, debería aparecer la pregunta de si, en realidad, las exigencias de un idealizado comportamiento lingüístico contemplan, también, las posibilidades de que el niño las alcance con propiedad y adecuación en ese momento cronológico.

Las investigaciones sobre evaluación de la competencia comunicativa del niño en la escuela parecen demostrar que, en el momento de su ingreso escolar, posee ya un dominio virtual de ese conjunto complejo de habilidades lingüísticas y comunicativas (Black 1979, pág. 49). De ahí que la labor educativa deba orientarse más que a enseñar o iniciar al niño en el dominio de una corrección en el lenguaje,

a ofrecerle suficientes oportunidades para una interacción que, en sí misma, será generadora de una ampliación satisfactoria de sus potencialidades comunicativas.

### 1.3. El inicio de la competencia comunicativa

El dominio lingüístico, previo al momento escolar, nos lleva a considerar el inicio de la competencia comunicativa. Marcado por la aparición de las capacidades simbólicas, que posibilitan las primeras emisiones de neto carácter lingüístico, desde ellas se establece un proceso de «recreación» del lenguaje y cuyo punto de partida son los elementos percibidos desde el ambiente por el niño (Francescato 1970, pág. 179). Corresponden a los primeros momentos de socialización o adaptación a la comunidad inmediata y son realizados mediante el desarrollo de un intercambio gestual y lingüístico con las mismas personas que le rodean (Sigúan 1984b).

La aparición de las posibilidades lingüísticas faculta al niño para ampliar su red de interacciones (McKenna 1978) y para resolver situaciones, ver alcanzados sus deseos y cubiertas sus necesidades. Cambia, de este modo, la idea de la normal adaptación del niño a las condiciones lingüísticas, en favor de las interpretaciones sobre la adaptación del lenguaje a las necesidades concretas del niño. Con ellas se ofrece un paradigma para la descripción de la evolución comunicativa, cuya base reside en el estudio de la conducta lingüística del niño como una clase específica de la conducta comunicativa y de un proceso conductual de carácter cognitivo (Mayor 1980, págs. 259-261).

En cuanto al mecanismo que posibilita en el niño el desarrollo de la conducta lingüística, se ha discutido la existencia de una facultad específica: el LAD (Language Acquisition Device), noción elaborada desde postulados mentalistas que ven el lenguaje como capacidad inherente a cada ser humano que nace (Chomsky y McNeill). El LAD sería uno de los llamados universales lingüísticos y correspondería a la adquisición de una jerarquía de categorías sintácticas y de una serie de relaciones básicas gramaticales (Cherry 1979, pág. 117). A este esquema reduccionista se han venido incorporando las dimensiones semánticas y las pragmáticas (Mayor 1986), con lo que queda configurado el paradigma defendido en torno al concepto de competencia lingüística.

Adquirido este mecanismo para el desarrollo de la actividad comunicativa, su realización es sólo posible en el marco de una situación social y sometida, por ello, a distintas influencias o condicionamientos de carácter sociocultural. Así, desde las posibilidades ofrecidas por el concepto de interacción comunicativa, examinaremos los principales elementos que caracterizan los inicios y el desarrollo de la conducta lingüística en el niño.

## 2. La situación lingüística en el niño de 0 a 6 años

### 2.1. Génesis y desarrollo del lenguaje

La aparición de las facultades lingüísticas en el niño y la descripción de los momentos evolutivos han suscitado una amplísima literatura desde distintos campos de especialización. Por esa misma variedad de enfoques, la armonización de

las relaciones e influencias entre lenguaje, pensamiento, cognición, desarrollo biológico y ambiente social, encuentra sus mejores posibilidades en un indispensable carácter interdisciplinar para el estudio de la adquisición del lenguaje.

Los estudios descriptivos sobre el esquema evolutivo de este proceso coinciden en aceptar la existencia de una *etapa prelingüística* o *presemiótica* (Alarcos Llorach 1968, trad.: 1976, pág. 14), si bien parece más adecuada la denominación de *primer lenguaje* (Secall de Fermentino 1984). Sus manifestaciones serían las emisiones sonoras propias del neonato (cero a seis meses), de carácter espontáneo y relacionadas, biológicamente, con sensaciones y estados fisiológicos. Es el momento del adiestramiento orgánico; de los ensayos de las posibilidades señaladoras por el propio recién nacido y de la aparición de un momento clave para la futura interacción comunicativa: las primeras reacciones a la voz humana y, de modo muy especial, hacia la madre o persona más cercana al niño (Hernández Pina 1984, pág. 72). El despertar de los sentidos favorece esta comunicación intuitiva (Tourtet 1974, pág. 31) y explicaría, así, la curiosa sensibilidad del niño para distinguir la voz humana y las diferencias de entonación desde el mismo periodo de lactancia (Villiers y Villiers 1980, págs. 29 y 32). Tras este primer periodo, el niño inicia el dominio de «la forma más avanzada de vocalizaciones prelingüísticas» (Hernández Pina 1984, pág. 76). Es la etapa del balbuceo, cuyas funciones básicas son la actividad lúdica y el entrenamiento fisiológico. Junto a ellas, el inicio de la integración social (Richards, cit. Hernández Pina 1984, pág. 83) y la maduración lingüística favorecen también la conquista inicial de la intencionalidad y de la reciprocidad en las primeras manifestaciones comunicativas, dos prerequisites esenciales para el dominio del mecanismo lingüístico (Triadó 1984, pág. 79).

Transcurrido el primer año de vida, el habla infantil muestra unos rasgos más definidos en los aspectos fonológico, léxico y semántico. Son las primeras manifestaciones de la etapa lingüística, que han sido explicadas por teorías conductistas, como la autista de Mowrer (1950) —seguida por Winitz (1969) y revisada por Bloch (Hernández Pina 1984, págs. 82-84)—, basada en un desarrollo sistemático y regular del aprendizaje, gracias al refuerzo posibilitado por las capacidades productivas y receptoras del niño y por la importancia de la relación afectiva madre-adulto y niño y de las influencias del habla materna. Desde un exclusivo enfoque lingüístico, las teorías estructuralistas aceptan los universales propugnados por Jakobson, al defender el desarrollo de un sistema fonético inmutable y universal en los niños (Hernández Pina 1984, pág. 97), o por Moscovit y Waterson, cuando describían la evolución fonológica, respectivamente, desde un enfoque silábico y desde términos prosódicos (Hernández Pina 1984, págs. 104-105).

Con la aparición de las primeras emisiones lingüísticas, diez a doce meses, se inicia la evolución gramatical. Desde ese momento hasta los dieciocho meses, el niño emplea construcciones de un solo elemento léxico, muy deformado, o «segmentos de vocalizaciones que parecen corresponder a palabras» (Hernández Pina 1984, pág. 107). Es la primera fase holofrástica o «palabra-frase». Con su descripción surge el debate sobre el carácter imitativo en las producciones lingüísticas infantiles, como consecuencia del marco interactivo donde se desarrollan. Si la imitación del niño se basa en el habla oída y su correspondencia con situaciones o contextos apropiados, para Braine (1963) la adquisición de las estructuras gramaticales está condicionada por la posición de las palabras, tal y como las oye

el niño. Para otras interpretaciones, la adaptación sintáctica es un «proceso de acercamiento al habla adulta», en función de una mayor identificación con las personas más cercanas. Pese a estas explicaciones, se niega el papel de la imitación como justificación del desarrollo gramatical en el lenguaje infantil. En cambio, se admite un conocimiento en el niño, durante esta etapa, «tanto de la gramática básica como de las estructuras semánticas de las oraciones» (Hernández Pina 1984, págs. 109 y 110).

Las estructuras holofrásticas —de muy alta frecuencia en sustantivos y baja en cuanto a verbos— permiten al niño la expresión de ideas completas (McNeill 1970, cit. Hernández Pina 1984, págs. 112-113). Entre los dieciocho y los veinticuatro meses, y gracias al considerable aumento léxico, se posibilitan las emisiones fraseológicas de dos palabras, *frase contracta*, que abre el crecimiento de la denominada *longitud media de emisión* (LME). Pero la misma imperfección formal de los enunciados infantiles exige de los oyentes una labor de reconstrucción, o interpretación adecuada de las verdaderas intenciones comunicativas transmitidas por el niño. Gana así papel el carácter comprensivo del adulto, pues su conveniente respuesta a los deformes enunciados orienta al emisor sobre su validez o adecuación e inicia la verdadera interacción comunicativa en su decisiva influencia para la adquisición del lenguaje.

En el tercer año de vida, el niño amplía el número de los elementos fraseológicos en su habla. Dada la simplificación selectiva operada sobre términos deducibles con facilidad por el propio contexto de la emisión (nexos, artículos, verbos auxiliares...), esta fase es denominada *habla telegráfica* (Brown y Fraser 1963, cit. Hernández Pina 1984, pág. 141), y cuyas manifestaciones presentan un carácter iterativo —repeticiones sucesivas para lograr la adecuada comprensión adulta— y un orden estructural similar a la percibida en el habla de las personas que le rodean.

Con la progresiva complejidad de sus construcciones, el niño completa su bagaje lingüístico inicial y llega a la posesión de un sistema, no sólo autosuficiente sino capaz de ampliar sus redes interactivas hacia otros adultos, extraños a su estructura familiar inmediata, y de facilitarle la comunicación en el marco preescolar.

En el aspecto semántico, la descripción evolutiva se enfrenta a una dificultad inherente. No se trata de una exclusiva observación externa, cuantificable y de registro; supone la entrada en los mecanismos internos de la atribución de significados y de la relación ideológica con el mundo exterior. Es, pues, un elemento esencial para la comprensión del mismo fenómeno del lenguaje, pero difícil de describir. De ahí la escasez de estudios que choca, por contraste, con la abundante y variada atención prestada a los desarrollos fonológico y léxico-fraseológico.

Cuestión central en el dominio semántico de la evolución lingüística es la descripción del mecanismo de asociación vocablo-objeto. A partir del enriquecimiento cognitivo sobre la realidad externa, el niño establece relaciones entre cadenas sonoras —percibidas en el habla adulta— y los objetos o situaciones. Es un establecimiento operado mediante restricciones, expansiones y oposiciones semánticas propias (Bouton 1976, págs. 118-122; Hernández Pina 1984, pág. 149) que, traducidas en ampliaciones léxico-semánticas, implican constantes reajustes bajo el impulso de los rasgos percibidos por el niño como diferenciadores o identificadores de esa nueva realidad. Tal habilidad del niño ha sido explicada

Desde dos puntos de vista contrapuestos: o es consecuencia de un proceso de generalización, o bien es efecto de una diferenciación. Para la primera interpretación, el niño opera con unos niveles que abarcan desde las clases semánticas más reducidas, hasta extenderlos a otras más amplias. En cuanto a la diferenciación semántica, Clark (1973) sitúa su base en los rasgos percibidos por el niño y que difieren, de forma gradual, según la sucesiva percepción de otros caracteres distintivos.

## 2.2. Papel de los contextos comunicativos

La necesidad de comunicación nace con el niño (Siguán 1984b, pág. 17) y su desarrollo es posible gracias a la relación con otros hablantes. En los primeros pasos, el intercambio comunicativo se sustenta en una intensa relación afectiva con un interlocutor bien dispuesto a la comprensión y —tal como quedó apuntado— a completar lo incompleto de las expresiones infantiles y a orientar con sus expresiones los futuros enunciados del niño.

Las primeras manifestaciones de los bebés carecen de intencionalidad expresiva concreta. Son automáticas y será la madre (o interlocutor adulto más cercano en lo afectivo al neonato) quien se esfuerce por una conveniente interpretación que produzca la respuesta deseada instintivamente por el niño (Siguán 1984b, pág. 17). Interacción comunicativa que es, pues, más intensa con la madre, y cuya correspondencia —captada pronto por el niño— la convierte en centro preferente de sus gestos y miradas. Es el inicio de un auténtico diálogo gestual que le permite expresar afectos primarios, influir en el comportamiento ajeno, reclamar atención y responder a las propuestas adultas (Siguán 1984b, págs. 18-22). Gracias a este ejercicio, el niño enriquece y perfecciona sus iniciales recursos comunicativos, lo que, unido al desarrollo de los mecanismos fonológicos y a un mayor dominio de la realidad, le permite una paulatina sustitución y un paralelo complemento con elementos verbales. De nuevo, la acción comunicativa de la madre resulta esencial: sus respuestas y emisiones sonoras dirigidas al niño constituyen un «manto sonoro» (Siguán 1984b, pág. 22), que, además de la mera manifestación de su presencia, sirve para que el niño identifique y refuerce tan especial relación afectiva.

Las interacciones iniciales con la madre —o persona encargada de sus primeros cuidados— estimulan, orientan y definen la propia adquisición de los mecanismos comunicativos. Las investigaciones actuales, además de destacar su decisiva influencia en la adquisición del lenguaje por el niño, resaltan su aportación en el desarrollo cognitivo y emotivo (Snow 1977, págs. 31-32). Es una acción global que va más allá del hablar de la madre como primera profesora de la lengua materna (Lentin 1980, pág. 27), pero cuya importancia justifica la atención dedicada a tres perspectivas esenciales: los rasgos o aspectos característicos, los condicionamientos para esta evolución y las diferencias, en cuanto a situaciones o modalidades en la interacción comunicativa.

Sin olvidar el contacto interpersonal de la etapa prenatal, la interacción comunicativa madre e hijo da sus pasos preparatorios con las comunicaciones no verbales, intuitivas, espontáneas y enriquecidas, paso a paso, por el propio contacto. Pese a su engañosa simplicidad, pueden considerarse como auténticas conversaciones iniciales, desde las que gana primacía la aparición de un lenguaje

socializado, frente a las tesis de Piaget en favor del lenguaje egocéntrico y el lenguaje interiorizado (Mayor 1986, págs. 199-200).

A diferencia de las peculiaridades en una relación de habla adulto-adulto, las respuestas y emisiones de la madre-cuidadora ofrecen un carácter simple y redundante, con numerosas preguntas y órdenes, locuciones cortas, léxico y tiempos verbales limitados, simplicidad sintáctica y patrones fonológicos muy acusados: entonación exagerada, ritmo lento, duplicaciones y reiteraciones... (Snow 1977, pág. 36; Rondal 1980a, págs. 44-53). Por otra parte, las manifestaciones peculiares del habla materna se orientan, de modo instintivo, por variables como la edad del destinatario, el sexo y la habilidad lingüística percibida en el propio oyente, y dependen de las necesidades comunicativas de las situaciones donde van a ser utilizadas.

La investigación de los condicionamientos del hablante señala que, además de la edad (niño-adulto) y de la clase social, tiene especial relevancia la actividad realizada en el marco de la interacción comunicativa —contar historias, juego libre, comida, baño, vestido, lectura—, el grado de su dificultad y las reacciones del propio oyente. Y así, el habla materna es más compleja en situaciones libres que en actividades de cuidados al niño, y en la lectura de libros en alta voz que en los juegos libres. Son observaciones que demuestran cómo la necesidad de comunicación más efectiva produce un habla más simplificada; así sucede en las actividades cotidianas que rodean al baño, vestido, comida, mientras que en las conversaciones sobre imágenes de libros, la situación limita los temas posibles y los comentarios pueden ser más elaborados que en otras situaciones no tan bien definidas (Snow 1977, pág. 37). Es un argumento más para considerar el habla materna, no como un «corpus» simple, sino como el producto de específicas interacciones entre madres e hijos.

Las diferencias socioculturales se manifiestan, asimismo, en el habla materna. Un nivel académico y social medio produce más expansiones, escasas órdenes, más sustantivos y menos verbos que entre las mujeres de clase obrera. Valga como intento de sintetizar tales diferencias la afirmación de que las madres con mayor nivel académico hablan más «con» sus hijos, y en los niveles inferiores se habla más «a» los hijos (Mayor 1986, pág. 200).

La apertura del niño a la realidad y su enriquecimiento cognitivo amplían también sus contextos comunicativos. Bien pronto el niño distingue la presencia de otros adultos, cuyas producciones se integran en el «manto sonoro» de este primer ambiente. Sobre la influencia del habla paterna, las informaciones son muy limitadas, pero parece evidente que esa ampliación de posibilidades para la comunicación interpersonal —representada por la figura del padre y el círculo familiar— aumentan y refuerzan los estímulos ambientales. La comprensión, la sensación de sentirse protegido, el amor y la confianza desarrollan la afectividad y dan ocasión para situaciones lingüísticas (Tourtet 1974, pág. 32). El niño necesita que le dejen hablar, le escuchen y le respondan. Si el ambiente le proporciona los materiales necesarios, el ejercicio será el camino para su dominio.

Aportación básica desde este contexto familiar primario es la claridad acústica. Del mismo modo que sucede en el habla materna, hay una voluntaria adaptación en las manifestaciones de los otros adultos y crean así unas formas transitorias de habla, «nursery-words», interpretadas como empobrecimiento y simplificación

de la lengua (Alarcos Llorach 1976, pág. 11) y carentes de la fina adaptación del habla materna.

Distintos factores psicológicos y sociológicos operan en este contexto comunicativo. Las condiciones materiales de la propia crianza influyen en la aparición de anomalías o retrasos, y, entre otros factores, el número de hermanos y el lugar que el niño ocupa entre ellos, junto con el nivel social y cultural de la familia, determinan el grado de dominio y riqueza del léxico.

La entrada en la escuela infantil supone una nueva apertura a otras realidades y a otras posibilidades para la interacción comunicativa. Los factores familiares conservan su poderosa influencia y, por ello, el marco escolar es, más bien, un sustituto de esa realidad, pero integrante de una labor común cuyo efecto será el dominio del lenguaje por el niño. Es una obra colectiva de la familia, la escuela y la sociedad, con el marco escolar como lugar de encuentro (Tourtet 1974, pág. 30). Estas nuevas posibilidades producen en el niño un aumento de la atención hacia los demás; y con ella, el interés por la opinión ajena y el inicio de unas comunicaciones enriquecedoras, favorecidas además por una más rica realidad, por la diversidad de situaciones y la complejidad de los problemas y situaciones que tratará de resolver en común (Tourtet 1974, pág. 32).

Y en este marco, una relación interpersonal adquiere protagonismo como factor en el desarrollo del lenguaje infantil: la figura del/de la profesor/a. Su papel esencial es motivar la expresión y la comunicación de estos niños y transmitirles una amplísima gama de nuevas experiencias. Su cultura, entendida como sabiduría para analizar los acontecimientos personales y como sensibilidad para contemplar el mundo que nos rodea, es elemento fundamental para la acción positiva que le corresponde. La actuación docente en la escuela infantil, enmarcada en esa conquista colectiva del lenguaje, puede reforzar la acción iniciada en la familia, pero en los casos de condicionamientos negativos, su misión será romper esa predeterminación, proteger la iniciación del niño y corregir o suplir cualquier deficiencia o carencia que pudiera ofrecer ese habla infantil (McKenna 1978, pág. 87).

### 2.3. El estímulo de la comprensión y de la expresión

Superada ya, desde la perspectiva de la interacción comunicativa, la concepción de enseñar el lenguaje al niño, podría entenderse que el objetivo fundamental de la escuela infantil para dicha adquisición sería la creación de situaciones que le permitan al niño enseñárselo a sí mismo, e incluso para «alimentar un excelente diálogo en casa» (McKenna 1978, pág. 89). Con esta incitación para el intercambio comunicativo, el niño experimenta nuevos modos de interacción que actúan sobre el desarrollo de su competencia lingüística. Es un dominio por la práctica de la expresión y la comprensión, como vertientes esenciales de la comunicación verbal.

No sólo ha perdido vigencia el concepto meramente instructivo para la acción de la escuela en el desarrollo del lenguaje. Con ella ha quedado rebasada una perspectiva normativa, orientada a la enseñanza por la escuela de una lengua «ideal» o «correcta» (Mayor 1986, pág. 210). El niño, al entrar en este contexto educativo, posee unos recursos lingüísticos suficientes para sus relaciones interpersonales en un marco social inicial. La escuela no debe superponer, ni mucho

menos reemplazar, el bagaje lingüístico dominado por el niño por otro impuesto, desde una visión normativa.

Alejar cualquier intención impositiva en la labor docente y favorecer la espontaneidad y los propios deseos comunicativos, connaturales a la personalidad infantil, son las bases para llegar al estímulo y desarrollo de la competencia del niño como hablante y como oyente. No caben, pues, unos contenidos instructivos en el tratamiento del lenguaje en la escuela infantil ni debe existir la idea clásica de reproducir, a través de la acción docente, unos modelos determinados en el sujeto de tal aprendizaje.

Frente a esta concepción, hoy debemos ir a un desenvolvimiento de las capacidades infantiles y a un dominio más amplio y preciso de la competencia. Acción para la que no existen programaciones rígidas sobre dominios concretos a alcanzar en preestablecidas periodizaciones. Es una labor con un lenguaje ya incorporado a la personalidad infantil, con todas sus imperfecciones y la inmadurez en el dominio, pero en constante evolución y cuyos estadios evolutivos no se presentan con un ritmo uniforme. De ahí los desniveles posibles dentro de un determinado grupo de niños, situados en un mismo ambiente escolar, de similar edad cronológica, pero con distintas variables evolutivas y socioculturales.

En la escuela infantil, el lenguaje es el vehículo ideal para el tratamiento globalizado de sus tareas educativas. Visto así, representa «la superestructura, el elemento integrador de todas las vivencias y experiencias del niño y el medio, a través del cual se van a articular, poco a poco, las relaciones del niño con sus compañeros y con el ambiente que le rodea» (Monfort y Juárez Sánchez 1980, pág. 12).

Dentro del propugnado estímulo comunicativo, la figura del educador/a no debe limitarse al papel de coparticipe de las interacciones lingüísticas en el ambiente escolar. Su estímulo debe ser complementado con una misión de control de la ampliación de los recursos lingüísticos y de la vigilancia y detección de las posibles anomalías en el proceso. Surge aquí el problema de la intervención temprana del adulto en la observación y evaluación de las posibles desviaciones del comportamiento lingüístico infantil. Tarea difícil de realizar, pues en su propia esencia está unida a un aspecto de aún más difícil control. ¿Cómo es el progreso lingüístico de un niño concreto? ¿Cuándo puede hablarse de desviación o de retraso? ¿Todas las desviaciones son anomalías? Quede sólo el planteamiento de cuestiones tratadas en el siguiente capítulo, pero establezcamos, a partir de ellas, la importancia y la necesidad de una intervención temprana, de perfecto encuadre en el estímulo comunicativo y orientada a la prevención y a una asequible reeducación mediante actividades englobadas en la acción general de este marco escolar. Un tratamiento globalizado que estará encaminado al refuerzo de los mecanismos de adquisición y a los prerequisites y situaciones de producción lingüística, y cuya necesidad viene avalada por tres razones esenciales: la relación del lenguaje con el proceso intelectual y la formación de conceptos, con la consecuente repercusión de cualquier trastorno; el tratarse de un momento crucial —de los dieciocho meses a los cuatro años y medio— para el desarrollo lingüístico y donde la ayuda es más fácil y eficaz; y, la necesidad de favorecer la comunicación a través de la interacción lingüística, con la negativa incidencia en el desarrollo emocional y social y alteraciones conductuales en el niño, si no se siente capaz

de una comunicación más fácil y efectiva (Cooper, Moodley y Reynell 1982, págs. 2-4).

### 3. La escuela infantil y el ambiente lingüístico del niño

#### 3.1. Características esenciales de la Didáctica del Lenguaje Verbal en la escuela infantil

La Didáctica del Lenguaje Verbal en la escuela infantil es el primer paso para la consecución del objetivo último en la labor docente dedicada al lenguaje: el dominio de la competencia lingüística y comunicativa, en sus variados aspectos, y una adecuada relación con la organización de experiencias y el desarrollo intelectual.

No es, pues, un tratamiento didáctico aislado, sino inmerso en el proceso global de la acción escolar sobre el lenguaje durante todo el período de escolarización. Es el inicio del dominio del lenguaje como técnica instrumental y su implicación con cualquier tarea educativa adquiere ya toda su relevancia.

Desde esta concepción básica, dos presupuestos son esenciales para el planteamiento de una Didáctica del Lenguaje Verbal, y apuntados ya en epígrafes precedentes: favorecer, estimular, observar y corregir, en su caso, el proceso evolutivo del lenguaje en el niño; por otra parte, y complemento indispensable del presupuesto anterior, la creación de las condiciones favorables para la acción positiva del ambiente en esta adquisición (Fernández 1980, pág. 69). Apoyo y condiciones que nacerán de las posibilidades ofrecidas para el enriquecimiento de las experiencias vitales, de las derivadas interacciones comunicativas, de la adaptación consciente a la evolución del niño y de ofrecer, en un ambiente de libre expresión, unas pautas lingüísticas válidas y adecuadas a su propio dominio de recursos expresivos.

Crystal (1981) formula otros dos principios como bases para el aprendizaje de la lengua: *expectancia* y *adecuación*. Por el primero entiende la compatibilidad del lenguaje ofrecido por la escuela con las expectativas de los niños; se trata de emplear materiales o recursos que no superen sus capacidades ni sus necesidades, pero que tampoco queden muy por debajo de ellas. Como *principio de adecuación*, Crystal defiende una toma de conciencia sistemática, de la extensión real de la complejidad y variedad del lenguaje; no existe un uso único, ni más correcto o más lógico del sistema lingüístico y su aceptabilidad depende de la relación del lenguaje con sus fines. Ambos principios desembocan, o confluyen, en el desarrollo de una conciencia del lenguaje en el niño, como receptor y como productor, que se convierte en tarea básica de cualquier planificación en esta enseñanza (Crystal 1981, págs. 70-90).

Son las variables discentes las que imponen un carácter específico al tratamiento del lenguaje en la escuela infantil. Para su planteamiento, debemos considerar los factores psicológicos, lingüísticos y físicos que actúan sobre el sujeto

del aprendizaje y, al mismo tiempo, determinan cuáles son y cómo influyen, en concreto, los factores sociales y ambientales sobre la evolución lingüística del niño. Es desde una postura de preocupación docente por conocer el estado real del sujeto cómo se conseguirá esa compatibilidad, o *principio de expectancia*, señalada por Crystal, y que deberá contar con el auxilio de una conciencia lingüística en el docente soportada por los conocimientos adecuados (Crystal 1981, pág. 101).

Desde una valoración instrumental del lenguaje, es evidente la prelación del tratamiento del lenguaje oral y del paso o preparación para el dominio de la convención gráfica, consideración que debe ser ampliada con el enriquecimiento de los recursos expresivos y con el acceso a las formas del lenguaje socializado y de la cultura —los contactos con la literatura— como finalidades asimismo esenciales.

La estructuración programática de la Didáctica del Lenguaje Verbal en la escuela infantil, viene determinada por los elementos integrantes de la competencia comunicativa del hablante: el aspecto sonoro, el aspecto gramatical, el aspecto significativo y el aspecto comunicativo, entendido éste como comprensión verbal. De acuerdo con esta estructura, proponemos cuatro grandes áreas didácticas en esta acción de la escuela, como ambiente lingüístico del niño: 1) la actuación en las situaciones expresivas fonéticas; 2) el aporte de los medios o elementos necesarios para los intercambios significativos y la codificación de la realidad; 3) la progresiva organización de los enunciados, y 4) el desarrollo de la creatividad del niño, como hablante y como oyente.

### 3.2. Situaciones expresivas fonéticas en la escuela infantil

La metodología orientada al desarrollo del aspecto sonoro debe atender a los tres elementos esenciales en tal evolución: la atención y la capacidad discriminadora de sonidos; la percepción y reproducción de secuencias fónicas, y el dominio motor de los órganos articulatorios o motricidad bucofacial y articularia.

Unas técnicas sencillas y progresivas son el mejor recurso para favorecer la emergencia y el afianzamiento de las correspondientes aptitudes y destrezas potenciales en el niño. Dada la facilidad para la observación de las realizaciones sonoras, el seguimiento de los pasos evolutivos en la vertiente expresiva constata el grado concreto de la destreza en emisiones y articulaciones. Otro caso es el de la capacidad discriminadora, auditiva y fónica, y del mecanismo receptor y comprensivo, causas de la mayor parte de las alteraciones en la producción sonora. No obstante, de las áreas didácticas antes enunciadas, es la que mejor permite una periodización de actividades y una más completa adecuación a las capacidades del niño.

En el desarrollo del sistema fonético infantil, el inicio de la preescolaridad representa un profundo cambio en el papel del entorno lingüístico del niño. Entre los caracteres determinantes de este período, comprendido entre los dos y los cuatro años, además de los derivados del cambio y la ampliación de las relaciones interpersonales, destaca la frecuencia de alteraciones por inmadurez articularia

o dislalias pasajeras, por lo que deben ser referencia básica en el planteamiento de la acción educativa dedicada al progreso fonético.

Es preciso, pues, cuidar los modelos comunicativos y lingüísticos, mejorar el mecanismo productor y motivar al niño hacia la superación de dificultades a través del despertar su atención hacia los mecanismos implicados. Una estimulación indirecta que cuenta con un valioso recurso: la dimensión lúdica del lenguaje, potenciada a través de los juegos sonoros como ejercicios adecuados para estos objetivos. Se trata, en resumen, de crear situaciones lingüísticas donde el niño haga intervenir los mecanismos necesarios y que le permitan el dominio efectivo de unas destrezas potenciales. Monfort y Juárez Sánchez han sintetizado así el desarrollo de estas situaciones: «necesidad-intento de expresión-“feed-back”-correctivo-imitación» (Monfort y Juárez Sánchez 1980, págs. 99-100).

El primer centro de interés para la labor docente debe ser la mera actividad fónica. Entre los dos y los cuatro años, la atención infantil no es aún suficiente para la producción conforme a unos modelos a imitar. A través de la superación de dificultades progresivas, presentadas en los ejercicios y juegos propuestos, el niño irá diferenciando desde el ruido-silencio a las peculiaridades entre imágenes acústicas dadas. Las primeras actividades para la imitación consciente no deberán plantearse antes de los tres años, momento de una mayor capacidad para la asimilación de fonemas y combinaciones fonéticas. Es el momento de iniciar el trabajo fonético y de aprovechar las posibilidades de actuación con estructuraciones temporales más complejas, a partir de sonidos producidos por la voz humana o por instrumentos musicales.

Las canciones y los juegos basados en el ritmo y en el acompañamiento sonoro permiten una mayor complejidad en la imitación de secuencias fonéticas. El rico folklore infantil, en sus manifestaciones versificadas, proporciona elementos valiosos para insistir tanto en la claridad y precisión articulatoria, como en la percepción reiterada de modelos. Sus recitados y canciones generan una auténtica gimnasia muscular, donde —como dijimos— importa más la actividad que la sujeción al propio modelo. Añadamos a esta preparación de los órganos productores, el apoyo natural de la masticación y de la succión a la motricidad buco-facial; así, si este dominio no plantea problemas fisiológicos graves —salvo deformaciones congénitas—, las dificultades pueden surgir en la asociación entre movimientos y un sonido determinado (Monfort y Juárez Sánchez 1980, págs. 106-107).

El cuarto año en la vida del niño amplía la asimilación fonemática y las posibilidades combinatorias. Una profundización paralela orientará las actividades con los mismos elementos de la anterior etapa evolutiva, pero la mayor complejidad en el planteamiento de los juegos sonoros y la mayor riqueza en las canciones y en los movimientos ritmados refleja esa misma progresión en los dominios productores y el aumento de su conciencia fonética. Todo ello no debe hacer olvidar, en la labor docente, el cuidado por la ampliación y el refuerzo de las habilidades articulatorias. La posesión de unas condiciones plenas —con los cinco años cumplidos— requerirá actividades enfocadas a la fluidez y a la precisión en la producción de sonidos. Es también el momento para una observación más sistemática de las posibles alteraciones evolutivas y para la atención individual de tales trastornos.

Los ejercicios elocutivos son un paso más en el desarrollo expresivo del niño.

Con ellos se potencian los modelos adecuados, se mejora y precisa la comunicación verbal y se sientan las bases para los futuros aprendizajes de la lecto-escritura y del vocabulario, tanto en su vertiente oral como en la gráfica.

Otro de los problemas a afrontar durante la escolaridad básica es la entonación correcta. De ahí que la atención en la escuela infantil sea la preparación del camino hacia este objetivo esencial en el tratamiento de la conversación, de la exposición oral, de la lectura y de la ortografía, con una especial incidencia en el empleo de los signos de puntuación y de los auxiliares de la escritura. Canciones, juegos rítmicos, declamaciones, narraciones orales, conversaciones... ofrecen muy amplias posibilidades para la afinación discriminativa de los tonos adecuados, de la acentuación y de las pausas.

Es una actuación sobre la vertiente expresiva de la afectividad, que convierte a las propias actividades así orientadas en recursos enriquecedores de la auténtica competencia comunicativa.

### 3.3. Intercambios significativos: la palabra y la codificación de la realidad

La aparición de la palabra marca el inicio del primer lenguaje infantil. Desde esa configuración fonética deforme, pero cargada de sentido y creadora de un intercambio comunicativo, hasta el inicio escolar, la propia evolución del lenguaje dota al niño de un repertorio suficiente para los intercambios significativos. Y cuando es necesario, la acción, los gestos, la entonación, acompañan y precisan la intencionalidad concreta para poder ser entendido por sus oyentes.

La larga conquista de la especificidad semántica (Bouton 1976, pág. 119) no estará aún resuelta, sino en pleno proceso en la escuela infantil. La complejidad del acceso al simbolismo verbal va aún más allá de este marco, por lo que la actuación cimentará este dominio con el cuidado de los adecuados recursos lexicales para las necesidades comunicativas, desde el apoyo de lo que dice y con la seguridad que proporciona el saberse escuchado. Junto a su conciencia léxica, el niño va adaptando sus recursos a lo que dicen los demás e incorpora —con su natural actitud inquisitoria, que le abre y le faculta para un enriquecimiento empírico— nuevas realidades mediante la correspondiente reducción a signos verbales.

El léxico infantil sigue, pues, un desarrollo de creciente complejidad semántica y gramatical. Grandes diferencias individuales —determinadas por las situaciones ambientales— y los desniveles en el ritmo de crecimiento léxico, serían las notas esenciales para el planteamiento de las actividades destinadas a su ampliación y enriquecimiento. Un aumento, no entendido como acumulación de elementos sino como posesión y disposición para el uso (Medina 1981, pág. IX).

Pronto el niño capta las diferencias en los recursos a utilizar según las situaciones comunicativas y así las actividades buscan ese sentido de la adecuación a los niveles de lengua. Además del léxico ya poseído, y del que seguirá adquiriendo fuera del contexto escolar, el niño conoce e incorpora elementos expresivos con las actividades escolares, con los cuentos escuchados, con las informaciones intercambiadas y con la propia respuesta de sus interlocutores

dentro de este ámbito. Es un enriquecimiento por «impregnación» de términos, a partir de las experiencias infantiles y de las interacciones comunicativas entre alumno y profesor/a, y entre los propios alumnos (Rondal 1980a, págs. 160-171).

Además de fuente de tales recursos, el docente debe cuidar el empleo conforme al sentido preciso de lo que se quiere comunicar y enriquecer las experiencias como móviles para la correspondiente traducción léxica. Al lado de los ejercicios sistemáticos y de la impregnación natural y asistemática, el léxico es fruto también de una actividad creadora del niño, que resuelve como un juego la necesidad del término adecuado y con soluciones nunca carentes de cierta lógica o consecuencia.

Si el papel de la escuela es esencial para el enriquecimiento léxico (Rondal 1980a, pág. 129), los principios para sus actividades han de ser el desarrollo de la precisión léxica, apoyado en el valor contextual, y las incorporaciones de vocablos en función de sus necesidades intelectuales. Añadamos como requisito indispensable, la delimitación y asimilación de la palabra en los aspectos fonológico, morfológico, sintáctico, léxico y semántico, mientras el punto de partida debe situarse en el habla infantil para llegar a la confluencia con un vocabulario usual asimilable en estas edades (Medina 1981, pág. X).

### 3.4. La organización de los enunciados: evolución del sistema gramatical

La ampliación de los elementos presentes en un enunciado comporta un empleo espontáneo de las posibilidades combinatorias. Es una organización simple y reduccionista de las estructuras sintácticas percibidas en los enunciados del habla de los demás y que opera con un mecanismo de «feed-back», donde se le devuelve al niño su propio mensaje, corrigiendo o ampliando aquellos elementos que no ha podido superar (Monfort y Juárez Sánchez 1980, pág. 145).

Para organizar sus enunciados, el niño descubre el valor de la sintaxis y se somete, de modo progresivo, a las construcciones lingüísticas ofrecidas por su entorno. Con este ejercicio de la capacidad organizadora del discurso, el niño incide en la paralela organización intelectual, por lo que la atención docente debe cuidar la detección de limitaciones en las construcciones sintácticas, como síntomas de empobrecimiento en la estructuración de los contenidos mentales.

La evolución del sistema gramatical se basa en la imitación y en un perfeccionamiento progresivo de las estructuras iniciales, a partir del propio descubrimiento por el niño de tales posibilidades (Bouton 1976, pág. 86). No adapta o reduce la gramática adulta, sino organiza un sistema lingüístico particular, coherente y adecuado a las capacidades perceptivas y expresivas del propio niño (Francescato 1970, pág. 174). El niño, en tal elaboración, imita las estructuras captadas y las reproduce como una forma global; al mismo tiempo, realiza una extensión analógica de los rasgos observados en determinadas construcciones a otras, por encima de cualquier corrección normativa. Estas discordancias, coherentes dentro de su propio sistema, desaparecen a medida que el enriquecimiento

de los recursos lingüísticos y el propio tanteo de su adquisición, determinan y depuran las estructuraciones de los enunciados infantiles (Halliday 1973, págs. 98-100). La progresión en estos dominios se proyecta en tres niveles: el orden de la frase, las flexiones y el uso de los nexos. Desde ellos, los ejercicios estimularán el sentido de la organización tempo-espacial, con variaciones y sucesiones en distintas secuencias y con la discriminación de sus integrantes.

Como apoyo material para la identificación de tales elementos y de su organización dentro de un conjunto, las láminas ilustradas y los dibujos permiten el correspondiente desarrollo de la percepción visual y de la atención de los escolares, mientras que los comentarios orales organizan gramaticalmente esas mismas observaciones. Las primeras memorizaciones de poesías y canciones harán sentir al niño la seguridad de unas construcciones dominadas al percibir su adecuación y corrección en la repetición de unos modelos. Otra modalidad en esta ejercitación, los ejercicios de «visualización de frases» (Monfort y Juárez Sánchez 1980, págs. 158-183) contribuyen a la preparación prelectora, como iniciación a los dominios de la simbolización de objetos e ideas, mediante el uso o la representación de dibujos o signos gráficos.

### 3.5. El estímulo de la creatividad lingüística del niño

El concepto de creatividad —como pensamiento divergente, productivo y abierto—, aplicado a la adquisición lingüística, permite una doble consideración en el trabajo escolar: de un lado, potenciar la creatividad en la búsqueda y dominio de los recursos adecuados a las necesidades comunicativas del niño; de otro, el desarrollo a partir de modelos ofrecidos desde las manifestaciones creativas o literarias, al alcance y en consonancia con la sensibilidad y la conciencia lingüística del hablante en estas edades tempranas. En ambas posibilidades, la expresión espontánea y lúdica del niño encuentra el mejor medio para su cultivo.

El tratamiento de las capacidades creativas infantiles, como apoyo básico para la conquista personal del lenguaje, subyace en la progresión de los aspectos comentados en los apartados anteriores. Por tal razón, nos centraremos ahora, como colofón de la labor didáctica propugnada para la escuela infantil, en la importancia y los valores de este acercamiento del niño a la literatura, dentro del estímulo de la creatividad y la conciencia lingüísticas.

Los contactos literarios deben potenciar el sentido de creación y el placer del juego. La originalidad infantil se manifiesta en las mismas actividades lúdicas cuando le son brindadas las adecuadas oportunidades, con canciones y cuentos, con poesías y dramatizaciones, con las elementales versificaciones de las retahílas y de las rimas, o con los juegos de las imágenes de una adivinanza.

De nuevo, la cultura del docente en su importante función de agente e impulsor de tales actividades. Cultura o conocimiento de repertorios que nutran de recursos enriquecedores las actividades planteadas. Y cultura, como sabiduría o sensibilidad para aprovechar las posibilidades inherentes en cada manifestación creativa. Con la idea clara de que no se está llevando al niño a una isla idílica —pero «isla» al

fin y al cabo—, sino a la entrada del gran mundo de la Literatura, manifestación del lenguaje en todas sus posibilidades comunicativas.

Además de estimular la creatividad, los ejercicios con la literatura de base oral son indispensables colaboradores en la preparación lecto-escritora. Cuando un niño disfruta con una narración tomada de un libro —«la hora del cuento»—, se le está proporcionando además una imagen positiva y motivadora hacia los libros como fuentes de placer y disfrute estético. La colaboración y participación, como actor o como espectador, en una dramatización o en una representación de títeres desde la libre creación sin texto, no sólo enriquece y precisa el empleo de los recursos expresivos, sino que es fácil para ese niño el descubrimiento de la utilidad de la escritura como conservación de las creaciones orales... Son meras sugerencias que encuentran su más fiel constatación en la misma práctica docente volcada, de acuerdo con estos apuntes teóricos, al estímulo de la creatividad a través del lenguaje.

#### 4. Conclusión

---

La interpretación del lenguaje como resultado de una evolución dentro de un contexto interactivo, proyecta interesantes posibilidades educativas para la labor de la escuela infantil. Con ella, el dominio lingüístico es considerado como el desarrollo de la competencia comunicativa del hablante, orientado y definido por la influencia del ambiente. Es decisivo, pues, el conocimiento de los elementos de esta interacción y desde él, un cambio radical en las relaciones de lenguaje y educación. No se trata de enseñar o iniciar al niño en el lenguaje, sino ofrecerle oportunidades en la acción escolar para la enriquecedora interacción comunicativa.

El lenguaje es fruto, por tanto, de la acción conjunta del niño, la familia, la escuela y la sociedad. El devenir de sus etapas evolutivas queda enmarcado en el periodo de la escuela infantil; de ahí que el planteamiento didáctico, enfocado a la adquisición y el dominio de la competencia del niño como hablante, esté inmerso en un proceso global del tratamiento del lenguaje, que abarcará toda la escolarización. Favorecer, estimular, observar y corregir este proceso, junto a la creación de unas condiciones favorables en el ambiente, son los objetivos esenciales de tal acción docente, a través de actividades formuladas desde los principios de expectancia y de adecuación, con una estructuración pragmática en cuatro apartados interrelacionados: actuación en situaciones expresivas fonéticas; aporte de los medios necesarios para los intercambios significativos y para la codificación de la realidad; la organización de los enunciados gramaticales y el desarrollo de la creatividad lingüística.

## Actividades Prácticas

Los ejercicios propuestos deben ser considerados como meras sugerencias, que tratan de abarcar dos planos esenciales: 1) Observación del desarrollo comunicativo en el niño y de los factores influyentes, y 2) Estímulo de la adquisición lingüística en el marco de la escuela infantil.

Para el primero de ellos, proponemos:

— Observar las actitudes de los adultos en el momento de dirigirse verbalmente a un niño y establecer la relación entre pautas de comportamiento y pautas lingüísticas.

—Centrar la observación en el lenguaje de la madre y, si es posible, compararlo con el empleado por las cuidadoras del jardín de infancia, encargadas de niños de hasta veinticuatro meses.

— Estudiar el estado lingüístico de, al menos, tres niños de dos a cuatro años, y señalar las características más acusadas en su dominio del plano fónico, del plano léxico y de la organización de los enunciados.

— Describir los recursos no verbales empleados por un niño de doce a treinta meses para complementar sus intenciones expresivas. Para el segundo plano, no pretendemos un enfoque de la totalidad de los aspectos implicados por las razones de espacio fáciles de comprender. La originalidad de cada educador y su conocimiento de la realidad orientarán las formulaciones para conseguir los deseados principios de expectancia y adecuación. Valgan, pues, como ejemplos:

— Consultar algunas antologías del folklore infantil y seleccionar canciones y composiciones cuyas dificultades articulatorias puedan estar graduadas para niños de dos a cuatro años.

— Combinar los recitados y cantos anteriores con diversos juegos rítmicos que refuercen la discriminación de los sonidos y el orden en su producción.

— Tras una narración oral realizada por el educador, proponer su repetición, continuada por varios niños, con atención a las dificultades articulatorias particulares.

— Comentar una gran lámina o cartel con la participación de los niños y atender a los rasgos de sus propuestas léxicas.

## Lecturas recomendadas

---

Para los distintos aspectos implicados en el desarrollo del lenguaje infantil, son esenciales BOUTON (1976) y DALE (1976). Conserva su interés la obra de FRANCESCATO (1970); es referencia obligada SIGUAN (1984b), y HERNANDEZ PINA (1984) ofrece una completísima panorámica sobre las teorías que abordan esta problemática. Dentro de las interpretaciones sobre el lenguaje infantil, véase BRONCKART (1977). BRUNER (1986) ofrece un completo tratamiento de cómo el niño aprende por el uso. En cuanto a los planteamientos didácticos en la acción sobre el lenguaje infantil, COOPER, MOODLEY y REYNELL (1982) sientan las bases para una adecuada programación enfocada al estímulo de tal desarrollo. También CRYSTAL (1976), RONDAL (1980a) y LENTIN (1972) ofrecen sugerencias para los presupuestos de esta didáctica. Más carácter práctico presentan las obras de FERNANDEZ (1980) y de MONFORT y JUAREZ SÁNCHEZ (1980), quienes han elaborado un completo repertorio para actividades relacionadas con los distintos aspectos del desarrollo lingüístico en el niño.

## Bibliografía

---

- ALARCOS LLORACH, E. (1968): «L'acquisition du langage». En *Le Langage*. dir. por Andre Martinet. Gallimard, Paris. (Trad.: Nueva Visión, 1976.)
- BERMUDEZ, J. (1980): «Modelo interaccionista». En J. L. Fernández Trespalacios: *Psicología General II*. UNED, Madrid, págs. 635-653.
- BLACK, J. K. (1979): «Assessing Kindergarten Children's Communicative Competence». En O. K. Garnika y M. L. King: *Language, Children and Society*. Pergamon Press, Oxford. págs. 37-51.
- BOADA, H. (1986): *El desarrollo de la comunicación en el niño*. Anthropos, Barcelona.
- BOUTON, Ch. P. (1976): *Le développement du langage*. UNESCO, Paris. (Trad.: Huemul, 1976.)
- BRONCKART, J. P. (1977): *Théories du langage*. Pierre Mardaga, Bruselas. (Trad.: Herder, 1980.)
- BRUNER, J. (1983): *Child's Talk to Use Language*. W. W. Norton, Nueva York-Londres. (Trad.: Paidós, 1986.)
- CAMPBELL, R. y WALES, R. (1970): «The Study of language acquisition». En J. Lyons: *New Horizons in Linguistics*. Penguin, Londres. (Trad.: Alianza, 1975.)
- CAZDEN, C. B. (1972): *Child Language and Education*. Holt, Rinehart and Winston, Nueva York.
- CICOUREL, A. V. (1973): *Cognitive Sociology. Language and Meaning in Social Interaction*. Penguin, Harmondsworth.
- COOPER, J.; MOODLEY, M. y REYNELL, J. (1982): *Helping language development*. Edward Arnold, Londres. (Trad.: Médica y Técnica, 1982.)
- CRYSTAL, D. (1976): *Child language, learning and linguistics*. Edward Arnold, Londres. (Trad.: Médica y Técnica, 1981.)
- CHERRY, L. J. (1979): «A sociocognitive approach to language development and its implications for education». En O. K. Garnika y M. L. King: *Language, Children and Society*. Pergamon, Oxford, págs. 115-134.
- CHOMSKY, N. (1972): *Language and mind*. Harcourt Brace Jovanovich, Nueva York. (Trad.: Seix Barral, 1980.)

- CHOMSKY, N. y otros (1977): *¿Chomsky o Skinner? La génesis del lenguaje*. Fontanella, Barcelona.
- DALE, P. S. (1976): *Language Development. Structure and Function*. Holt, Rinehart and Winston, 2.ª ed., Nueva York. (Trad.: Trillas, 1980.)
- DESROSIERS, R. (1978): *La créativité verbale chez les enfants*. PUF, París. (Trad.: Oikos-Tau, 1978.)
- DORE, J. (1979): «Conversational acts and the acquisition of language». En E. Ochs y B. Schieffelin: *Developmental Pragmatics*. Academic, Nueva York.
- EVANS, E. D. (1979): *El lenguaje del preescolar*. Marymar, Buenos Aires.
- FERNANDEZ, S. (1980): *Conquista del lenguaje en preescolar y ciclo preparatorio*. Narcea, Madrid.
- FRANCESCATO, G. (1970): *Il linguaggio infantile. Strutturazione e apprendimento*. Giulio Einaudi (s. l.). (Trad.: Península 1971.)
- GEEST, T. van der (1977): «Some interactional aspects of language acquisition». En C. E. Snow y Ch. A. Ferguson: *Talking to children. Language input and acquisition*. University, Cambridge, págs. 89-107.
- GRIMSHAW, A. D. (1977): «A sociologist's point of view». En C. E. Snow y Ch. A. Ferguson: *Talking to children*. University, Cambridge, págs. 319-339.
- HALLIDAY, M. A. K. (1973): *Explorations in the functions of language*. Edward Arnold, Londres. (Trad.: Médica y Técnica, 1982.)
- HERNANDEZ PINA, F. (1984). *Teorías psico-sociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Siglo XXI, Madrid.
- HYMES, D. H. (1979): «Language in Education: Forward to Fundamentals». En O. K. Gamika y M. L. King: *Language, Children and Society*. Pergamon, Oxford, págs. 1-19.
- JUSTICIA y JUSTICIA, F. y MUÑOZ ARRABAL, T. (1985): *Adquisición y desarrollo del lenguaje*. En J. Mayor (dir.): *Psicología evolutiva*. Anaya, Madrid, págs. 409-431.
- LENTIN, L. (1972): *Apprendre à parler*. (Trad.: Pablo del Río, 1980.)
- LURIA, A. R. y YUDOVICH, F. IA. (1971): *Speech and the development of mental process in child*. Penguin, Londres. (Trad.: Pablo del Río, 1978.)
- (1975): *Riech i myshlenie*. Universidad, Moscú. (Trad.: Fontanella, 1980.)
- MAYOR, J. (1980a): «Conducta, competencia y procesamiento del lenguaje». En J. L. Fernández Trespalacios: *Psicología General II*. UNED, Madrid, págs. 267-282.
- (1980b): «Lenguaje y conducta lingüística». En J. L. Fernández Trespalacios: *Psicología General II*. UNED, Madrid, págs. 249-265.
- (1984, 1985): *Pensamiento y lenguaje*. 3 Vols. UNED, Madrid.
- (1986): «El lenguaje en su contexto social». En J. Mayor (dir.): *Sociología y Psicología Social de la Educación*. Anaya, Madrid, págs. 180-220.
- MCKENNA, A. (1978): «El papel del adulto en el lenguaje del niño». *Infancia y Aprendizaje*, 9, págs. 84-93.
- MCNEILL, D. (1979): *The acquisition of language: The study of development psycholinguistics*. Harper & Row, Nueva York.
- MEDINA, A. (dir.) (1981): *Brocal. Vocabulario básico ilustrado*. La Galera, Barcelona.
- MOERK, E. L. (1977): *Pragmatic and Semantic Aspects of Early Language Development*. University Park, Baltimore.
- MONFORT, M. y JUÁREZ SÁNCHEZ, A. (1980): *El niño que habla*. Nuestra Cultura, Madrid.
- MOWRER, O. H. (1950): *Learning theory and the symbolic processes*. Wiley, Nueva York.
- OLÉRON, P. (1979): *L'enfant et l'acquisition du langage*. PUF, París. (Trad.: Morata, 1980.)
- RENAN IMANEN, M. D. (1981): *Los inicios del lenguaje y la comunicación en el niño*. Nuestra Cultura, Madrid.
- RICHARDS, M. P. M. (1971): *The integration of a child into a social world*. University, Cambridge.
- RICHELLE, M. (1971): *L'acquisition du langage*. Charles Dessart, Bruselas. (Trad.: Herder, 1975.)

- RONDAL, J. A. (1980a): *Langage et éducation*. Pierre Mardaga, Bruselas. (Trad.: Médica y Técnica, 1980.)
- (1980b): *Votre enfant apprend à parler*. Pierre Mardaga, Bruselas. (Trad.: Médica y Técnica, 1980.)
- SECALL DE FERMENTINO, M. V. (1984): «Aproximación al primer lenguaje». En M. Siguán: *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*. Pirámide, Madrid, págs. 59-77.
- SHIELDS, M. (1979): «Dialogue, Monologue and Egocentric Speech by Children in Nursery Schools». En O. K. Garnika y M. L. King: *Language, Children and Society*. Pergamon, Oxford, págs. 249-269.
- SIGUAN, M. (1984a): «Aproximación histórica del estudio del lenguaje infantil». En M. Siguán (dir.): *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*. Pirámide, Madrid, págs. 245-262.
- (1984b): «Del gesto a la palabra». En M. Siguán (dir.): *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*. Pirámide, Madrid, págs. 17-31.
- (1984c): «Genesis y desarrollo de las funciones del lenguaje en la infancia». En MEC: *Innovación en la enseñanza de la lengua y literatura españolas*. Subdirección Gral. de Perfeccionamiento del Profesorado, Madrid.
- SNOW, C. E. (1977): «Mother's speech research: from input to interaction». En C. E. Snow y Ch. A. Ferguson: *Talking to children. Language input and acquisition*. University, Cambridge, págs. 31-49.
- STUBBS, M. (1984): *Language, schools and classrooms*. Methuen, Londres. (Trad.: *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Cincel, 1984.)
- TITONE, R. (1981): *Il linguaggio nella interazione didattica*. Balzoni, Roma. (Trad.: Narcea, 1986.)
- TOURTET, L. (1974): *Langage et prise de conscience à l'école maternelle*. Armand Colin, París. (Trad.: Narcea, 1974.)
- VILLIERS, P. A. y VILLIERS, J. G. (1980): *Early language*. Open, Londres. (Trad.: Morata, 1980.)
- VGOTSKY, L. (1934): Original ruso de *Pensamiento y lenguaje*. (Trad.: *Thought and language*. MIT, 1962, Cambridge.) (Trad.: Pleyade.)
- WINITZ, H. (1969): *Articulatory acquisition and behavior*. Appleton-Century-Crofts, Nueva York.