

Lo complejo y lo cotidiano de la enseñanza de la lengua en la educación infantil

Gemma PUJALS PÉREZ

Universitat de Barcelona

Al profesor de Didáctica de la Lengua y la Literatura Miguel José PÉREZ, amigo, compañero y colega, persona íntegra y querida.

Resumen

En el artículo se valoran las diferentes facetas que intervienen en la enseñanza y aprendizaje de la lengua, en las primeras edades, desde un enfoque funcional y comunicativo. Se incide también en las bases científicas que configuran la disciplina de la *didáctica de la lengua* y, asimismo, se describen y analizan las teorías fundamentales, fases y etapas de la adquisición y el desarrollo del lenguaje infantil.

PALABRAS CLAVE: Didáctica de la lengua, Lenguaje infantil, Adquisición del lenguaje, Competencia comunicativa, Enfoque funcional.

Abstract

On this paper we comment the different aspects involved in language teaching and learning in early ages from a functional and communicative approach. We also deal with the scientific bases of the subject «Language Didactics». We analyze as well fundamental theories and steps in child language acquisition and development.

KEYWORDS: Language Didactics, Child Language, Language acquisition, Communicative competence, Functional approach.

Résumé

Dans cet article on expose les différents aspects qu'interviennent dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue dans le premier âge, du point de vue fonctionnel et communicative. On fait aussi une approche sur les bases scientifiques de la matière «Didactique de la langue». On décrit et analyse en même temps les théories fondamentales, phases et étapes de l'acquisition et le développement du langage infantine.

MOTS-CLÉS: Didactique de la langue, Langage infantine, Acquisition du langage, Compétence communicative, Approche fonctionnelle.

Esta reflexión surge al hilo del objetivo de este escrito: relacionar la trayectoria profesional del admirado amigo y colega, Miguel José PÉREZ, en el año de su jubilación, con una materia de la que ha sido un gran profesor y especialista durante muchos años: *la enseñanza del lenguaje infantil*.

El título alude al pensamiento interno de muchos profesores de didáctica de la lengua y la literatura. Ciertamente, la enseñanza en los diferentes ciclos y etapas educativas es compleja pero, además, en las edades de 0 a 6 años, y sobre todo en el primer ciclo —de 0 a 3— adquiere una especificidad diferenciada difícil de acceder a ella si no se ha reflexionado y trabajado ampliamente en la etapa. Esta complejidad no obsta para que, en ocasiones, sea ésta una especialidad cercana también a las familias que observan, de día en día, los cambios que se operan en los pequeños, en cuya evolución quieren —y deben— intervenir como agentes educadores activos.

Este reto es el que tiene nuestro alumnado como futuros maestros o maestras y nuestra tarea la de hacerle comprender la complejidad del proceso de enseñar lengua y literatura en edades tempranas.

A) ¿Qué significa adquirir y aprender el lenguaje?

La adquisición y el aprendizaje de la lengua por parte de los seres humanos es un hecho tan habitual, aunque maravilloso, que a menudo no caemos en la cuenta de la complejidad que ello comporta. Por un lado el lenguaje es un instrumento de comunicación que facilita la convivencia con los demás seres y el conocimiento del entorno sociohistórico y geográfico; por otro, gracias al desarrollo de la inteligencia, el lenguaje actúa como elemento ordenador y estructurador del pensamiento al tiempo que permite que vayamos accediendo a un conocimiento científico de la realidad.

La importancia que adquiere el estudio del lenguaje, y de las lenguas en concreto, en todos los niveles, etapas y ciclos educativos, plantea múltiples retos a los enseñantes. La lengua no es únicamente objeto de enseñanza en sí misma, sino que actúa como elemento vertebrador entre las áreas que comparten el aprendizaje escolar y permite, por consiguiente, el trabajo interdisciplinar. Ineludiblemente, en las primeras edades los aprendizajes han de estar siempre vinculados al medio, particularmente a las experiencias que se viven tanto en el aula como en la familia.

La interacción comunicativa: un enfoque funcional

El lenguaje está presente en la vida del bebé desde que nace; los sonidos del entorno y las voces humanas le llegan en un principio a través de mimos, melodías rítmicas y canciones de cuna. Los lloros, gritos, ruidos y balbuceos, acompañados de sonrisas, gestos y miradas expresivas, constituyen su medio de comunicación prelingüística.

Es mediante la interacción lingüística y comunicativa con el adulto como se aprenden los significados rituales, culturales, y de todo tipo, así como también aquellos no estrictamente lingüísticos: los cognitivos y motrices, ya que, aprender a hablar, adquirir y desarrollar el lenguaje significa poderlo usar en diferentes situaciones sociales e individuales. Esta es la concepción de la que partimos, es decir, la consideración del lenguaje como instrumento de interacción comunicativa y funcional que posibilita al niño o a la niña el inicio de sus relaciones afectivas y el desarrollo de su personalidad.

Por medio del lenguaje vehiculamos nuestras preocupaciones, necesidades e intereses. Es primordial, por tanto, que se adquieran cuanto antes suficientes capacidades lingüísticas y comunicativas en el sistema lingüístico de la propia lengua o lenguas del entorno: Los fonemas y sonidos característicos; el repertorio léxico y el vocabulario básico; las estructuras oracionales más comunes, así como el conjunto de reglas de interacción lingüística relacionadas con los actos de habla.

Adquisición del sistema lingüístico de la propia lengua

¶ Sonidos y fonemas.	(<i>Fonética y Fonología</i>)
¶ Estructuras básicas oracionales.	(<i>Morfosintaxis</i>)
¶ Léxico o vocabulario de una lengua.	(<i>Semántica</i>)
¶ Reglas de interacción lingüística.	(<i>Pragmática</i>)

La adquisición de estas capacidades, principalmente hasta los tres años de edad, es paralela al uso de algunas funciones del lenguaje. A partir del segundo año de vida, el uso del lenguaje adquiere formas diferenciadas, que actúan como mediadoras de todas las experiencias infantiles. La nomenclatura que propone Halliday (1982) es útil y aleccionadora porque refleja la complejidad del *modelo interno* del lenguaje que posee el hablante en la infancia. A continuación, describimos y comentamos estas funciones que aparecen muy interrelacionadas entre sí:

- **Función instrumental**

El lenguaje es un medio para realizar cosas, es acción (chillar, llorar, patear, pedir, preguntar ...). Sirve para cumplir la función del «yo quiero», o sea, satisfacer las necesidades básicas (*Quiero una naranja; quiero la pelota; quiero —que venga— a mamá*)

- **Función reguladora**

Está muy ligada a la función instrumental, al uso social del lenguaje. El lenguaje es un instrumento de control, un elemento del que se sirve el adulto para regular la conducta infantil y transmitir normas mediante recomendaciones, órdenes, aprobaciones y desaprobaciones... (*no hagas tal cosa; lávate las manos; lo has hecho muy bien; no se debe pegar a otro niño...*).

En la escuela infantil, el uso del lenguaje en contextos muy ritualizados (entradas y salidas de la escuela, horas de comida, sueño, juegos, actividades...), fomentará la educación de hábitos, tarea fundamental en esas edades.

- **Función interaccional / Función personal**

El uso lingüístico individual —*el yo*— y la interacción social con *los demás* marcan la relación profunda que el bebé-niño sostiene en sus inicios con el adulto, generalmente madre y padre, cuya relación se irá ampliando y extendiendo a otros contextos.

Mediante el lenguaje, el niño expresa a su vez conciencia de la propia individualidad en un proceso continuo en el que irá adquiriendo conocimiento de sí mismo.

- **Función heurística**

El lenguaje es un medio para aprender sobre las cosas. Permite conocer la realidad, el entorno y buscar explicaciones a los hechos (por ejemplo, a los

4 y 5 años ya se controla el *metalenguaje* utilizado para formular preguntas y comprender respuestas).

- **Función imaginativa**

El lenguaje no sólo imita el entorno, sino que lo recrea de un modo distinto mediante la capacidad de imaginar, de crear un universo imaginario. La prueba la tenemos en que niños y niñas inventan constantemente palabras nuevas, imágenes poéticas, cuentos, aventuras, juegan «haciendo ver que...» (función simbólica).

Se evidencia una relación con la capacidad creativa expresada por Noam Chomsky¹ pero, por encima de otras consideraciones, interesa resaltar el papel que juega la educación literaria de tradición popular —canciones, poemas, adivinanzas, cuentos, etc.—, como factor desencadenante del lenguaje creativo.

- **Función representativa**

Requiere un estadio de adquisición más evolucionado (5 años aprox). Se usa cuando el aprendiz es capaz de utilizar un lenguaje explícito para referirse a objetos o a otras personas del mundo real que le rodea, cuando es consciente de que puede transmitir un mensaje completo mediante palabras que representan una realidad concreta.

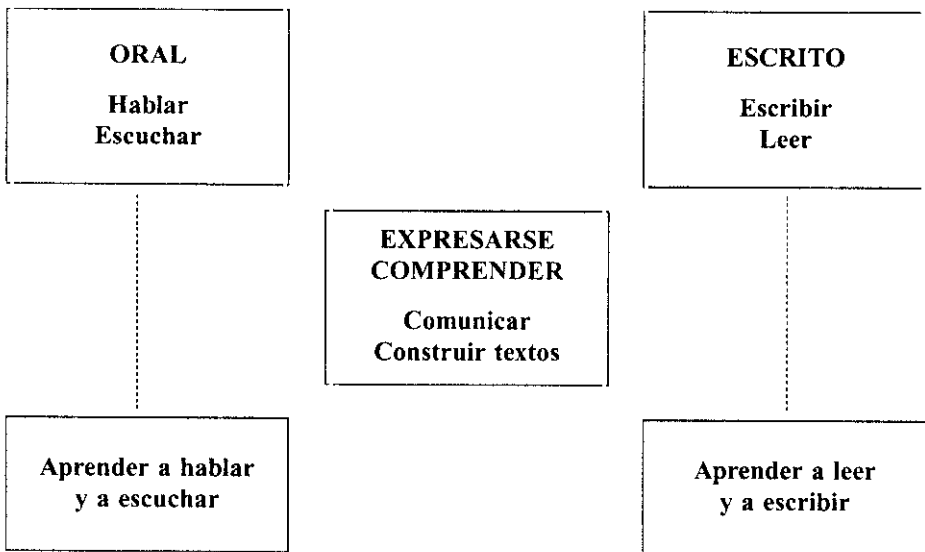
B) Cómo se enseña y qué disciplinas intervienen

Si aprender a hablar significa hacer uso del lenguaje en diferentes situaciones sociales e individuales, el usuario incipiente de una lengua ha de adquirir, desarrollar y ejercitar las capacidades y habilidades lingüísticas básicas para comunicarse con eficacia; ha de aprender a *hablar, escuchar, leer y escribir* para poder así *construir y comprender* mensajes y textos.

Estos aprendizajes, que se concretan en los contenidos y objetivos curriculares para educación infantil, constituyen los ejes fundamentales de la enseñanza lingüística y comunicativa en la escuela. *Hablar y escribir* son habilidades que se manifiestan en actividades productivas (de expresión), mientras que las habi-

¹ Noam Chomsky, lingüista norteamericano inscrito en la corriente generativista (1957): *Syntactic Structures*. La Haia, Mouton. (Traduc. castellana: *Estructuras sintácticas*, México, Siglo XXI, 1974). (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass. The MIT Press. (Traduc. cast.: *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid, Aguilar).

lidades de *escuchar* y leer están relacionadas con actividades receptoras (de comprensión). Los binomios *hablar/escuchar* - *leer/escibir*, no obstante, tienen su manifestación en actividades diferenciadas que corresponden a la enseñanza de la lengua oral y de la lengua escrita, respectivamente.



Desarrollo de:

- la conciencia fonológica;
- los formatos léxicos;
- las estructuras sintácticas básicas.

**Propuesta de actividades
y
Recursos didácticos
para la enseñanza de las
habilidades básicas**

- Uso, estrategias y habilidades para la comprensión lectora.
- Producción de textos de tipología diversa.

De un primer lenguaje ritual y espontáneo, en situaciones reales y funcionales, se pasa, posteriormente, a realizar actividades dirigidas por los adultos —el maestro o la maestra— en contextos menos habituales, es decir más *descontextualizados*. Es necesario que se aprenda a escuchar, a estar atento a comprender todo tipo de mensajes para poder ejercitar y estructurar, de este modo, la memoria, estadio fundamental para el posterior recuerdo. El entrenamiento auditivo, con ejercicios y actividades de discriminación auditiva, debe ser una tarea básica en la educación infantil compartida con las restantes actividades que trabajan el mundo sensorial de los más pequeños.

En cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y de la escritura, hay que resaltar que está estrechamente relacionado con el aprendizaje de la lengua oral y el desarrollo de la conciencia fonológica, entendida ésta como la capacidad metalingüística y metacognitiva de segmentar en *unidades mínimas distintivas* los componentes de la lengua:

— *Texto - frases - palabras - sílabas - fonemas*

La enseñanza de los sonidos pertinentes de cada lengua, las palabras léxicas y las estructuras básicas sintácticas deberá realizarse atendiendo al propio sistema lingüístico y por comparación de sonidos, palabras y estructuras en los entornos bilingües o plurilingües. Ésta constituirá la base para una futura descodificación/codificación lectora eficaz.

Por otro lado, hay que familiarizar cuanto antes a los aprendices con el texto escrito, provocando la lectura, la comprensión y la producción de textos con formatos distintos, de forma funcional, en contextos reales o verosímiles, desde la óptica de la percepción visual, la anticipación de significados léxicos y la comprensión lectora. En ese sentido, la lectura e interpretación de imágenes e ilustraciones, aisladas o secuenciadas, con la incorporación de textos mínimos irán configurando el pensamiento lector de los más pequeños.

En la educación infantil hay que privilegiar la enseñanza de la lengua oral, si bien integrando en la vida del aula la lengua escrita. Es evidente que a hablar se aprende hablando, pero la plena competencia lingüística y comunicativa en lengua oral se desarrolla mediante actividades escolares sistematizadas que contemplen estrategias y recursos adecuados para esas edades. Las aportaciones científicas del siglo XX han sido fundamentales para este cambio de orientación en la enseñanza:

- El estructuralismo, el generativismo y la pragmática, en el ámbito de la lingüística moderna y de la psicolingüística, han consolidado enfoques funcionales y comunicativos en la enseñanza de lenguas.
- La psicología cognitiva (Piaget, Vigotsky, Bruner, entre otros...) ha propiciado el estudio del lenguaje como instrumento para organizar el pensamiento y la conducta humana.
- Asimismo los modelos constructivistas y la aplicación de enfoques comprensivos en la enseñanza, unido a la extensión de la educación a edades tempranas, ha cambiado el panorama de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación infantil.

Estos avances han permitido configurar la *didáctica de la lengua* como una disciplina autónoma, cuyo objetivo es estudiar e intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje y su funcionamiento en la práctica pedagógica, en las diferentes etapas y escenarios educativos. La *didáctica de la lengua* realiza una valoración y/o adaptación de las diversas aportaciones de las disciplinas lingüísticas y pedagógicas, además de aportar estrategias, recursos y propuestas de actividades (A. Mendoza, 1998: i-iv; A. Camps, 1998: 33-47).

¶ *Ámbito lingüístico y pragmático-discursivo: Qué*

¶ *Ámbito educativo: A quién, cómo, cuándo, por qué, con qué finalidad*

El *qué* enseñar: la selección de los contenidos y niveles lingüísticos, adecuados para la enseñanza de las lenguas, debe realizarse con rigor y teniendo en cuenta los usos de lengua y los estadios evolutivos de los escolares. La *lingüística, la pragmática y el discurso*², en sus aspectos teóricos, permiten la reflexión lingüística y comunicativa y, en sus aplicaciones a lenguas concretas, ayudan a delimitar niveles de usos del lenguaje y estructuras específicas; a seleccionar vocabularios adecuados y actualizados e, incluso, en estudios comparados y contrastivos entre dos o más lenguas en contacto, aportan soluciones para casos de transferencias e interferencias lingüísticas.

La *sociolingüística* y la *psicolingüística*³, ciencias afines a la lingüística, abordan el estudio del lenguaje desde un enfoque distinto. La *sociolingüística*, desde una perspectiva social, aporta descripciones sobre situaciones y modos de

² Ferdinand de Saussure (1916): *Cours de linguistique générale*. París. Payot (Trad. cast.: *Curso de lingüística general*, Editorial Losada, Buenos Aires, 1945). Nicolai Trubetzkoy (1939): *Grundzüge der Phonologie*. Praga, Cercle Linguistique de Prague (Trad. cast.: *Principios de Fonología*, Madrid, Cincel, 1973). Leonard Bloomfield (1933): *Language*. New York. Charles F. Hockett (1958): *A course in Modern Linguistics*. Nueva York, Macmillan (Trad. cast.: *Curso de Lingüística Moderna*, Buenos Aires, Eudeba, 1971). Émile Benveniste (1966, 1974): *Problèmes de linguistique générale*, París, Gallimard, 2 Vols. (Trad. cast.: *Problemas de lingüística general*, México, Siglo XXI, 1971 y 1977). Stephen C. Levinson (1983): *Pragmatics*, Cambridge, Cambridge University Press (Trad. cast.: *Pragmática*, Barcelona, Teide, 1989). Teun A. van Dijk (1977): *Text and context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*, Londres, Longman (Trad. cast.: *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra, 1980). Teun A. van Dijk (1978): *Tekstwetenschap. Een interdisciplinaire inleiding*, Amsterdam, Het Spectrum (Trad. cast.: *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós, 1983).

³ J. A. Fischman (1968): *Readings in the Sociology of Language*. Mouton, La Haya. Se cita al grupo iniciador del término, inscrito en la corriente «behaviorista» (1965). C.E. Osgood; T.E. Sebeok y colaboradores: *Psycholinguistics, a survey of theory and research problem*, Waverly Press, Baltimore, USA. Ian Slobin (1971): *Psycholinguistics*, Glenview, Scott, Foresman and Co. (Trad. cast.: *Introducción a la Psicolingüística*, Buenos Aires, Paidós, 1974).

enunciación relacionados con los tipos de discurso; los usos y las variedades del lenguaje en contextos diversos, así como los diferentes dialectos sociales y geográficos. La *psicolingüística* se centra en el proceso de adquisición de una lengua, en los aspectos de comprensión y producción, que incluyen los mecanismos psicológicos que subyacen en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Como puede apreciarse, los dos puntos de vista, aunque se distinguen uno de otro, amplían el concepto de *competencia lingüística* chomskiano y se inscriben en el marco más amplio de la *competencia comunicativa* de los hablantes⁴.

En cuanto a la enseñanza de la *literatura*, en estas edades, la literatura popular, la tradición oral y el cuento tradicional, por su capacidad creativa, de evocación y arraigo cultural, son fuente inagotable de imaginación y fantasía y juegan un papel esencial en el desarrollo de la *función imaginativa* del lenguaje.

El «*a quién, cómo, cuando, por qué y con qué finalidad*» se enseña viene dado por el *ámbito pedagógico* —por los principios y los métodos de la *pedagogía*— que requiere la función mediadora del educador mediante actividades significativas para que el acto comunicativo sea eficaz. El profesorado debe plantearse previamente *quién* es el destinatario de la acción docente y el bagaje cultural que aquel posee; los medios con que cuenta y *cómo* y *con qué finalidad* aplicará las enseñanzas.

Las bases psicosociopedagógicas y tecnológicas de muchas de las estrategias y procedimientos aplicados en la enseñanza de las lenguas son de gran ayuda y muestran las teorías del aprendizaje subyacentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje⁵.

C) Sobre la evolución y desarrollo del lenguaje infantil

Los educadores que han de enseñar en estas etapas iniciales han de conocer cuáles son las fases de evolución del lenguaje infantil, en sus distintos aspectos lingüísticos, psicolingüísticos, neurobiológicos, cognitivos y sociales, y las teori-

⁴ Dell H. Hymes (1971): *On communicative Competence*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press (reimpreso en Gumperz, J. y H. Hys., Eds.: *Directions in Sociolinguistics*, Toronto, Holt, Rinehart & Winston). Michale Canale (1983): «From communicative competence to communicative language Pedagogy», en Richards & Smith, 2-27.

⁵ 1993. «El Proyecto Curricular de Centro: definición, contexto y elaboración», en *Escuela Española*, IX-93, Madrid. G. Pujals/ E. Sanahuja (1997): «Recursos i materials de suport per a la reforma a l'àrea de llenguatge», en *Saber de Lletra*, V, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona. 1992: *Curriculum. Educació Infantil*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, Barcelona.

as en que se sustentan. Es el único modo de incidir eficazmente en la correcta estimulación y adecuación de los aprendizajes de los más pequeños.

Haciendo una breve mención a las corrientes más importantes, en primer lugar, destaca la polémica creada a raíz de dos modelos o teorías de adquisición del lenguaje contrapuestas que han impregnado todo el siglo XX: el modelo conductista y el generativista o mentalista, cuyos protagonistas fueron el psicólogo B. F. Skinner y el lingüista Noam Chomsky.

Los presupuestos iniciales de psicólogos como Watson (1913) condujeron a Skinner (B. F. Skinner 1957: *Verbal Behaviour*, Appleton Century Crofts, New York) a considerar que el conocimiento de una lengua sólo puede ser descrito a partir de comportamientos y de producciones lingüísticas directamente observables, siguiendo el esquema estímulo-respuesta y gracias al *refuerzo*, que marcaría la respuesta apropiada o inapropiada. De acuerdo con estos presupuestos (que siguieron los lingüistas estructuralistas americanos Bloomfield, Hockett...), la mente de los recién nacidos no tendría ninguna *disposición previa* para el lenguaje, sería como una *tabula rasa* expuesta a la adquisición y uso de la lengua únicamente a partir de las experiencias y producciones del entorno.

Chomsky (Noam Chomsky: «Compte rendue de l'ouvrage de Skinner», en *Verbal Behaviour*, Langage 35, Langage 16) situó el debate en el ámbito del conflicto entre empirismo e innatismo y en el de la epistemología y el análisis científico. A finales de los años 50 propuso una teoría mentalista, opuesta al conductismo, que pretendía describir el mecanismo del lenguaje, según él, inscrito genéticamente en la mente (*LAD: Language Acquisition Device*). Sus aportaciones representaron un cambio de paradigma para la lingüística, la psicolingüística —teorías de adquisición del lenguaje— y la renovación de las metodologías en la enseñanza de lenguas.

La *gramática generativa* concibe la gramática como un modelo de *competencia lingüística* que el hablante nativo posee sobre la propia lengua, gracias a un *sistema de reglas interiorizadas* que se han ido elaborando a partir de las experiencias del entorno lingüístico. El uso real e individual de la lengua, en situaciones concretas, constituye la actualización de la competencia, es decir, la *actuación*.

La *competencia lingüística*, o conjunto de conocimientos, permite producir y comprender cualquier frase de la lengua, incluso sin haberla oído antes. Por eso es creativo el lenguaje —principio de *creatividad del lenguaje*—, porque con un número finito de reglas y elementos permite *generar* un número infinito de oraciones.

Contrariamente a lo manifestado por los conductistas, el lenguaje humano no se aprende sólo por imitación, repetición y analogía, sino que la adquisición se

produce por activación del mecanismo mental previo, el *LAD*, expuesto a las producciones del contexto. Gracias a ello, el recién nacido puede formular hipótesis sobre la estructura de la lengua o lenguas que oye en su entorno, que irá aceptando o rechazando y constituirá la base del aprendizaje de cualquier lengua nueva. Desde esta concepción, el *error* deberá entenderse como un tanteo o paso necesario para el aprendizaje.

Otra línea importante a destacar hace referencia a los factores neurobiológicos de la adquisición. Según E. M. Lenneberg (1976: *Biological Foundations of Language*, Wiley, Nueva York) en su desarrollo el niño o niña va adquiriendo la capacidad de desarrollar operaciones intelectuales cada vez más precisas, produciéndose especializaciones estructurales y funcionales en el sustrato del tejido neuronal que, de algún modo, polarizan los sistemas de organización del tejido nervioso. De este modo, van fijándose los sistemas instrumentales del lenguaje en el hemisferio dominante, por regla general el izquierdo, junto con los demás sistemas referidos a los procesos no verbales, que lo hacen en el hemisferio derecho. El mismo Lenneberg alude a la importancia de los estudios de J. Piaget (1967: *Biologie et connaissance*, Gallimard, París) y sus discípulos en este campo, ya que considera que son los únicos psicólogos experimentales que se han percatado de las relaciones entre procesos embriológicos y el nacimiento de la inteligencia.

Hay unos antecedentes interesantes dentro del *desarrollo cognitivo* referidos a la controversia habida entre Piaget (1923: *Le langage et la pensée chez l'enfant*) y Vygotsky (1934: *Pensamiento y lenguaje*) sobre la aparición del lenguaje socializado en los niños. Mientras el primero considera una primera etapa egocéntrica hasta los tres años, como lo prueba el uso del monólogo colectivo, para Vygotsky el hecho de *hablar* es una actividad social desde su origen y sólo a partir de la evolución comunicativa podrá interiorizarse el lenguaje y convertirse en pensamiento. Otros psicólogos, como H. Wallon (1941: *L'évolution psychologique de l'enfant*, A. Colin, París) y A. R. Luria (1959: «The directive function of speech», I y II, *Word* n.º 15, 341-352 y 453-464) también han profundizado en el estudio del lenguaje como instrumento de socialización.

Pero es concretamente en *La formation du symbole chez l'enfant* (1946) donde Piaget expondrá su concepción sobre la adquisición del lenguaje. Para Piaget, la característica específica del hombre no es el lenguaje sino «una capacidad cognitiva superior» que posibilita el pensamiento conceptual. En este marco, el lenguaje será considerado como una de las diversas representaciones de la *función simbólica*, elaborada por el ser humano en sus interacciones con el medio físico y social.

El estudio de la *función simbólica* forma parte de los estadios evolutivos de la psicología piagetiana (1937: *La naissance de l'intelligence* y obras posteriores):

- período *sensorio-motriz* o acción interiorizada hasta los dos años;
- período *preoperatorio* o distanciación entre acción y conocimiento, de dos a cinco años;
- período del pensamiento operacional, o representación articulada o intuitiva, de los cuatro a los ocho años...

La *función simbólica* aparece, por tanto, alrededor de los dos años y permite la formación de un sistema de representación convencional de la realidad, cuyas manifestaciones se expresarán mediante el juego simbólico, la imitación diferida, el dibujo o grafismo infantil y las relaciones mentales entre significados y significantes. De ahí que el lenguaje verbal y, sobre todo, la adquisición de nuevas palabras, experimente un rápido crecimiento a partir de este periodo.

Avanzando en los estudios realizados por Piaget, Bruner (1983 y 1990) afirma que el lenguaje se adquiere en el contexto de una estructura comunicativa lingüística preexistente, que posibilitará el desarrollo de los *actos de habla* dentro de las estructuras sociales y culturales. Ya a los pocos días de su llegada al mundo, se establecen *rutinas* diarias entre el bebé y el adulto que potencian la comunicación y ofrecen seguridad y satisfacción.

Estas rutinas constituyen un «*Sistema de Soporte en la Adquisición del Lenguaje*» (*LASS: Language Acquisition Support System*), que tiene en cuenta el *mecanismo genético de adquisición chomskiano (LAD)* y se estructuran en contextos de *interacción social*, «estables, regulares, recurrentes y limitados», que ayudan al bebé a iniciar una relación de distancia con el adulto. Empieza diferenciando objetos y personas y aprende, gracias a la intervención del adulto, formas de relacionarse mediante juegos muy simples —bebé/objeto/juego— que refuerzan la interacción. A estos juegos Bruner los denomina *formatos*,

... *pauta de interacción estandarizada e inicialmente microcósmica, entre un adulto y un niño o niña, que contiene roles demarcados que finalmente se convierten en reversibles,*

mediante los cuales se realizan las actividades conjuntas. Así tendremos

Formatos de juego:

- *de acción conjunta*: dar y tomar; poner y sacar; construir y tirar...
- *de atención conjunta*: reconocer imágenes, señalar objetos... y
- *de acción y atención conjunta*: jugar al «cucú».

fundamentales para el aprendizaje de la comunicación verbal inmediata. Siguiendo al mismo autor, destacamos tres elementos esenciales del proceso:

- ¶ *Anuncio de intenciones*,
en el que el adulto invita y enseña a jugar al niño en situaciones reiterativas. Proceso de enunciación/negociación de significados.
- ¶ *Regulación deíctica*,
con cambios de rol en el juego similares a los que se producen en un intercambio dialógico —tú/yo; aquí/allí— (dar, tirar «algo»).
- ¶ *Control presuposicional* o
conocimiento compartido de la estructura del formato —situación—, que permite negociar la acción y las intenciones de los participantes en el juego a imagen y semejanza de la intercomunicación verbal.

Etapas del desarrollo

Por falta de experiencias con resultados contrastados en la realidad escolar, unas veces, y debido a condicionamientos ambientales, en otras, los educadores nos movemos en la línea de posiciones eclécticas. Hay que mentalizar a maestros y maestras para que tengan presente que la solución de los problemas, surgidos en la práctica diaria, sólo será factible si se emplea la fuente del conocimiento, la imaginación y la necesaria adecuación con la realidad.

Un breve repaso a la cronología evolutiva muestra la influencia que tiene la interrelación adulto-cuidador/bebé para el posterior desarrollo fonológico del pequeño. Hay investigaciones⁶ que confirman la hipótesis de la influencia del lenguaje adulto en la *etapa pre-lingüística*. Aunque es evidente que existe un estadio inicial o fase pura, como postula Jakobson⁷, en que bebés procedentes de distintos ámbitos lingüísticos son capaces de producir los mismos sonidos antes de la formación de la propia lengua, la lengua hablada por los adultos del entorno incide como elemento diferenciador en los llamados «*prefonemas*» que emiten los niños. En un marco más amplio de *comunicación prelingüística*, defendida por Bruner⁸, que incluye el lenguaje gestual y corporal relacionado con

⁶ T. Slama-Cazaku: «Los intercambios verbales entre niños y adultos», en *La génesis del lenguaje: su aprendizaje y desarrollo*, Pablo del Río Editor, Madrid, 1977, 137-171.

⁷ R. Jakobson y M. Halle (1963): *Fundamentals of Language*, Mouton, La Haya (Traducido al castellano en Editorial Ayuso, Madrid, 1973).

⁸ Se hace mención especial a los trabajos desarrollados por J. S. Bruner sobre la adquisición del lenguaje en los que, siguiendo a Vigotsky, sitúa el lenguaje dentro del ámbito de la

miradas, sonrisas y todo tipo de interacciones sociales y culturales, se puede hablar de un auténtico *diálogo precoz* incluso anterior al monólogo o *monólogo colectivo* descrito por Piaget.

Entre el momento del nacimiento y los seis primeros meses, los bebés realizan toda una serie de vocalizaciones distintas condicionadas biológicamente (lloros, gritos, ruidos, gorgoros). La actividad fonatoria va diferenciándose paulatinamente hasta llegar a los siete u ocho meses en que aparecen los primeros rasgos específicos del lenguaje (ritmo y entonación de la voz). Hacia los 9 ó 10 meses se inicia la imitación de la entonación circundante —«ecolalias»—, que conducirá al «charloteo» característico del segundo año de vida.

Al finalizar el primer año de vida los niños ya emiten repeticiones intencionales («pa pa»; «ya ya»), que inician el camino de la aparición de la primera palabra. Su reconocimiento comporta cierta dificultad, puesto que las *protopalabras* conllevan un significado más amplio que el léxico; suelen hacer referencia a una acción «sobrentendida» y se caracterizan porque van acompañadas de un gesto de indicación o acción de señalar con el dedo. De ahí el nombre de *holofrase*, con significado oracional, que le otorgan algunos autores (palabras imitadas del adulto, familiares, inventadas, onomatopéyicas...).

En cuanto al *desarrollo fonológico* se señalan dos aspectos. El primero se refiere al orden de aparición de los fonemas que deberemos tener en cuenta para incidir en las dificultades de pronunciación del aprendiz⁹. Se sabe, aunque es orientativo, que el desarrollo fonológico tiene una fase rápida que se extiende hasta los dos años y que, a partir de esas edades, la adquisición adquiere un ritmo más lento que no culminará hasta aproximadamente los cinco años; incluso, en ciertos casos, algunos fonemas, como los fricativos labiodentales, alveolares o interdentes (f, s, z ...); o laterales alveolares (r, rr, ...), no se articularán con precisión hasta que se alcance la edad de siete años.

El segundo aspecto hace referencia al principio ensayo-error presente en todo proceso de aprendizaje del habla. Algunos autores mencionan el término *simplificación del lenguaje infantil*, que se produce cuando la niña o el niño intenta reproducir las palabras del adulto. Se trata de simples tanteos experimentales que ayudan a ejercitar el mecanismo del habla y que, en ningún caso, se atribuirá a un «error»; el énfasis habrá que ponerlo promoviendo ejercicios que contrarres-

interacción social: «From communication to language. A psychological perspective», en *Cognition*, nº 3, 1975, 225-287.

⁹ Ch. A. Fergusson/ O.K. Garnica: «Teorías del desarrollo fonológico», en Compilación E.H. y E. Lenneberg: *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*, Alianza Editorial, Madrid, 1982 (Unesco 1975), 143-182.

ten las imperfecciones de las percepciones auditivas y del desarrollo articulatorio en el ámbito de las actividades sensoriales y motrices destinadas a las aulas de educación infantil. Es imprescindible, por tanto, que los maestros conozcan, dominen y puedan comparar las características articulatorias —y a poder ser también acústicas— de los sonidos específicos de los sistemas lingüísticos de las lenguas de enseñanza del territorio.

El *desarrollo léxico-semántico* participa de este proceso que caracterizamos como de recreación y ensayo-repetición, con el consiguiente crecimiento de vocabulario que, de nuevo a título orientativo, ya que cada vez más los pequeños reciben mayores estímulos, se concreta del modo siguiente:

- Una fase rápida de crecimiento entre 18 y 42 meses, en que partiendo de unas 22 palabras pueden llegarse a adquirir aproximadamente unas 1.222 palabras, lo que viene a representar casi una palabra y media diaria. A partir de este momento el crecimiento se estabiliza y alrededor de los seis años puede contabilizarse un vocabulario productivo de unas 2.500 ó 2.600 palabras (Rondal 1982: 23).

Los datos de que se dispone se refieren generalmente a *vocabularios de producción*, ya que resulta muy laborioso, además de poco fiable, evaluar el *vocabulario de comprensión*. Por regla general el niño emite un cincuenta por ciento de las palabras que comprende.

La adquisición del lenguaje por diferenciación de conceptos, y mediante procedimientos que Lenneberg¹⁰ denomina «computadores», permite que se establezca una relación entre los distintos componentes del sistema lingüístico, según expresa el mismo autor:

El sujeto que ha aprendido a utilizar correctamente una palabra ha aprendido a tratar el mundo de una forma ordenada (a conceptualizar el mundo). Ha aprendido a realizar ciertas operaciones cognitivas empleando datos potencialmente disponibles... El aprendizaje del significado de las palabras no constituye un proceso pasivo, sino que requiere una actividad intelectual, el funcionamiento de procesos fisiológicos.

Generalización o sobreextensión semántica, y diferenciación de los distintos rasgos semánticos, son los procedimientos mediante los cuales se van aprendien-

¹⁰ E. H. Lenneberg: « El concepto de diferenciación del lenguaje », en E.H. y E. Lenneberg (Comp.): *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*, Alianza Editorial, Madrid, 1982, 234-241.

do los conceptos o significados de las palabras siguiendo los principios de *analogía* o comparación y *anomalía* o diferencia. Todo ello, unido al *desarrollo sintáctico*, cuya evolución empieza con la «gramática pivote» de dos palabras, prosigue con la «frase telegráfica» de tres elementos, hasta alcanzar expresiones muy parecidas al lenguaje adulto, capacitará al sujeto para que pueda iniciar la aventura del aprendizaje de la lengua escrita.

La Escuela Infantil es el ámbito educativo idóneo para que puedan desarrollarse situaciones de enseñanza y de aprendizaje que favorezcan el proceso de adquisición del lenguaje y la generalización de formatos en un contexto de interacción social. Entre las estrategias de ayuda que utilizamos los adultos (LASS), introducidas por Bruner, destaca la noción de *andamiaje*. Se refiere a la capacidad del adulto para adaptarse al nivel de competencia de los niños y facilitarles así la participación en el diálogo. Los significados se irán ampliando con nuevas ayudas y éstas se irán retirando a medida que el sujeto sea capaz de comprender y construir de forma autónoma discursos que incluyan los significados nuevos. Se trata de un proceso de negociación de significados, que se realiza de forma continuada, y contribuye de forma eficaz al desarrollo de la comunicación lingüística infantil.

Bibliografía básica

- ARNAU, J.; COMET, C.; SERRA, J.M.; VILA, I.(1992): *La Educación bilingüe*, Barcelona, ICE-Horsori.
- ARTIGAL, J. M. (1990): *La immersió a Catalunya. Consideracions lingüístiques i sociolingüístiques*, Vic, Eumo.
- BAUCHMANN, J. F. (1990): *La comprensión lectora*, Madrid, Visor.
- BIGAS, M.; CORREIG, M. (Edits.), (2000): *Didáctica de la lengua en la educación infantil*, Barcelona, Síntesis Educación.
- BETTELHEIM, B.; ZELAN, K. (1982): *Aprender a leer*, Barcelona, Crítica.
- BRUNER, J. (1985), *La parla dels infants*, Vic, Eumo.
- BRUNER, J. (1988): *Realidad Mental y Mundos Posibles. Los actos que dan sentido a la experiencia*, Madrid, Gedisa.
- BRUNER, J. (1988): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza.
- CAMPS, J. (1998): «La especificidad del área de la Didáctica de la Lengua; una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatu-

- ra», en MENDOZA, A. (1998): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, ICE-Horsori.
- COHEN, R. (1980): *Aprendizaje precoz de la lectura. ¿A los seis años ya es demasiado tarde?*, Madrid, Cincel-Kapelusz.
- CORREIG, M. (1985): *Fonología aplicada*, Barcelona, Edicions 62.
- CUENCA, M.ª J. (1992): *Teories gramaticals i ensenyament de llingües*, Valencia, Tàndem Edicions.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1992): *Curriculum. Educació Infantil*, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, Barcelona.
- DURAN, T. y ROS, R. (1998): *Primeras literaturas. Leer antes de saber leer*, Pirene, Barcelona. (Incluye bibliografía para niños y niñas de 0-6 años).
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. (1993): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI.
- FOUCAMBERT, J.(1989): *Cómo ser lector*, Barcelona, Laia.
- FREINET, C. (1979): *Los métodos naturales*. Vols. I, II, III, Barcelona, Fontanella.
- HALLIDAY, M.A.K. (1982): *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*, Barcelona, Editorial Médica y Técnica.
- LENNEBERG, E.H. (1982), en E.H. y E. Lenneberg (Comp.): *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*, Madrid, Alianza Editorial.
- LENTIN, L. (1977): *Enseñar a hablar*, Madrid, Pablo del Río.
- MENDOZA, A. (Coord.), (1998): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, ICE-Horsori.
- MONFORT, M.; JUÁREZ, A. (1989): *El niño que habla. El lenguaje oral en el preescolar*, Madrid, CEPE.
- MONTESORI, M. (1984): *La descubierta de l'infant*, Vic, Eumo.
- RICHELLE, M.; (1978): *Adquisición del lenguaje*, Barcelona, Herder.
- RIUS, M. D. (1990): *Llenguatge oral*, Barcelona, La Guaira.
- RONDAL, J. A. (1982): *El desarrollo del lenguaje*, Barcelona, Médica y Técnica.
- RONDAL, J. A. (1990): *La interacción adulto-niño y la construcción del lenguaje*, México, Trillas.
- ROMEÀ, C. (1991): «La lengua oral y escrita en la Educación Infantil», en AAVV, *La educación infantil 0-6 años. Expresión y comunicación*, vol. II, Barcelona, Paidotribó.

- RUBIES, A. (1978): *Lectura i escriptura global*, Barcelona, Proa.
- SÁNCHEZ, M. (1999): *Aprenent i ensenyant a parlar*, Lleida, Pagès Editors.
- SMITH, S. (1990): *Para darles sentido a la lectura*, Madrid, Visor.
- TOUGH, J. (1987): *El lenguaje oral en la escuela*, Madrid, MEC, Visor Libros.
- TUSÓN, J. (1994): *Introducció a la lingüística*, Barcelona, Columna.
- VIGOTSKY, L. (1977): *Pensamiento y Lenguaje*, Buenos Aires, La Pleyade.
- VILA, I. (1995): *El català i el castellà en el sistema educatiu a Catalunya*, Barcelona, ICE-Horsori.
- VOLTAS, M. i alt. (...): *La immersió lingüística al parvulari*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament (Eines de treball: 8), Barcelona.
- WELLS, G. (1988): *Aprender a leer y escribir*, Barcelona, Laia.
- WELLS, G. (1988): «La experiencia del lenguaje de niños de cinco años en casa y en la escuela», en J. Cook-Gumperz: *La construcción social de la alfabetización*, Barcelona, Paidós.