

Adquisición y desarrollo del lenguaje en Preescolar y Ciclo Inicial

© Juan Cervera

Índice

- [Adquisición y desarrollo del lenguaje en Preescolar y Ciclo Inicial](#)
 - [Ante el lenguaje del niño](#)
 - [Observaciones preliminares](#)
 - [Hacia la programación](#)
 - [Los procedimientos de aprendizaje](#)
 - [Tres cuestiones fundamentales](#)
 - [Habla y lengua](#)
 - [Rapidez en el aprendizaje de la lengua](#)
 - [La evaluación del conocimiento lingüístico del niño](#)
 - [Desarrollo del lenguaje infantil](#)
 - [El grito](#)
 - [El gorjeo o balbuceo](#)
 - [El primer lenguaje](#)
 - [Análisis de la adquisición del lenguaje](#)
 - [Organización fonológica](#)
 - [Organización léxico-semántica](#)
 - [La adquisición del vocabulario](#)
 - [Organización morfosintáctica](#)

- [La sintaxis](#)
- [La morfología](#)
- [La construcción de la oración](#)
- [Coordinación y subordinación](#)
- [Organización psicoafectiva](#)
 - [Lenguaje y personalidad](#)
 - [Factores individuales y ambientales](#)
 - [Las funciones del lenguaje infantil](#)
- [Aprendizaje de la lectura](#)
 - [¿Cuándo conviene empezar la enseñanza de la lectura?](#)
 - [Concepto de prelectura](#)
 - [Actividades válidas para la prelectura](#)
 - [Los métodos de lectura](#)
 - [Reflexiones sobre los métodos](#)
- [Aprendizaje de la escritura](#)
 - [Evolución de los primeros trazos](#)
 - [Preescritura](#)
- [Bibliografía](#)

Adquisición y desarrollo del lenguaje en Preescolar y Ciclo Inicial

Juan Cervera Borrás

Doctor en Filosofía y Letras
Catedrático de la Escuela Universitaria
de Formación del Profesorado de Valencia

-211-

Ante el lenguaje del niño

Observaciones preliminares

1º La enseñanza de la lengua en Preescolar no debe separarse del proceso natural de desarrollo del lenguaje en el niño desde sus primeros momentos. Por consiguiente, aunque el niño empiece los cursos de Preescolar a los cuatro años, el educador ha de conocer el proceso natural de desarrollo desde sus principios.

2º Todo educador en contacto con el niño ha de tener presente que, en alguna medida, es profesor de lengua. Si, como sucede en Preescolar y en el Ciclo Inicial, un sólo educador asume todas las funciones docentes, deberá entender que todas las materias y actividades han de contribuir al aprendizaje de la lengua.

3º El niño que empieza la educación preescolar -cuatro años- goza ya de un dominio de la lengua bastante notable. En modo alguno se trata de que el educador lo inicie en el conocimiento de la lengua. Más bien se empieza un periodo de reflexión sobre ella que entrará con más fuerza cuando el niño comience a estudiar gramática.

4º Los niños aprenden a hablar sin dificultad. (DALE, 1980) Sus primeras manifestaciones lingüísticas son orales. Por consiguiente, en -212- Preescolar debe potenciarse la expresión oral y la conversación. La lectura y la escritura vendrán en fases posteriores.

5° Si se ha podido definir al niño como un ser que juega, es fácil deducir que el juego es la actividad en la que pone mayor empeño. El parvulista hará bien en adoptar procedimientos de aprendizaje presididos por el espíritu lúdico.

6° Entre un enfoque didáctico, con expresión pormenorizada de objetivos, contenidos y actividades, y el enfoque psicolingüístico que se sitúa en la base del didáctico y lo condiciona, hemos preferido el psicolingüístico, menos divulgado y menos al alcance de nuestros lectores. Para la didáctica concreta hay numerosos trabajos fácilmente consultables.



Hacia la programación

El hecho de que el niño aprenda a hablar sin dificultad puede inducirnos a pensar que no hay que tomar ninguna providencia ni trazar ninguna estrategia educativa al respecto. De hecho así sucede, en gran medida, con los niños que no cursan Preescolar. Pero no puede pasarse por alto que el abandono total al desarrollo natural puede tener, en algunos casos, graves inconvenientes, o, por lo menos, se pierde la oportunidad de activar dicho desarrollo.

Que los niños realicen su primer aprendizaje de la lengua por vía oral trae como consecuencia la valoración de la didáctica del lenguaje oral, que ha de extenderse más allá de la educación preescolar. Por supuesto sin merma de la didáctica del lenguaje escrito, antes bien, como su mejor auxiliar.

Y que el educador ha de conocer el desarrollo lingüístico del niño desde sus inicios, para J. S. BRUNER (1975) es la forma de lanzar al niño cada vez hacia horizontes más amplios al tiempo que se afianzan sus conocimientos adquiridos.

Por otra parte, este estudio del lenguaje infantil desde sus inicios no sólo lleva a conocer mejor los mecanismos de desarrollo del lenguaje, sino a valorar el lenguaje infantil no como un torpe remedo del de los adultos, sino como una forma de habla propia con patrones característicos, uno de los cuales es su progresiva evolución.

Con la educación preescolar el niño de cuatro años, que ya domina lo fundamental de la lengua, pasa del aprendizaje intuitivo y asistemático a la reflexión provocada y sistemática. Con lo cual se modifican profundamente sus procedimientos de aprendizaje. Pero esta reflexión sobre el lenguaje no puede servirse de los procedimientos empleados por el adulto. Ni siquiera es comparable a la que ha de iniciarse con el estudio de la gramática. Se trata de alcanzar grados de comunicación tales que le permitan al niño afianzarse en sus procesos y potenciar los medios de adquisición del lenguaje.

En cualquier caso ha de estar convencido el educador de que existen procedimientos y circunstancias

que propician el aprendizaje de la lengua por parte del niño sin grandes esfuerzos. Estos conocimientos ayudarán al educador a planear y programar el cultivo de la lengua desde el momento en que entre en contacto con el niño.



Los procedimientos de aprendizaje

Los procedimientos fundamentales que emplea el niño para aprender la lengua son dos:

- la imitación,
- la creatividad.

Esta afirmación se erige como principio que comparten muchos psicolingüistas.

Por imitación el niño logra constantes aproximaciones a las distintas formas de hablar que pululan a su alrededor. Se pone así en contacto con variedad de modelos lingüísticos y de casos en que la lengua opera con lógica aplastante. Por creatividad va descubriendo lo que hay de común entre unos casos y otros, con lo cual vislumbra el sistema de la lengua. Descubierta o, mejor dicho, intuido el sistema de la lengua, aunque el niño no tenga capacidad para formularlo ni explicar por qué hace las cosas, lo aplica. Esto le permite seguir avanzando en la adquisición de la lengua por creatividad, especialmente por analogía.

Algunos de los errores frecuentes en el lenguaje infantil son demostración palmaria de que el niño conoce el sistema de la lengua y es consecuente con él. Si de *comer* deriva *comido*, es lógico, para él, que de *romper* derive *rompido*; si de *camión* dice *camionero*, por lógica, de *avión* dirá *avionero*; si de *correr* dice *corrí*, de *hacer* dirá naturalmente *hací*; y así podríamos multiplicar los ejemplos.

Para RUWET hay un hecho capital en la lengua del adulto, que, sin duda, se fragua desde la infancia. Para este autor, toda persona que habla una lengua es capaz de percibir, comprender y emitir palabras y frases que nunca anteriormente ha oído, entendido ni pronunciado. Es evidente que esta capacidad se debe más que a la imitación a la creatividad.

Por la imitación el niño aprende palabras y frases, por la creatividad es capaz de inventarlas.



Tres cuestiones fundamentales

Aceptado el funcionamiento de los anteriores mecanismos, el aprendizaje de la lengua materna por parte del niño no deja de ser un hecho prodigioso que suscita algunas cuestiones que conviene

clarificar:

-214-

1ª ¿El niño aprende el habla o la lengua?

2ª ¿Cómo consigue aprender la lengua tan bien en tan poco tiempo?

3ª ¿Es evaluable el conocimiento lingüístico del niño?

Hay que considerar que cuando se habla del aprendizaje lingüístico del niño estamos ante una expresión que se refiere a dos realidades distintas que no conviene mezclar ni confundir.

El conocimiento de la lengua implica:

- una capacidad *activa*, mediante la cual el niño *se expresa*.
- una capacidad *pasiva*, mediante la cual el niño *comprende*.

Es evidente que el *dominio pasivo* de la lengua precede y supera al *dominio activo*, y que la relación entre ambas capacidades encierra a menudo bastante complejidad. Por consiguiente, las respuestas que demos a las tres cuestiones anteriores exigirán bastantes matizaciones. Al no quedar más que insinuadas, tendrán que ser completadas por la reflexión y la experiencia del educador.



Habla y lengua

Como se ha explicado antes, el niño, en su desarrollo, entra en contacto con variedad de modelos que le proporcionan las distintas hablas de las distintas personas con las que se relaciona. En su proceso de imitación no se dedica a imitar a cada uno de sus interlocutores, sino que a través de las distintas hablas, el niño capta el sistema, por lo menos en lo fundamental y dentro de los límites de sus necesidades. O sea que aprende la *lengua* y no el *habla*, y a ello contribuye no poco la creatividad, como se ha aludido.

Aun admitiendo, como algunos, que la imitación no desarrolla papel importante y que el lugar que se le ha atribuido sea ocupado por la intercomunicación personal, hay que aceptar que, gracias a la reflexión que se establece en torno a los modelos imitables, se determina el descubrimiento del sistema. Este descubrimiento del sistema le permite al niño independizarse de las distintas hablas y aproximarse a la lengua. Poco a poco esta independencia se acentúa. Hasta el punto de que un niño de dos años utiliza las palabras sin saber por qué. En cambio un niño de cinco años puede hablar acerca de las palabras y de los juegos a que se puede jugar con ellas. (Según GARVEY -1978- citado por VILLIERS, 1980).

Admitimos que a los cuatro años el niño domina lo fundamental de la lengua del adulto, y que a los seis años el lenguaje es en muchos aspectos igual al del adulto. (VILLIERS, RICHELLE). Hay que concluir, por tanto, que el niño aprende realmente la lengua en poco tiempo.

-215-

No puede olvidarse que entre los doce y los dieciocho meses de su existencia el niño emite sus primeras palabras, que, a menudo, no pasan de intentos. El niño aprende la lengua materna más rápidamente que cualquier estudiante aprende una segunda lengua. Sin contar con que el estudiante posee ya la estructura de su lengua materna y otros conocimientos que le tendrían que permitir asimilar esta lengua con menos esfuerzo.

Esta facilidad del niño ha llevado a la formulación de varias teorías. Entre ellas hay que destacar las *teorías innatistas*, según las cuales el niño poseería la lengua materna de forma innata, y esto explicaría que su desarrollo lingüístico fuera tan rápido y sin esfuerzo aparente.

Pero las *teorías de aprendizaje* poseen en la actualidad mayor peso; entre ellas hay que contar con:

- el lenguaje bebé (*baby talk*),
- la retroalimentación,
- la aportación del ambiente.

Estos tres procedimientos se sitúan en la interacción comunicativa.

a) Por *lenguaje bebé* se entiende el conjunto de formas que adopta el adulto, especialmente la madre, cuando se dirige al niño. Este lenguaje bebé cuenta entre sus características con la lentificación de la frase que permite su perfecta articulación; el empleo de frases acabadas y completas en cuanto a sus componentes; la simplificación léxica, con predominio de términos concretos sobre los abstractos; la presencia expresa de los sujetos pronombres e incluso la sustitución de pronombres por nombres; el empleo de construcciones en tercera persona en sustitución de las otras con expresión del sujeto nombre. Así, al niño no se le dice: *Tú hablas*, sino: *El nene habla*; se le dice: *El papá va al trabajo*, y no: *Yo voy al trabajo...*

El *lenguaje bebé* es considerado hoy determinante principal en la adquisición del lenguaje por el niño. (SNOW y FERGUSON, 1977).

b) En este caso la *retroalimentación* puede ser *correctiva* o *confirmatoria*. En la retroalimentación correctiva el adulto repite la frase que dice el niño, pero corrigiendo sus deficiencias tanto en pronunciación como en construcción. Con lo cual el niño puede percibir su alejamiento del modelo. En la retroalimentación confirmatoria, el adulto repite la frase tal como la ha dicho el niño, porque es

correcta. De esta forma el niño se reafirma en sus conocimientos.

También deben tomarse como *retroalimentación* las *extensiones semánticas*. Así, cuando el niño dice: *El perro corre*, si el adulto le contesta: *El perro corre porque tiene miedo*, hay que valorar una retroalimentación *confirmatoria* -*El perro corre*- más una *extensión semántica* -*porque tiene miedo*- según la cual no sólo hay aumento de vocabulario, sino también una ampliación de conocimientos en función del contexto.

c) La aportación ambiental, estudiada por BERNSTEIN, LABOV, STUBBS, tiene componentes muy diversos, o sea todos aquellos que intervienen -216- en la comunicación en relación con el ambiente o determinados ambientes. Entran aquí, por tanto, factores familiares, factores derivados de la relación entre niños -en la familia o en el parvulario- y, actualmente, factores derivados de los medios de comunicación social, especialmente de la televisión.

La influencia del medio familiar para BERNSTEIN es determinante en cuanto que el niño adquiere mayor o menor capacidad que condiciona su futuro. Por eso en algunas partes se proponen cursos o ejercicios de educación compensatoria para aquellos niños procedentes de medios socialmente débiles, con el fin de situarlos en igualdad de oportunidades con sus compañeros de clases sociales más aventajadas.

Interesantes también, aunque poco estudiadas, son la influencia de los compañeros sobre el niño y la cuestión del doble lenguaje: uno el usado entre ellos, y el otro, el dirigido a los adultos.



La evaluación del conocimiento lingüístico del niño

Este conocimiento, en el pasado, se juzgaba a partir de casos individuales recogidos en diarios y recopilaciones fruto de la observación del lenguaje del niño. El hecho de que los niños estudiados fueran hijos o allegados de los lingüistas favorecía la recolección de datos de forma directa y a lo largo de diversas circunstancias durante todo el día. Pero las relaciones afectivas entre observador y observado a menudo enmascaraban los resultados finales. Este tipo de trabajos, entre los que destacan el del francés GRÉGOIRE, el alemán W. LEOPOLD, o los de los ingleses CHAMBERLAIN y VELTEN, encierran notables dificultades en lo referente a aspectos fonéticos, como es lógico. Actualmente el magnetófono ha venido a superar estos escollos.

Esto permite comparar muestras de distintos niños, recogidas incluso sin que ellos se den cuenta; así se puede estudiar su vocabulario, los aspectos gramaticales, las distintas frases y el modo de formarlas.

Por estos procedimientos, a partir de 1960, se reconoció que los niños no se limitan a usar una versión simplificada de la gramática de los adultos, sino que establecen sus propias reglas.

No obstante, la dificultad principal radica en que el niño es mal sujeto de estudio, puesto que es mal

informador en cuanto tenga que aportar reflexivamente sus propios datos. Refleja mal lo que sabe bien y se deja llevar por las opiniones del entrevistador ya que él mismo es bastante cambiante.

En cuanto a los *significados* atribuidos a las palabras por el niño hay que contrastarlos con el contexto en el que actúa y con lo que está haciendo. En este aspecto el vídeo es de singular utilidad.

Por lo que se refiere a los tests de lenguaje aplicados a los niños hay -217- que estudiarlos detenidamente teniendo presentes no sólo la estructura de los mismos, sino también el ambiente en que se desarrollan.



Desarrollo del lenguaje infantil

Los primeros sonidos emitidos por el niño no pueden calificarse como lingüísticos. En realidad, muchos de ellos sólo pueden ser considerados como prelingüísticos porque se producen en una etapa anterior a sus primeros intentos lingüísticos.

En consecuencia podemos hablar de tres fases sucesivas:

- el período del grito,
- el período del gorjeo o lalación,
- el primer lenguaje.

De éstos sólo el primer lenguaje puede valorarse como lingüístico.



El grito

El grito es el primer sonido que emite el niño. No tiene función ni intención comunicativa. Desde el momento del nacimiento el niño grita o chilla por simple reflejo ante el comienzo de la respiración aérea que sustituye los intercambios de oxígeno anteriores en el medio intrauterino. Durante varias semanas el grito constituye su única manifestación sonora, que no lingüística.

Esta producción de sonidos es casual, pero pronto se convierte en un juego por parte del niño (FRANCESCATO). Así consigue experimentación y fortalecimiento de los elementos fisiológicos que luego intervendrán en la articulación del lenguaje.

Aunque el grito no tiene valor lingüístico, en cuanto el niño descubre su influencia en el entorno, tanto el grito como el llanto se convierten para él en instrumentos de apelación más que de comunicación. De todas formas, el grito del niño, incluso el grito intencionado, no puede considerarse como lenguaje, ya que no está constituido por elementos discretos.



El gorjeo o balbuceo

La actividad del gorjeo o lalación aparece a veces desde el primer mes de edad del niño, y contribuye a la organización progresiva, y cada vez más fina, de los mecanismos de producción de sonidos. Se trata de sonidos preferentemente vocálicos, indiferenciados, con tendencia a su mayor articulación.

Estos sonidos a veces son respuesta a estímulos somáticos, visuales o -218- acústicos. Pero a menudo se producen espontáneamente, y hasta los emite el niño en estado de reposo.

A partir de los dos meses, los gorjeos del niño pueden responder a veces a palabras de la madre, con lo cual se establece una especie de diálogo.

El gorjeo sigue siendo, no obstante, una manifestación prelingüística que utiliza los órganos de la voz para vibraciones, gargarismos, chasquidos, sonidos silbantes... Si no constituyen un lenguaje, mucho menos puede pensarse que formen parte de una lengua.

El hecho de que los produzcan también los niños sordos deja claro que no están provocados necesariamente por estímulos auditivos.

STARK (1979) establece hasta cinco etapas en la producción de sonidos prelingüísticos:

Etapa 1ª: De 0 a 8 semanas:

gritos reflejos y sonidos vegetativos.

Etapa 2ª: De 8 a 20 semanas:

gorjeos, arrullos y sonrisas.

Etapa 3ª: De 16 a 30 semanas:

juegos vocálicos.

Etapa 4ª: De 25 a 30 semanas:

balbuceo reduplicativo.

Etapa 5ª: De 36 a 72 semanas:

balbuceo no reduplicativo y jerga expresiva.

El primer lenguaje



El primer lenguaje abarca dos aspectos distintos:

- la comprensión pasiva,
- la expresión activa.

Es evidente que la comprensión es anterior a la expresión. Precisamente la comprensión pasiva resulta más difícilmente evaluable. Para conseguir su evaluación, siempre imprecisa, hemos de servirnos de conjeturas y de testimonios extralingüísticos. Así podemos observar que el niño sonríe, palmea o se agita alegremente ante determinadas palabras o frases. En consecuencia interpretamos estas reacciones como que el niño entiende, o tal vez recuerda, o quizá se le provoca un reflejo condicionado.

Para algunos, en estos contactos, el niño capta un material sonoro que va acumulando y que constituye sus futuras primeras palabras cuando pueda convertirlo en material articulado. Sus emisiones no se producen inmediatamente.

Al contrario, parece ser que en muchos niños las primeras palabras van precedidas de un período de silencio. El gorjeo o balbuceo queda recortado -219- o se limita a los juegos de acostarse y levantarse, y se prolonga incluso durante el sueño, según JAKOBSON.

Durante este período de mutismo el niño reduce, con toda probabilidad, la amplísima gama de sonidos propia del período de lalación, para centrarse en sus esfuerzos en los grupos fonemáticos propios de la lengua materna.

Estos fenómenos se producen paralela y simultáneamente a la aparición de las primeras palabras.

La síntesis entre el sonido y el significado de las palabras supone un fenómeno muy complejo, y para PIAGET se realiza gracias a la facultad de representación, inmersa en el juego simbólico.

A los 12 meses el niño puede conocer de 5 a 10 palabras a las que atribuye un sentido impreciso y global. A los 2 años su vocabulario puede alcanzar ya 200 palabras. A los 2 años y medio, unas 400; y a los 3, ya ronda el millar. Para poseer entre 2.000 y 3.000 a los seis años.

El niño progresa en el desarrollo y adquisición del lenguaje, no por simple adquisición de estructuras cada vez más complejas, sino en virtud de la comprensión del medio.

Análisis de la adquisición del lenguaje

Podemos decir que el lenguaje tal y como nosotros lo percibimos es el resultado de la implicación y simultaneidad de cuatro organizaciones distintas que corresponden a otros tantos componentes del mismo. Según esto podríamos hablar de:

- organización fonológica,
- organización léxico-semántica,
- organización morfosintáctica,
- organización psicoafectiva.

Los componentes del lenguaje están en íntima interdependencia y actúan simultáneamente o por medio de procesos no bien definidos que los hacen inseparables. Aquí, no obstante, se estudian separadamente tan sólo por razones de claridad en la exposición.

Organización fonológica

Para MONFORT y JUÁREZ (1980), a quienes seguimos en parte, el aprendizaje fonético está marcado por tres características fundamentales:

1º *La globalidad del proceso*, según la cual el niño adquiere los fonemas globalmente y no como una serie de unidades que se agregan unas a otras analíticamente. Es decir, el niño no aprende a pronunciar letras, sino palabras y frases.

-220-

Esto tendrá su importancia a la hora de aprender a leer también, de acuerdo con el uso de los métodos analíticos y los sintéticos.

2º *El desfase entre el sistema perceptivo y el reproductivo*. Es decir, que hay que distinguir entre lo que el niño percibe, y que es motivado por las emisiones del adulto, y lo que el niño emite y nosotros percibimos.

El niño dice *Tetesa* en vez de Teresa, o *paya*, en vez de playa. Si nosotros le decimos *Tetesa* y *paya*, lo desorientamos y no nos entiende.

Es importante, por consiguiente, que el adulto no incurra en la autocorrección en beneficio del niño.

Por otra parte, el proceso productivo del niño es mejor conocido, puesto que el adulto lo puede analizar con facilidad; mientras que el perceptivo es peor conocido, porque se resiste más al análisis.

3º Existe un *orden de aparición* y unas estructuras de desarrollo muy definidos; casi iguales en todos los países, aunque con rapidez variable entre los distintos niños.

El niño procede por oposiciones fundamentales. Y a través de ellas va afinando su capacidad articuladora.

Así,

- a la apertura máxima /a/ se opone la apertura mínima /b, p, m/,
- a la pronunciación oral /p/, la pronunciación nasal /m/,
- al punto de articulación labial /p/, el punto de articulación dental /t/.

Estas oposiciones básicas están presentes ya en el balbuceo.

Conclusiones

a) La adquisición de un fonema supone la adquisición previa de otros que le son anteriores. Es decir, que no se puede producir un fonema, si antes no se ha producido otro.

Esto lo confirma también ERVIN-TRIPP (1966):

- El primer contraste se da entre vocal y consonante.
- En posición inicial las oclusivas /p/ preceden a las fricativas /f/.
- La dental /t/ precede a la sibilante /s/ y a la gutural /k/.
- La nasal /n/ precede a la dental /d/.
- Los grupos consonánticos o combinaciones generalmente aparecen tarde.
- Los contrastes consonánticos en posición inicial aparecen antes que los intermedios o finales.

b) El sistema productivo del niño es un sistema cerrado y completo, aunque no coincida con el del adulto.

En consecuencia el niño atribuye, por ejemplo, a una letra dos sonidos distintos. La /t/, por ejemplo, le sirve para realizar la /t/ y la /s/. Así el niño dice *pata*, correctamente y *cata* y *meta*, por *casa* y *mesa*.

c) Cada nueva adquisición del niño modifica la totalidad del sistema -221- fonológico anterior, y, en consecuencia, se inicia un período de crisis en el que el niño, para dar cabida al nuevo fonema, incurre en una serie de fluctuaciones que puedan dar la impresión de regresión, hasta que llega a la

fijación definitiva de las adquisiciones precedentes y de las posteriores. El niño fluctuará entre *casa* y *cata*; o entre *pata* y *pasa*, para acabar diciendo *casa* y *pata*, formas correctas.

Desde el punto de vista didáctico

Habida cuenta de que hay una adaptación progresiva:

1º Al hablar al niño no debemos imitar su pronunciación, porque lo desorientamos, como hemos dicho antes. Lo más adecuado es el uso del lenguaje bebé.

2º Hay que insistir en la repetición, aunque para evitar la monotonía, haya que introducir variaciones de palabras en las que aparezcan las mismas dificultades y además echar mano de expansiones y extensiones.

3º Hay que tener presente que hasta los cinco años, y a veces hasta los seis, el niño encontrará dificultades ante sílabas complejas como *pla*, *ter*, *gru*... y ante el fonema /r/. Así serán palabras difíciles para él *tigre*, *madrstra*...

4º Es frecuente a esta edad la geminación, *lleval.lo*, el cambio de líquidas, *r* y *l*, por ejemplo *almario*, en vez de *armario*.

5º A menudo las dificultades articulatorias proceden más de pereza, comodidad o prisa que de deficiencias reales o articulatorias.

6º El contexto geográfico y sociocultural a menudo es causa de dificultades y de su pervivencia, aunque suelen desaparecer entre los 6 y 7 años por influencia de la escuela y del lenguaje escrito.

7º El hablar hacia adentro o el hablar mimoso suele tener causas psicoafectivas: mimos, celos, vergüenza, hábito...

8º El orden de producción de los fonemas está presidido por leyes relacionadas con elementos portadores de significado. Por consiguiente el niño puede incurrir en errores, principalmente bajo la forma de metátesis, que en modo alguno tienen que relacionarse con dislexias. Para el niño, por ejemplo, es más fácil *cerdito* que *crédito*, porque la primera de estas palabras tiene significado para él.



Organización léxico-semántica

El lenguaje es la expresión más compleja y diferenciada de la función simbólica. Por ello la dimensión semántica del aprendizaje de la lengua no -222- puede reducirse al ámbito de la comunicación. Participa también de la elaboración de conceptos y de la plasmación en comportamientos.

La producción de las primeras palabras por el niño supone un logro muy interesante: las palabras son el resultado de la fusión de secuencias fonéticas y de significados.

Es evidente que el niño estructura la organización semántica a través de la representación del mundo que lo rodea y de la comunicación que establece con dicho mundo o sus intermediarios que son los adultos de su entorno. E, incluso, es idea general que el niño realiza la captación del mundo a través de los modelos lingüísticos que le son transmitidos.

La lengua se le ofrece al niño como una realidad preexistente en la que, poco a poco, va a penetrar y que acabará conquistando mediante el acoplamiento de significantes y significados. El niño aprende la relación entre significante y significado en un determinado contexto. Es sugestiva la teoría de los *rasgos semánticos* elaborada por CLARK (1974), según la cual el significado de una palabra no se adquiere de una sola vez. Primero el niño captaría el más general de sus rasgos, pero uno solo, después, sucesivamente, iría adquiriendo los rasgos más específicos hasta completarlos de acuerdo con el lenguaje adulto.

«Por otro lado, desde que el niño comprende y usa una palabra en un contexto dado, hasta que es capaz de dominar los rasgos de esa palabra y usarla en otros contextos existe una progresión léxico-semántica significativa del desarrollo lingüístico del niño». (S. FERNÁNDEZ, 1980).

El procedimiento que emplea el niño para las adquisiciones léxico semánticas forma parte del procedimiento general para todo el aprendizaje de la lengua:

- su tendencia a imitar el vocabulario del adulto,
- su capacidad para crear palabras y dotarlas de significado. Esta capacidad se logra en gran parte por la asistencia de recursos morfológicos, como se verá luego.



La adquisición del vocabulario

La etapa de las primeras palabras se inicia entre los nueve y los catorce meses. En ella convergen los procesos de percepción y producción fonológicas a los que se superponen la función expresiva y la función referencial propias de la organización léxico-semántica. Y también en esta fase hay que distinguir la comprensión, que precede, y la expresión de las palabras.

En la adquisición del vocabulario aparecen en primer lugar los sustantivos y las interjecciones; los primeros como designación de personas (papá, mamá) y objetos del entorno; las interjecciones, en cambio, como elemento que recuerda el grito con función apelativa.

Hacia los quince meses aparecen los primeros verbos, y hacia los -223- veinte, los adjetivos y los pronombres. A causa de la aparición de los sustantivos como palabras-frase, con frecuencia equivalentes a un deseo, algunos han defendido que estos sustantivos a menudo ejercen la función de

verbo. Así, *agua*, puede significar: *dame agua, quiero agua, tengo sed...* Lo que justificaría su identificación como verbos.

Desarrollo cronológico

La primera etapa del grito y del llanto no tiene valor semántico. Estos forman parte de un comportamiento motor, o, en el mejor de los casos, son medios para atraer la atención. La etapa del balbuceo queda en mera acción circular egocéntrica. (MONFORT y JUÁREZ).

Pero según RONDAL, (1982) la adquisición de palabras empieza muy lenta.

<i>Edad</i>	<i>Número de palabras</i>	<i>Incremento</i>
10 meses	1	2
12 meses	3	16
15 meses	19	3
19 meses	22	96
21 meses	118	154
2 años	272	174
2 años y medio	446	450
3 años	896	326
3 años y medio	1222	318
4 años	1540	330
4 años y medio	1870	202
5 años	2072	217
5 años y medio	2289	273
6 años	2562	

Número de palabras comprendidas por el niño según la edad

(De RONDAL, J. A.: *El desarrollo del lenguaje*, Ed. Médica y Técnica, Barcelona, 1982, pág. 23.)

-224-

Calidad del lenguaje del niño

El niño, a la vez que va adquiriendo el lenguaje, va organizando su percepción de la realidad. Pero en esta evolución el progreso cuantitativo no sigue el mismo ritmo cualitativo. Este desarrollo, como casi todos los desarrollos del niño, se produce de forma discontinua y supone una serie de reconstrucciones sucesivas.

Para PIAGET, entre los 3 y los 6 años su lenguaje, igual que su pensamiento, es ante todo egocéntrico.

Incluso el lenguaje socializado que aparece luego, al principio sirve para satisfacer impulsos o necesidades, como por ejemplo para jugar, más que para comunicar ideas. Igualmente sirve para decir lo que piensa y afianzarse en ello.

A partir de la escolarización su lenguaje adquiere más posibilidades de comunicación. Pero entre los 7 y 8 años todavía su lenguaje continúa siendo egocéntrico en un 20 ó 25%.

Lenguaje y conducta en el niño

El lenguaje acompaña constantemente la acción de los niños. Según VYGOTSKY esto contribuye a organizar su conducta.

Se han realizado experiencias (LURIA) para observar de qué manera las conexiones verbales regulan la actividad del niño. Se puede concluir:

1º La función *deíctica* del lenguaje, o demostración, está formada ya a los 2 años.

2º La comprensión del lenguaje en el niño no tiene carácter selectivo: a veces la influencia que las palabras ejercen sobre él no es semántica, sino impulsiva. Así, si a un niño de 3 años se le dice que apriete una pelota con las manos, la aprieta; pero si se le dice que no apriete más, sigue apretando.

3º Hasta los 4 años no se puede dar más que un valor relativo a la influencia de las consignas. La comunicación interhumana no es sólo lingüística. Hay variedad de mensajes.



Organización morfosintáctica



La sintaxis

Dado que las primeras palabras del niño se han considerado como holofrases, ya que se interpretan como la expresión de deseos, es evidente que no pueden tomarse como manifestaciones sintácticas. La sintaxis y la morfosintaxis tendrán su razón de ser cuando el niño tenga capacidad para unir dos palabras. Y, para su comprensión, habrá que tener presente -225- el contexto en que se pronuncian estas frases elementales. Así, *mamá, agua*, dicho en el ambiente familiar, puede significar: *mamá, quiero agua*. Pero *mamá, agua*, ante una fuente o un río, puede significar: *mamá, veo agua*.

Según R. TITONE (1976) la sintaxis se desarrolla con anterioridad a la morfología. Lo que supone prioridad psicológica de la primera sobre la segunda en busca del significado de la frase.

Aunque N. CHOMSKY pusiera el acento en la naturaleza sintáctica del lenguaje, en la actualidad el reconocimiento de la prioridad del significado sobre la forma es general.

Para McCARTY (1957) el proceso de desarrollo sintáctico del lenguaje se condensa en cuatro fases:

1ª La oración reducida a una sola palabra, que tiene lugar entre los 9 y los 15 meses.

2ª La oración principal, con predominio de nombres y ausencia de determinantes, preposiciones, conjunciones y verbos auxiliares. Entre los 12 y los 27 meses.

3ª Las oraciones de cuatro o cinco palabras, con las mismas características que la anterior, pero atenuadas. Existe en ellas escaso dominio de la flexión, y aparecen algunas oraciones subordinadas. Sucede esto entre los 2 y los 3 ó 4 años.

4ª La oración completa de seis a ocho palabras, con mayor complejidad de elementos relacionantes y más dominio de la flexión. Sucede esto entre los 5 y 6 años, período en el que el niño realiza las estructuras básicas de la lengua.

Antes de los 4 años, una o dos palabras pueden asumir todas las funciones de la oración. Ciertamente se trata de una sintaxis diferente de la del adulto.

En la actualidad está abandonada la teoría de las gramáticas infantiles.



La morfología

El niño puede llegar a los 5 años sin haber conseguido entender la separación de las palabras. Esto plantea una dificultad léxico-morfológica que tiene que superar, de lo contrario no podrá distinguir la terminación de las palabras, ni las palabras aisladas, cuestiones decisivas para la morfología.

Esto resulta particularmente difícil cuando se trata de hacerle entender la separación entre el nombre y el artículo.

En esta adquisición de la morfología entra en juego la analogía más que la imitación. Gracias a la capacidad generalizadora del niño, puede formar palabras por derivación, cuando se trata de terminaciones frecuentes, como las de oficio *-ero-* o las de diminutivos y aumentativos. Aunque [-226-](#) es evidente que otras menos frecuentes tiene que aprenderlas individualmente y no puede crearlas. Ese es el caso de los verbos irregulares *-soy, vine, sé, huelo-* de notable dificultad. La tendencia del niño a la regularización de las palabras lo lleva a la hiperregularización, y, en consecuencia, a los clásicos errores infantiles ya aludidos, como *rompido, morido, hacía...*

La confusión de tiempos y modos de los verbos es todavía frecuente a los 5 años.



La construcción de la oración

La aparición de las primeras combinaciones de dos o tres palabras no incluye todavía el orden sujeto, verbo, objeto o complemento. Existen dificultades de flexión en lo relativo al plural y a los tiempos de los verbos. Por eso abundan todavía construcciones del tipo: *papá, malo*.

Hacia los 30 meses, en frases de tres o cuatro palabras, aparecen artículos y pronombres.

A los 3 años el orden S V O ya está impuesto, así como el control del singular y el plural y de algunas formas verbales.

Entre los 3 años y medio y los 4 surgen las primeras frases correctas, aunque la mayoría no las consigan hasta los 5 años.

A los 5 años aparecen los relativos y las conjunciones.

El orden de las palabras en la frase es muy importante para el niño, sobre todo cuando no domina los nexos y flexiones que determinan su significado.



Coordinación y subordinación

Al principio el niño emplea predominantemente oraciones simples. Estas oraciones son completas funcionalmente, aunque no lo sean estructuralmente, lo que reclama, por lógica, la presencia de oraciones compuestas. De éstas las primeras lo son por coordinación y por yuxtaposición. La falta de subordinación la suple a menudo mediante gestos y mediante la entonación.

En la coordinación el predominio corresponde al uso de la copulativa y de la adversativa *pero*. Y debe recordarse que la causal *porque*, en labios de los niños, tiene valores diferentes, como consecuencia, reafirmación y finalidad. Las temporales con *cuando* son frecuentes, así como lo son las completivas con infinitivo y con *que*.

Evidentemente en el niño la capacidad de producción de oraciones compuestas es inferior a su capacidad de comprensión.

A los 5 años no consigue construir todavía la oración pasiva, aunque se intente que repita un modelo. A menudo la comprende por deducción lógica de la relación posible entre los sustantivos agente y paciente. Hacia -227- los 8 años la mayoría de los niños supera las dificultades de producción de oraciones pasivas. Para PIAGET, a esta edad, el niño es capaz de fijarse en el paciente sin perder de vista al agente lo que interpreta como su llegada al estadio de las operaciones lógicas.



Organización psicoafectiva



Lenguaje y personalidad

El lenguaje debe mirarse en función de la personalidad. Por consiguiente en él intervienen factores lógicos y factores psicoafectivos. La personalidad del individuo influye en el aprendizaje y expresión del lenguaje. Y la función lingüística con su simbolización, su proyección abstracta y su comunicación contribuye a la construcción y desarrollo de la personalidad.

Situaciones de relación o de aislamiento se manifiestan poderosamente en el desarrollo del lenguaje del niño. Por esta razón, por ejemplo, los niños sordos carecen de lenguaje organizado y son mudos, o bien tienen formas de comportamiento condicionadas por su deficiente comunicación.

De todas formas, siendo el lenguaje instrumento de expresión y de comunicación, habrá que considerar su evolución en un doble plano: individual y ambiental.



Factores individuales y ambientales

La forma de hablar de un niño puede darnos información sobre su personalidad o sobre su estado actual. Las características de su situación influirán no sólo en la lengua, sino en la mímica, la motricidad y una serie de actividades complementarias.

Es fácil observar en los niños sus cambios de lenguaje en relación con el interlocutor, como es fácil observar formas de hablar mimoso, vergonzoso o a gritos. E incluso adivinar sus causas.

La cantidad y calidad de los estímulos del ambiente son determinantes en las manifestaciones lingüísticas del niño y en el desarrollo del lenguaje. Pero también es decisivo el momento cronológico del desarrollo del individuo. Los resultados dependen de este desarrollo, cuando el ambiente permanece en situación constante de estímulos.



Las funciones del lenguaje infantil

Siendo el grito y el gorjeo productos espontáneos del niño, no puede -228- decirse inicialmente que en ellos estén presentes las funciones *expresiva* ni la *comunicativa*. Cuando el niño se da cuenta de que el grito atrae la atención de los que le rodean, entonces lo emplea, pero más dentro de la función *apelativa* que en virtud de cualquier otra.

La función *referencial* aparece desde el momento en que el niño manifiesta deseos de nombrar las cosas. Y cuando el niño establece diálogo con el adulto mediante el balbuceo, podemos decir que está iniciándose en la función *comunicativa* o tal vez en la *fática*. Para RICHELLE esta forma de captar y retener la atención del ambiente es una manera socializada y poco perturbadora. Si fracasa con este procedimiento, a veces llega a formas más agresivas, como golpear los objetos que están a su alcance o arrojarlos, actos que suelen ir seguidos del llanto y del chillido. Para PIAGET la función *poética* aparece cuando el niño habla por hablar, por el gusto que le proporciona, sin deseo de ser escuchado o atendido, es decir, sin necesidad de comunicación. Y la *metalingüística*, asociada con la *poética*, aparecería cuando juega con las palabras, repitiéndolas o transformándolas sin ninguna necesidad.

Pero lo cierto es que el lenguaje le sirve al niño para hablar, para comunicarse, para intercambiar, pero también para pensar, para crear, para construir conceptos y para plasmar afectos.

Siguiendo a P. A. y J. G. VILLIERS (1980) podemos señalar tres aspectos que determinan que el lenguaje pase de ser acción intuitiva a ser acción reflexiva con todo lo que ello comporta de lenguaje consciente. Estos tres aspectos son:

- la ampliación de contextos,
- la participación del conocimiento,
- la toma de conciencia definitiva.

La ampliación de contextos

El hablante adulto no habla sólo de acontecimientos de experiencia inmediata, sino de acontecimientos remotos, futuros, imposibles, íntimos e inasequibles. Es decir, que tiene independencia del aquí y ahora.

El primer lenguaje del niño, en cambio, está condicionado por lo inmediato. El niño empieza por aprender el nombre del agua o de la leche, cuando las toma. Luego será capaz de pedirlos cuando vea el biberón o cuando siente sed. Por tanto, esta petición se produce no ya por la inmediatez del objeto, sino en su lejanía. La palabra, por consiguiente, se va desvinculando de su estímulo original.

Por la misma razón, y ampliando el contexto de la palabra, empieza a recordar cosas que le sucedieron en el pasado. Aunque sus referencias sólo las entenderán las personas que conocen los hechos.

De la misma forma capta los rasgos de semejanza entre un objeto real -coche- y sus representaciones, por ejemplo su fotografía o el coche de -229- juguete. Todo ello da paso al juego simbólico, en virtud del cual llegará a identificar el objeto con su nombre. Y a utilizar éste en vez de aquél.

Participación del conocimiento

Para que pueda existir comunicación entre los hablantes, éstos han de tener en común no sólo el

lenguaje, sino algunos conocimientos. Si no existe certeza de conocimientos compartidos, uno de los hablantes tiene que explorar a su interlocutor, de lo contrario se expone a que su mensaje no sea captado.

El niño es egocéntrico no sólo porque todo lo centra en sí mismo, sino porque espera que el otro participe de su punto de vista, como espera que el otro participe en su juego. Por eso es frecuente que implique a los demás, dando por supuesto que conocen o comparten aquello de lo que está hablando. Así, el niño que ha perdido una pelota pregunta dónde está *la pelota*, suponiendo que el interrogado tiene noción de la existencia de dicha pelota.

Este proceder lo tiene el niño de 2 años y medio a 3.

Esto se demuestra también en el uso excesivo del artículo determinante, por el que señala el objeto como único. No es lo mismo decir *una* pelota que *la* pelota. Sólo en el segundo caso se supone conocimiento compartido de la misma.

Cuando el niño descubre la necesidad del conocimiento compartido por parte del otro, suele introducir la conversación por medio de preguntas como: *Mamá, ¿sabes aquel niño que se rompió un brazo...?* Y, una vez asegurado este conocimiento, continúa la explicación.

VILLIERS reconoce que hasta los 10 años el niño todavía no ha descubierto del todo la necesidad de compartir los conocimientos.

La toma de conciencia definitiva

El hablante maduro experimenta consigo mismo el lenguaje para asegurarse de que produzca en su oyente el efecto apetecido. Este tanteo a que somete las palabras halla su grado sumo en el escritor.

El niño va tomando conciencia de las palabras a través de la conciencia que se crea en él como consecuencia de la organización fonética, la organización léxico-semántica y la organización morfosintáctica. Poco a poco, va descubriendo las semejanzas y diferencias entre las palabras, va adquiriendo conocimiento de sus rasgos y va descubriendo su contorno y las relaciones entre ellas en la frase.

La toma de conciencia del lenguaje pasa por la valoración de los sonidos, de los vocablos y de la gramática.

Antes de los 5 años resulta difícil que los niños entiendan que las palabras -230- están compuestas por sonidos separados, a menos que se los haya ejercitado en ello mediante adivinanzas, trabalenguas y juegos de palabras.

Incluso es frecuente el caso de identificación entre palabra y objeto, cosa que sucede menos entre los niños bilingües o aquellos que aprenden idiomas a edad muy temprana.

En general, una palabra es una cosa que se puede tocar, con la que se puede hacer algo. *Gato, coche, pato*, según esto, son palabras; pero *muy, pero* o *sin* no lo son, porque no son nada.

La toma de conciencia de las palabras se adquiere cuando el niño es capaz de hablar de ellas como parte del lenguaje y distinguir entre la palabra y su referente.

La toma de conciencia de las reglas gramaticales es tardía. En su fase inicial se parte de la distinción entre lo que está bien dicho y lo que está mal dicho, aunque no sepa explicar por qué. Actúa en estos casos el sistema de la lengua más intuitivo que sabido.

En todos estos casos la toma de conciencia se celebra mediante juegos y palabras y chistes, con equivocaciones visibles -el payaso de circo que siempre confunde el *saxofón* con el *salchichón*- mediante frases con palabras desordenadas que hay que ordenar, mediante adivinanzas.

Los chistes introducen la ambigüedad calculada para producir el doble sentido. Con frecuencia los niños repiten los chistes al pie de la letra sin haberlos entendido. La prueba está en que cuando les falta la memoria se dejan llevar del sentido recto de las palabras, o las sustituyen por otras equivalentes, pero no equivocadas, y se quedan tan tranquilos sin advertir que no se ha producido la situación del chiste.

Es necesario hacerles caer en la cuenta de la ambigüedad con chistes como:

- ¿Cuál es el animal que si pierde la *mujer* se queda cojo?

- El pato, porque se queda sin pata.

La lectura y la escritura suponen toma de conciencia definitiva del lenguaje. Es curioso que muchos niños que tienen dificultades para la lectura, también las tienen para la expresión oral y para la toma de conciencia del lenguaje.

Aprendizaje de la lectura

¿Cuándo conviene empezar la enseñanza de la lectura?

A menudo se hace una identificación excesivamente simple, según la cual, la *prelectura* correspondería a la educación preescolar, o sea, antes de los 6 años, y la *lectura*, a la escuela, es decir, a partir de los 6 años.

El esquema, válido para muchos casos, es excesivamente rígido. Es evidente que en la actualidad, y con la educación preescolar en expansión, -231- lo habitual es empezar por la *prelectura*, pero el momento de iniciación a la lectura depende del desarrollo de cada niño. De manera que el niño que responda con facilidad a su preparación prelectora empiece ya a leer, cualquiera que sea el nivel en que se encuentre. Es más, por este procedimiento cada vez es mayor el número de niños que empiezan a leer espontáneamente en preescolar.

Por otra parte, el aprendizaje precoz de la lectura, a partir de los 2 años, es un hecho experimentado y defendido por G. DOMAN (1967) y R. COHEN (1973), entre otros.

En cualquiera de estos casos parece que lo pretendido es que el niño pueda iniciar la E. G. B. sabiendo leer. Aun aceptando las ventajas, sobre todo organizativas, que esto puede suponer, la mayor parte de psicólogos y pedagogos se inclina por la necesidad de respetar los ritmos de cada niño.



Concepto de prelectura

La *prelectura* siempre está asociada a un planteamiento de la maduración del niño. La prelectura, por tanto, se sitúa en el momento *predispositivo* a la formación de aptitudes para la lectura.

En realidad, se trata de aptitudes que no están sujetas a la enseñanza, aunque implican capacidad para descifrar símbolos gráficos, y, en este sentido, son cultivables y susceptibles de desarrollo. En definitiva, la prelectura va en busca del momento propicio a partir del cual se puede intentar iniciar en la lectura sin esfuerzos extraordinarios.

La actividad prelectora debe tener en cuenta el ritmo y los intereses del niño, dentro de los cauces de la *educación personalizada*.

Las prácticas prelectoras no deben perder de vista que tratan de desarrollar las capacidades previas y necesarias para acometer el aprendizaje sistemático de la lectura.

Para ello hay que tener presentes dos factores:

1º *La motivación*. De nada serviría fomentar las aptitudes adecuadas a la lectura, si no se suscitara la actitud favorable a la misma. Por eso B. BETTELHEIM y K. ZELAN (1982) insisten en que cuando llegue el momento de iniciar en la lectura, los textos propuestos sean gratificantes para el niño, para estimular así su afán de leer. Algunos educadores, en período prelector, aprovechan para ello la *lectura pública* de cuentos. Estos tienen la ventaja de ampliar el vocabulario y la capacidad expresiva del niño, a la vez que le ofrecen la atracción de los contextos nuevos, a menudo inéditos para él.

2º *El método de aprendizaje lector que se prevé*. Esta previsión plantea a veces problemas delicados, por cuanto el niño puede cambiar de centro y porque, a veces, no es fácil coordinar secuencialmente la

actividad conjunta de un centro. No obstante, los centros tienen la obligación de hacer -232- un esfuerzo en este sentido en beneficio de todos, especialmente de los niños.

En cuanto a la posible simultaneidad del aprendizaje de la lectura y de la escritura, es cierto que ha sido defendida durante algún tiempo por el conocido método *leo-escribo*.

Pese a las opiniones favorables (RADICE,1950), en la actualidad está abandonada esta teoría por la mayoría. El rechazo actual se basa en que lectura y escritura tienen exigencias motrices distintas. Mientras la lectura entraña una función *sensoperceptiva*, la escritura, más lenta, requiere coordinación *óculo-manual* y psicomotricidad fina.

Cierto que ambos procesos pueden darse en paralelo y con ventaja para la lectura. No obstante, siempre habrá un cierto retraso de la escritura respecto a la lectura.



Actividades válidas para la prelectura

Podemos asociarlas en torno a algunos centros de interés. Entre ellas podemos distinguir:

a) Actividades relacionadas con el lenguaje:

- todas las que supongan comprensión y ampliación de vocabulario;
- nombrar objetos;
- utilizar frases para describir acciones y objetos;
- contestar a preguntas: ¿Para qué sirve *la nariz, la boca...*?
- realizar ejercicios de vocabulario sobre el entorno del niño;
- establecer relaciones de causa a efecto y describirlas;
- referir experiencias pasadas;
- contar cuentos;
- explicar el contenido de dibujos, láminas, fotografías;
- iniciar en juegos de palabras: adivinanzas, letrillas, trabalenguas.

b) Ejercicios de percepción.

- reconocer semejanzas y diferencias entre objetos;
- distinguirlos por la forma, el tamaño, la posición;
- distinguir colores;
- jugar con rompecabezas;
- buscar un personaje o un objeto en un dibujo amplio;
- identificar formas completas e incompletas;
- encajar u ordenar cubos de distintos tamaños;
- identificar rimas de palabras;
- distinguir sonidos y descubrir los objetos e instrumentos que los producen;
- reconocer semejanzas y diferencias en los sonidos *iniciales*, *intermedios* y *finales* de palabras;

-233-

- reconocer semejanzas y diferencias en la forma de las letras.

c) *Ejercicios de motricidad.*

- distinguir y tomar distintas posturas;
- hacer ejercicios articulatorios y de fonación;
- completar siluetas punteadas;
- reproducir onomatopeyas;
- reproducir palabras de distintas sonoridades;
- imitar posiciones de labios y producir los efectos sonoros correspondientes;
- cantar y dramatizar o escenificar algunas canciones.

d) *Ejercicios de espacio.*

- reconocer en sí mismo posiciones de arriba-abajo; delante detrás; derecha-izquierda;
- reconocer respecto a sí mismo: arriba, abajo, delante... lejos, cerca;

- reconocer entre objetos sus posiciones relativas;
- distinguir las posiciones que pueden ocupar los objetos;
- ejercitarse en grafismos en distintas direcciones;
- completar figuras simétricas...

e) *Ejercicios de ritmo y temporalidad.*

- dibujar frisos;
- continuar series de dibujos;
- imitar mediante el movimiento de un ritmo;
- danzar una canción;
- saltar a la comba;
- ordenar historietas gráficas;
- ordenar objetos por tamaños de forma ascendente o descendente;
- producir ritmos representados gráficamente.

Para todos estos ejercicios existe material preparado y a disposición en el comercio, pero también es conveniente que el educador se construya y organice el suyo.

Es importante que el niño quede atendido polisensorialmente y que se dé a los ejercicios y actividades un ritmo adaptado a su capacidad.



Los métodos de lectura

Los métodos existentes plantean la enseñanza de la lectura desde supuestos que se pueden reducir a dos líneas: *analítica* y *sintética*.

Los llamados genéricamente *métodos analíticos* parten de las *unidades significativas* para descender, por desglose, a las unidades mínimas. Dicho de otra forma, van del todo a la parte. Así, por ejemplo, se aprende primero la lectura de palabras y frases que se van desmontando luego en sílabas y letras.

Los llamados *métodos sintéticos* tienen marcha inversa. Conocidas las *unidades mínimas*, -letras- se asocian hasta formar unidades mayores -sílabas- que luego se integran en palabras y frases. Siguiendo el símil anterior, diremos que van de la parte al todo.

Los *métodos sintéticos* son los más antiguos. Entre ellos se encuentra el descrito por Dionisio de HALICARNASO (siglo I antes de Cristo) en su libro *De la composición de las palabras*. En él se han inspirado la mayor parte de cartillas y silabarios. Y han contado con refrendos tan importantes, con variaciones, como los de COMENIO (siglo XVII) o PESTALOZZI (siglo XVIII-XIX).

Mientras que los *métodos analíticos*, posteriores, han contado para su desarrollo con la colaboración del propio COMENIO, de RANDOVILLIERS (siglo XVIII), ADAMS (siglo XIX) o DECROLY (siglo XX). El método analítico recibe también el nombre de método global.

El *método global* tiene tres etapas de aplicación:

1° *Iniciación*: En ella el niño establece fuerte asociación entre la expresión escrita y una acción que es su significado. A ella le siguen juegos de reconocimiento entre frases y dibujos. La frase propuesta, lógicamente, ha de despertar el interés del niño.

2° *Elaboración*: En ella se pasa a elaborar frases nuevas que el niño compara con las conocidas, lo cual le permite construir nuevas formas.

3° *Análisis*: Para algunos el análisis tiene que ser promovido por el profesor, sin esperar a que el niño lo realice por vía natural. O, por lo menos, tiene que ser estimulado.



Reflexiones sobre los métodos

Las referencias sobre los métodos empleados para leer siempre han suscitado querrela. Pero se trata de una polémica que ha de situarse en términos de eficacia más que en términos de validez, puesto que todos los métodos han demostrado validez a la hora de enseñar a leer.

No obstante, la toma de partido por un método implica actitud didáctica más amplia. No debe ceñirse estrictamente al acto de enseñar a leer, sino extender la línea metodológica a otras actividades.

A los *métodos sintéticos* se les achaca que dejan en un segundo plano la significación del texto, con lo que flaquea la motivación; también los acusan de memorismo y de mecanización. Para algunos estos métodos generan actitudes negativas frente a la lectura.

Los *métodos analíticos* suponen comprensión del texto, desarrollo del lenguaje y de la experiencia vital, valor comunicativo y de significación desde el principio y además favorecen la atención y la observación.

Entre las críticas a los *métodos analíticos* hay que señalar: dar primacía de lo visual frente a la función oral y auditiva primordiales para la lectura; la excesiva preocupación por la comprensión contradice la evolución -235- genética del pensamiento infantil; se siente necesidad de crear primero el automatismo para pasar luego a la comprensión. Finalmente, también se les achaca que producen defectos lingüísticos y deficiencias ortográficas.

Actualmente se propugnan métodos *eclécticos*, con el fin de sumar ventajas y evitar dificultades.



Aprendizaje de la escritura

La actividad gráfica es el resultado de la confluencia de dos actuaciones:

- *la visual*, que conduce a la identificación del modelo;
- *la psicomotriz*, que permite la reproducción de dicho modelo.

Al igual que en la lectura, en el acto de la escritura, desde los inicios del aprendizaje hasta su realización, se pasa con facilidad de una actitud consciente en la realización de cada letra y de cada rasgo a la automatización que permite la realización espontánea y la plasmación de la expresión gráfica del pensamiento.

Para que el niño pueda realizar la escritura necesita (TERRADELLAS, 1986):

- a) Maduración global y segmentaria de sus miembros.
- b) Buena organización del espacio, el tiempo y el ritmo.
- c) Desarrollo del tono muscular, entendiéndose como tal el *postural* o *axial*, que interviene en la postura, y el de los *miembros*, que actúa en las manifestaciones motrices.
- d) Desarrollo de la prensión que, según GESELL, va desde la localización del objeto -a las 16 semanas- hasta la prensión controlada para poder coger, dejar y construir -a los 15 meses-.
- e) Dominancia lateral, por la que el niño manifiesta predilección por una mano o la otra. Esta preferencia se manifiesta hacia los 2 años y se reafirma entre los 3 y 4 años. Tiene su origen en el dominio cerebral. La prevalencia de la derecha se debe al dominio del hemisferio izquierdo y viceversa.

Es importante que el niño realice la escritura con la parte dominante de su organismo.

Evolución de los primeros trazos

Los primeros trazos del niño son espontáneos. Basta con que tenga el material adecuado a su alcance. En cuanto descubre que esto le produce una sensación agradable, continúa haciéndolos. Estos primeros trazos aparecen regularmente hacia los 18 meses.

-236-

En la evolución de estos trazos hay que considerar tres fases sucesivas:

- *fase motora* en la que el niño fija la atención preferentemente en el movimiento;
- *fase perceptiva* durante la cual el niño desplaza su atención del movimiento y el gesto hacia el trazo al que confiere mayor importancia;
- *fase representativa*, en la que, a través de la *función simbólica*, atribuye significado a los distintos trazados. A esta fase le corresponde la diferenciación entre el dibujo y la escritura.

Preescritura

La *preescritura* abarca un conjunto de actividades predispositivas para la escritura. En este conjunto de ejercicios se integran:

- ejercicios de manipulación: como picar, recortar, pegar dibujos, juegos de plastilina;
- completar figuras punteadas,
- ejercicios para el dominio del esquema espacio-temporal;
- ejercicios perceptivos: establecer semejanzas y diferencias entre figuras y representaciones.

Todas estas actividades tienen su ámbito propicio en la educación preescolar, y muchas de ellas están vinculadas también a la prelectura.

Métodos como el de MONTESSORI abundan en ejercicios que tienen carácter de preescritura antes de llegar al trazado de letras y palabras.

Así, de los 3 a los 5 años recomienda que se fije la atención en:

- a) Ejercicios de la vida diaria, como abrochar botones, lavarse las manos, cortar flores, verter agua o

arena sin derramarlas.

b) Ejercicios con materiales sensoriales que amplían la preparación del niño, como jugar con cilindros sólidos, jugar con campanas y con cilindros huecos para estimular la percepción auditiva.

c) Ejercicios con materiales concretos para la escritura, entre los cuales se señalan:

- tableros de tacto, con tiras de papel de lija. Se alternan así las superficies lisas con las ásperas;
- encajes metálicos, compuestos de piezas que se pueden encajar unas en otras. El niño además dibuja sus formas y las encaja.
- el alfabeto hecho con letras de papel esmerilado. El niño así, al tocarlas, percibe la forma de las letras.

AJURIAGUERRA y AUZIAS proponen el uso de técnicas pictográficas y escriptográficas para demostrar que la motricidad gráfica evoluciona a partir de factores de orden interno que empujan hacia el aprendizaje y el autoentrenamiento pasando, naturalmente del dibujo al trazado de los signos de la escritura.

Perre VAYER intenta que el niño entre los 2 y los 5 años supere tres **-237-** etapas que diseña escrupulosamente y que van desde la mancha al trazo, pasando por el control del trazo para llegar a la coordinación y precisión de la escritura.

En cuanto a las manchas y trazos, va pasando progresivamente de la pintura con los dedos, que exige grandes tiras de papel pegadas sobre la pizarra, a los ejercicios grafomotores en horizontal con los instrumentos propios de la escritura.

Párrafo aparte merece FREINET, cuyo método natural, en este caso situado más en el ámbito del Ciclo Inicial que en la educación preescolar, no constituye propiamente un método de escritura ni propone ninguna aportación en este sentido. Lo que hace FREINET es intentar *motivar* al niño que ya escribe para que escriba. Y a ello se encaminan sus conocidas técnicas de *la correspondencia escolar, el texto libre y la imprenta*.



Bibliografía

AJURIAGUERRA, J. de, y otros: *La escritura del niño*, Laia, Barcelona, 1977.

BANDET, J.: *Aprender a leer y a escribir*, Fontanella, Barcelona, 1974.

- BELLENGER, L.: *Los métodos de lectura*, Oikos-Tau, Barcelona, 1982.
- BETTELHEIM, B. y ZELAN, K.: *Aprender a leer*, Grijalbo, Barcelona, 1982.
- BILLAUT, J.: *El niño descubre la lengua materna*, Cincel, Madrid, 1982.
- BOUTON, Ch.: *El desarrollo del lenguaje*, Huemul, Buenos Aires, 1976.
- CALMY, G.: *La educación del gesto gráfico*, Fontanella, Barcelona, 1977.
- CRYSTAL, D.: *Lenguaje infantil. Aprendizaje y lingüística*, Médica y Técnica, Barcelona, 1981.
- DALE, Ph. S.: *Desarrollo del lenguaje*, Trillas, México, 1980.
- DOMAN, G.: *Cómo enseñar a leer a su bebé*, Aguilar, Madrid, 1970.
- EVANS, E. D.: *El lenguaje del preescolar*, Marymar, Buenos Aires, 1979.
- FERNÁNDEZ, S.: *Conquista del lenguaje*, Narcea, Madrid, 1980.
- FRANCESCATO, G.: *El lenguaje infantil*, Península, Barcelona, 1971.
- FREINET, C.: *Los métodos naturales. I El aprendizaje de la lengua*, Fontanella, Barcelona, 1979.
- GARVEY, C.: *El habla infantil*, Morata, Madrid, 1987.
- INIZAN, A.: *Revolución en el aprendizaje de la lectura*, Pablo del Río, Madrid, 1980.
- LURÇAT, L.: *Pintar, dibujar, escribir y pensar*, Cincel, Madrid, 1982.
- LURIA, A. R. y LUDOVICH, F. A.: *Lenguaje y desarrollo intelectual del niño*, Pablo del Río, Madrid, 1978.
- MONFORT, M. y JUÁREZ, A.: *El niño que habla*, Nuestra Cultura, Madrid, 1980.
- PIAGET, J.: *La formación del símbolo en el niño*, F. C. E., México, 1961.
- PIAGET, J.: *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*, Guadalupe, Buenos Aires, 1975.
- POLK, P.: *Un enfoque moderno del método Montessori*, Diana, México, 1978.
- PONT, E.: «El aprendizaje lector», en *Enciclopedia de la Educación Preescolar*, Tom. II, Santillana, Madrid, 1986.
- RICHELLE, M.: *La adquisición del lenguaje*, Herder, Barcelona, 1978.

ROBLES, H. M.: *Lengua y habla en la escuela actual*, Paraninfo, Madrid, 1974.

RONDAL, J. A.: *El desarrollo del lenguaje*, Médica y Técnica, Barcelona, 1982.

SIGUAN, M. y otros: *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*, Pirámide, Madrid, 1984.

SINCLAIR DE ZWART, H.: *Adquisición del lenguaje y desarrollo de la mente*, Oikos-Tau, Barcelona, 1978.

-238-

TERRADELLAS, R.: «La enseñanza de la escritura» en *Enciclopedia de la Educación Preescolar*, Tom. II, Santillana, Madrid, 1986.

THROOP, S.: *Actividades preescolares. Lenguaje*, CEAC, Barcelona, 1978.

TOURTET, L.: *Lenguaje y pensamiento en la educación preescolar*, Narcea, Madrid, 1974.

VILLIERS, P. A. y J. G.: *Primer lenguaje*, Morata, Madrid, 1984.

Varios

- *Lengua, un cambio de aprendizaje*, Narcea, IEPS, Madrid, 1977.

- *El ciclo inicial en la Educación Básica*, Santillana, Madrid, 1981.

- *El lenguaje en la educación preescolar y ciclo preparatorio*, MEC; Madrid, 1978.

- *Didáctica de la lengua y la literatura*, Anaya, Madrid, 1988.

