

Adquisición y desarrollo del lenguaje

4

JORGE JIMÉNEZ RODRÍGUEZ

La consideración del estudio del lenguaje tiene cada vez más importancia, debido a su análisis pero sobre todo a la repercusión que tiene en otros procesos psicológicos básicos (memoria, razonamiento, pensamiento) en edades tempranas. Su estudio tiene un fin en sí mismo, además de considerarse una herramienta y un motor para el desarrollo cognitivo en la etapa de educación infantil. La Psicología es la ciencia que estudia el comportamiento humano y los procesos mentales, a los que también denominamos procesos psicológicos básicos (sensación, percepción, aprendizaje, pero también razonamiento y, por supuesto, lenguaje). Cuando hablamos de Psicología del desarrollo nos referimos al estudio, dentro de la Psicología, de los avances de las conductas y procesos en el ser humano a lo largo de su ciclo vital, incluso antes del nacimiento. Por tanto, al hablar de desarrollo del lenguaje también nos referimos a la evolución lingüística a lo largo de su vida.

En este capítulo se exponen y analizan algunos de los datos más recientes sobre cómo se adquieren los primeros componentes del lenguaje y cómo éste se va desarrollando en los primeros 6 años de vida. Nos planteamos como objetivos: conocer los primeros avances prelingüísticos y los precursores del lenguaje, estudiar y analizar la importancia de los elementos del

entorno educativo de los menores que facilitan un desarrollo óptimo del lenguaje inicial, y profundizar en las tareas docentes que estimulan el lenguaje infantil.

1. LENGUAJE, HABLAY COMUNICACIÓN

Entendemos por lenguaje, en sentido restringido, el código o combinación de códigos compartidos por una serie de personas, que es arbitrario y que utilizamos para representar conocimientos, ideas y pensamientos, y que se vale de símbolos gobernados por reglas (Owens, 2006).

Lo diferenciamos del habla, que es su expresión verbal (o escritura en el caso de la lengua escrita) y que usamos para transmitir significados.

Por comunicación entendemos el proceso de intercambio de mensajes (con cualquier método oral, gestual o escrito).

No debe confundirse, como en los países anglosajones, lenguaje y lengua. Existen más de 6.000 lenguas en el mundo que evolucionan constantemente como la nuestra, y que incluso se extinguen para no reaparecer jamás. Este es el gran valor de la lengua inglesa, contar con un gran número de palabras (700.000 aproximadamente), y el hecho de que va incorporando una

media docena de palabras cada día, muchas populares, aunque la mayoría son términos científicos. El gran valor de nuestra lengua es la mayor transparencia fonema-grafema, lo que facilita el aprendizaje tanto de la lengua oral como de la escritura.

Seguidamente, incorporamos dos definiciones del término lenguaje citadas por Acosta y Moreno (1999) y recogemos sus aspectos comunes.

Para Lahey (1988) lenguaje es el «*conocimiento de un código que permite representar ideas acerca del mundo por medio de un sistema convencional de señales arbitrarias de comunicación*» (p. 2).

Siguiendo a Owens (2003), es un «*código compartido socialmente o sistema convencional para la representación de conceptos mediante el uso de símbolos arbitrarios y reglas que gobiernan la combinación de estos símbolos*» (p. 2).

Para ambas definiciones, el lenguaje es un sistema complejo, compuesto de unidades que tienen una organización interna de carácter formal. Además, su uso permite formas singulares de relación y acción sobre el medio social, materializadas en formas de conducta.

Para utilizar el lenguaje correctamente, los menores necesitan:

- Codificar y decodificar casi instantáneamente su lengua, entendida como el uso compartido de un determinado sistema o código.
- Encontrar el sistema de la información.
- Conocer todos los sonidos y diferenciarlos correctamente. Somos capaces de distinguir los sonidos del habla muy tempranamente.
- No usar palabras carentes de sentido; desde muy pequeños aprendemos a formar una frase, aunque sea lo más sencilla posible.

El desarrollo cognitivo desde el nacimiento se produce de forma no lineal, al igual que el

resto de dimensiones evolutivas (física, moral, social, etc.), produciéndose también el lenguaje «a saltos» en todos sus componentes (forma, contenido y uso). Como ejemplo, contamos con la etapa del desarrollo semántico, que llamamos, como veremos, la «explosión de vocabulario».

Un aspecto importante desde el punto de vista de los adultos que acompañan el aprendizaje y evolución del lenguaje de los menores es que la comunicación en los primeros años tiene un gran componente no verbal, que es el aspecto que más motiva y atiende el niño. Por el contrario, muchos adultos prestan más atención al contenido, empobreciendo su relación comunicativa con los pequeños.

Por tanto, el lenguaje no debe considerarse exclusivamente como una combinación de símbolos para formar palabras y oraciones, sino como una herramienta que facilita las interacciones entre personas que expresan información, sentimientos y emociones. Además, el lenguaje es un instrumento de planificación y organización de nuestros pensamientos de cara a la acción.

Esta concepción del lenguaje tiene sus consecuencias en el aprendizaje, ya que no se reduce a la adquisición de símbolos y códigos en forma de fonemas, palabras, frases y textos. Son claves los aspectos estructurales y contextuales del lenguaje. Se trata de adquirir en un contexto determinado con unas normas establecidas los objetivos y competencias personales, relacionales y sociales, desde una determinada arquitectura cerebral y un contexto relacional determinado.

2. LAS DIMENSIONES DEL LENGUAJE

2.1. La dimensión estructural del lenguaje

Bloom y Lahey (1978) describen el lenguaje como un código que se construye a través de las interacciones entre la forma (fonología,

morfología y sintaxis), el contenido (semántica) y el uso (pragmática).

El lenguaje, desde este punto de vista, se considera un sistema de signos que permite representar la realidad, estando compuesto por elementos arbitrarios con una organización interna cuyas combinaciones responden a reglas fijas. Se caracteriza por su convencionalidad, es decir, son razones de tipo social las que inciden en la estructura de una determinada lengua.

2.2. La dimensión funcional del lenguaje

El lenguaje es concebido como una herramienta que se emplea para la comunicación y la interacción con los demás. Se usa con una intencionalidad comunicativa y puede tener funciones diversas como pedir información, explicar algún suceso, expresar los propios sentimientos, representar la realidad, establecer relaciones entre los objetos y eventos de un entorno más o menos inmediato, dar órdenes, formar e informar, expresar emociones, etc.

2.3. La dimensión comportamental

Se refiere al lenguaje como comportamiento que realizan uno o varios hablantes y uno o varios oyentes cuando codifican y decodifican mensajes lingüísticos empleando un código común que aprenden progresivamente.

3. LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE EN LOS MENORES

3.1. Antes de la primera palabra: los precursores del lenguaje

Antes de pronunciar la primera palabra, los menores necesitan tener una serie de aptitudes

que llamamos *precursores del lenguaje*. En los primeros dos años estas aptitudes son cruciales para el desarrollo lingüístico posterior; por eso los tenemos en cuenta para la etapa de educación infantil.

A continuación se exponen las aptitudes que se consideran precursoras para el desarrollo del lenguaje a edades tempranas:

1. Aptitudes visuales:
 - Observación mutua.
 - Seguimiento visual.
 - Observación referencial.
2. Aptitudes auditivas:
 - Localización del sonido.
 - Prestar atención a los sonidos.
3. Aptitudes motrices:
 - Imitación motriz de modelos.
 - Imitación motriz de pequeños gestos o movimientos corporales.
 - Combinación de movimientos motores y sonidos.
4. Aptitudes pre-orales:
 - Imitación oral/verbal.
 - Imitación de los sonidos del habla.
5. Aptitudes pragmáticas tempranas:
 - Habilidades de alternancia tempranas.
 - Signos de comunicación social.
6. Aptitudes cognitivas:
 - La permanencia del objeto.
 - Conocimiento de causas y efectos.
 - Reflexión básica sobre fines y medios para alcanzarlos.

3.2. Corrientes sobre la naturaleza del lenguaje

La consideración más o menos explícita que tengamos acerca de la naturaleza del lenguaje, de cómo se adquiere y desarrolla y de cuáles son las variables (externas y/o internas) que tienen mayor influencia en la aparición y evolución lingüística en el ser humano, va a tener relevancia en nuestra acción docente con el alumnado de educación infantil. En función de dicha concepción pondremos mayor o menor énfasis en los factores externos, incluida nuestra enseñanza, la acción de los padres, la importancia de regular y ordenar el entorno de forma que sea lo más estimulante posible, etc., o bien en los factores internos al propio alumnado, como son el desarrollo de su inteligencia, su motivación y su madurez personal a la hora de afrontar todas las tareas educativas incluidas el aprendizaje y el desarrollo de su capacidad lingüística. Por eso relatamos a continuación de forma breve algunas de las teorías que pretenden explicar cómo se adquiere y desarrolla el lenguaje en la edad infantil.

3.2.1. *Conductismo*

Más que una teoría explicativa del lenguaje, el conductismo es una corriente de pensamiento psicológico que tiene gran repercusión teórica y práctica en la explicación del aprendizaje y el desarrollo del lenguaje.

Personas como Mowrer, Pavlov y Skinner han influido en la Psicología y por tanto en las teorías del lenguaje. Además de una explicación sobre la conducta lingüística, aportan, por ejemplo, diversas técnicas de modificación de conducta que nos ayudan a comprender mejor el lenguaje como comportamiento de los menores.

Para el enfoque conductista el lenguaje es una conducta más, que se rige por los mismos

parámetros e idénticos principios que cualquier otro comportamiento humano. A través de las leyes y principios del aprendizaje los conductistas pretenden explicar el inicio y el desarrollo del lenguaje humano. Las leyes del condicionamiento (clásico y operante) intentan explicar el lenguaje en base a la asociación entre estímulos y a los efectos que tiene sobre los sujetos. Los refuerzos y castigos, el modelado y el moldeamiento son los mecanismos básicos para explicar el lenguaje, según estos modelos.

La aportación del modelo conductista a la Psicología y al lenguaje es clara, tanto en su explicación teórica como en su aplicación práctica. Aún hoy se utilizan sus técnicas y parámetros en muchos ámbitos del estudio y de la práctica educativa y terapéutica del lenguaje. Pero sus críticas son también muy abundantes, debido al reduccionismo que supone tratar al lenguaje como una conducta observable y medible únicamente con referentes externos y en base a parámetros del contexto ambiental inmediato del sujeto. Todo ello, además, sin tener en cuenta los aspectos internos, cognitivos o sociales, que tienen influencia, sin duda, en la adquisición y el desarrollo lingüístico. Para una revisión sobre la aportación del conductismo a la comprensión del lenguaje como conducta el lector puede consultar la obra de Skinner (1981).

3.2.2. *Innatismo*

El modelo innatista hace hincapié en la dotación genética con la que venimos equipados, lo que influye decisivamente en el aprendizaje del lenguaje y de las primeras palabras.

Autores como Chomsky postulan un mecanismo básico genético, y por tanto universal, que está en la base del aprendizaje del lenguaje y que explica que no aprendamos el lenguaje oral en base a imitación, refuerzos y castigos. Aunque los modelos del lenguaje en los inicios

de su aprendizaje son cruciales, es más importante tener una estructura básica sobre la que construir este proceso tan complejo en tan poco tiempo.

Para Chomsky (1989), la competencia lingüística es el conocimiento implícito que posee todo sujeto de su propia lengua, que le permite comprender y producir frases de acuerdo con la forma de su lengua. Se postula un mecanismo innato llamado LAD (Language Acquisition Device) que posee un conjunto de reglas o principios para la formación de oraciones, y procedimientos para descubrir cómo estos principios se aplican a un lenguaje particular al que son expuestos los menores en su contexto comunicativo.

La teoría generativa que propone supone que la gramática es un conjunto restringido de principios generales y comunes a todas las lenguas, que lleva asignados unos parámetros que son los responsables de las variaciones entre ellas. La mayoría de los niños dicen su primera palabra a los 12 meses y combinan unas cincuenta hacia los 18 meses. Para Chomsky tiene que haber un método universal de análisis en los niños, y una forma común de generar las emisiones. Los niños reciben un conjunto de ejemplos y de formas y uso del lenguaje dependiendo del contexto comunicativo que les rodea, debiendo practicar para conocer las reglas subyacentes de la lengua adulta.

Las teorías de Chomsky sobre el lenguaje se originan desde la insatisfacción que producen las teorías anteriores y por algunas de las observaciones que no pueden ser total y satisfactoriamente explicadas por dichos enfoques. Algunas de esas observaciones las vemos a continuación.

El aprendizaje del lenguaje es específico del ser humano. La imitación tiene pocos o ningunos efectos para aprender el lenguaje de los demás. Los intentos del adulto, dirigidos a corre-

gir los errores de los niños (por ejemplo, en los verbos irregulares cuando dicen «yo no cabo por aquí» o «yo no frego el suelo») son infructuosos a ciertas edades (con 3 años e incluso hasta los 4). La mayoría de las pronunciaciones de los niños son creaciones personales, y no respuestas aprendidas directamente de otros.

En su obra de 1965 titulada *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Chomsky postula que una gramática completa debe tener tres partes: sintaxis, fonología y semántica. La sintaxis es el elemento más importante porque permite al hablante producir oraciones. La fonología y la semántica son meramente «aclaratorias». Los elementos sintácticos especifican una estructura profunda que determina la interpretación semántica y una estructura superficial que lleva a la interpretación fonética. Por tanto, las reglas de transformación vinculan la semántica con la fonología.

Una de las contribuciones de esta explicación de Chomsky es que explica el procesamiento lingüístico general y una observación característica del lenguaje en los niños, que es su carácter creativo. Este no quedaba explicado en los modelos anteriores conductistas, donde la imitación tenía una influencia decisiva en el aprendizaje del lenguaje.

Sin embargo, una limitación fundamental de la teoría es que una oración sintácticamente correcta puede no tener sentido, con lo que la teoría de Chomsky no resuelve la importancia de la incorporación de la semántica en estos casos.

En la actualidad, la investigación de Chomsky pretende planificar los principios de cada módulo del conjunto y su interacción.

3.2.3. Teoría cognitiva

Esta teoría supera los problemas de los modelos anteriores, destacando la importancia de los procesos internos en el aprendizaje del

lenguaje. Para Piaget, el autor más representativo de este modelo teórico, el desarrollo cognitivo es imprescindible para el óptimo desarrollo del lenguaje. En este modelo, algunas aptitudes cognitivas son requisitos para el aprendizaje y el desarrollo lingüístico adecuado.

La inteligencia, concebida como el conjunto de «operaciones vivientes y actuantes», funciona como un mecanismo procesador de la información que tiene una importancia clave en el desarrollo del lenguaje.

Piaget (1983) ha propuesto que el desarrollo cognitivo es universal y que va a tener relevancia en el desarrollo del lenguaje, de tal forma que cada menor necesita superar las etapas previas para poder llegar a un desarrollo óptimo posterior. Para Piaget, el desarrollo cognitivo tiene una serie de etapas (véase el capítulo 3) que se suceden a lo largo del desarrollo y que condicionan decisivamente el desarrollo del lenguaje.

Sostiene que pensamiento y lenguaje se desarrollan por separado, dado que el desarrollo de la inteligencia empieza desde el nacimiento, antes de que el niño hable, por lo que el niño aprende a hablar a medida que su evolución cognitiva alcanza el nivel concreto deseado. Es el pensamiento el que posibilita el lenguaje, lo que significa que el ser humano al nacer no posee lenguaje sino que lo va adquiriendo poco a poco como parte de su desarrollo cognitivo.

El primer habla del niño es egocéntrica porque está condicionada por el desarrollo cognitivo, que en esta etapa está inmerso en el pensamiento centrado en sí mismo. Solamente usa el lenguaje oral para expresar sus pensamientos y no para comunicarse socialmente con otras personas. Simplemente son reflexiones de sus propios pensamientos e intenciones. El habla egocéntrica precede, desde este enfoque piagetiano, al habla socializada.

El desarrollo de los esquemas acompaña al de la inteligencia, elemento fundamental para

que los seres humanos nos adaptemos al ambiente y podamos sobrevivir. Desde pequeños vamos construyendo y acumulando esos esquemas como consecuencia de nuestra exploración activa en el ambiente en el que vivimos. A medida que interaccionamos con el ambiente, intentamos adaptar los esquemas existentes con el fin de afrontar nuevas situaciones.

Las experiencias de aprendizaje empiezan en la etapa sensoriomotora, en la que a través del movimiento y las sensaciones nos adaptamos a nuestro contexto. Para que el niño alcance el desarrollo mental adecuado es fundamental que atravesase desde el nacimiento diferentes y progresivas etapas de desarrollo cognitivo que se suceden en serie, es decir, no comienza una etapa hasta que no haya finalizado la anterior con la madurez suficiente para continuar avanzando. Estas etapas tienen unos periodos concretos y universales en todos los niños.

Piaget propuso dos tipos de lenguaje que ubicó en dos etapas bien definidas: la prelingüística y la lingüística. Se concluye que esta perspectiva psicolingüística complementa la información aportada por los innatistas, en el sentido de que, junto a la competencia lingüística también es necesario un contacto directo experiencial con el contexto comunicativo que rodea a los menores.

Centrándonos en el período objeto de nuestro estudio, el preoperatorio contiene una serie de logros respecto al período anterior (sensoriomotor).

El pensamiento simbólico preconceptual (2 a 4 años) se caracteriza por lograr la imitación diferida, lo que le va a permitir avanzar en sus logros de forma sorprendente. La capacidad de simbolización es sin duda uno de los avances más importantes, ya que la capacidad de representación mediante significantes diferenciados le va a permitir utilizar el lenguaje de forma eficiente. Lo veremos seguidamente. Junto a es-

tas características, ya podemos decir que ha superado algunas de las limitaciones de la etapa anterior y se adentra en el juego simbólico y en el uso del lenguaje para poder expresar dichos símbolos.

En el segundo subperíodo, el pensamiento intuitivo (6/7 a 11/12 años), mejora considerablemente la capacidad de comunicación en dos vertientes: la función informativa de transmisión y recepción de la información, y la función de control, en la que es capaz de responder a instrucciones de otros, controlar sus conductas o iniciar el control de la suya propia.

Junto a estas capacidades, el niño de este período preoperacional es capaz de alcanzar la comprensión de identidades y funciones como invariantes de objetos y personas y las identidades de los objetos como cualidades permanentes frente a otras cualidades alterables. Las funciones son identificadas siempre y cuando no tengan un alto grado de simbolización y sean claramente observables.

Además de los logros en la etapa preoperatoria, tenemos que conocer las limitaciones cognitivas de esta etapa para comprender por qué aún no va a lograr un desarrollo óptimo del lenguaje en algunos de sus componentes. Por ejemplo, en esta etapa se elaboran juicios que están basados en las apariencias percibidas inmediatas. También existe un elevado grado de *centración*, es decir, tendencia a contemplar un rasgo del hecho observado, obviando otras variables que puedan ser de vital importancia para llegar a conclusiones acertadas. Piaget demostró experimentalmente este hecho y elaboró innumerables tareas para analizar cómo es la evolución del niño en la consecución de dichas tareas que llamó «de conservación».

Debido al egocentrismo, que es una característica fundamental de esta etapa definida por la dificultad para contemplar un punto de vista diferente al suyo, no le será fácil ponerse

en el lugar del otro. Lo veremos en las tareas de Piaget y también en las de la Teoría de la Mente.

El pensamiento de esta etapa es irreversible. Los niños no son capaces de realizar las acciones en los dos sentidos posibles y volver atrás para llegar al inicio de la tarea. Además, en esta etapa tienen una serie de carencias que pasamos a enumerar; la atención a los estados y no a las transformaciones de los elementos; escasa capacidad de reflexión sobre la propia acción; falta de toma de conciencia e insensibilidad a las contradicciones; excesivo realismo o tendencia a creer que los fenómenos psicológicos tienen existencia material; grandes dosis de animismo, que consiste en dar vida e intencionalidad a objetos que no la tienen, o artificialismo exagerado al pensar que todo ha sido creado por el hombre. En general, como puede verse, una gran inmadurez a la hora de explicar los fenómenos que le rodean, lo que irá superando y evolucionando a medida que se vaya enfrentando a situaciones y experiencias, pero sobre todo al evolucionar su capacidad intelectual.

Por supuesto, el lenguaje tiene en este punto una importancia esencial, ya que expresa sin duda el nivel o período en el que se encuentra cognitivamente el niño. A través del lenguaje los maestros van a poder constatar cómo y en qué etapa de desarrollo cognitivo se encuentran sus alumnos de infantil.

Los conceptos de asimilación y acomodación son claves en la teoría de Piaget sobre el desarrollo cognitivo. La asimilación consiste en incorporar la información a los propios esquemas del niño. Todo lo que ha de asimilarse debe pasar por el filtro cognitivo de los menores, por sus esquemas mentales, integrando la información sin modificar los esquemas previos. Esto hace que la realidad se construya o más bien se «reconstruya» o se transforme para ser asimi-

lada. El niño crea o «recrea» la información, creando o transformando el lenguaje dependiendo de su desarrollo cognitivo.

La acomodación es la tendencia del organismo a adaptarse o cambiar sus esquemas ante las exigencias del ambiente que le rodea. El niño que acomoda, modifica sus propios esquemas o crea unos nuevos para integrar la nueva información, e imita los modelos repitiendo inmediata o demoradamente sus conductas, también lingüísticas.

El niño asume o copia muchas de las conductas lingüísticas de sus modelos, lo que le permite desarrollar el lenguaje.

Para Piaget, el lenguaje tiene un componente simbólico importante, con lo que el inicio y desarrollo del proceso de simbolización es muy decisivo a la hora de comprender cómo aprende y desarrolla el lenguaje el menor.

La representación es un concepto tan importante en este contexto de la teoría de Piaget que vamos a reproducir un párrafo del propio autor:

La representación comienza cuando hay una coordinación y diferenciación simultáneas entre significantes y significados. Las primeras distinciones son proporcionadas por la imitación y la imagen mental de ella derivada, las cuales prolongan la acomodación a los objetos externos. El significado de los símbolos, por otra parte, viene por la vía de la asimilación, la cual es el factor dominante en el juego y desempeña un papel equiparable a la acomodación en la representación adaptada. Habiéndose separado progresivamente del nivel sensoriomotor y tan desarrollada como para ser capaz de ir más allá del presente inmediato, la asimilación y la acomodación van juntas finalmente en una combinación que se ha hecho necesaria debido al avance más allá del presente inmediato. La constitución de la función simbólica es solo posible como resultado de esta unión entre la imitación mental o real de un modelo ausente y los «significados» proporcionados por las formas diversas de asimilación (Piaget, 1962, p. 3).

Dentro de las etapas del desarrollo cognitivo nos detenemos en la que corresponde a las edades de 4 a 6-7 años, que Piaget denomina «pensamiento intuitivo», donde el pensamiento del niño tiene una serie de características como el egocentrismo, la centración, irreversibilidad, el realismo, animismo o artificialismo, anteriormente definidas. El pensamiento intuitivo, tan característico de esta edad, determina decisivamente el grado de desarrollo del lenguaje. Si no se supera esta etapa de pensamiento, el desarrollo lingüístico será más lento que en otros niños. La superación de la etapa de operaciones concretas determinará el pleno desarrollo del pensamiento simbólico, y por tanto el lenguaje, cuyo desarrollo finalizará en la etapa posterior de educación primaria.

3.2.4. El enfoque interaccionista

Dentro de este enfoque podemos considerar un elevado número de teorías explicativas entre las que vamos a resaltar dos: el interaccionismo de Bruner (1984) y el modelo socio-cultural o socio-histórico de Vygotski (1979). En todas ellas, la interacción social es fundamental a la hora de adquirir y desarrollar el lenguaje.

Bruner, en el *Habla del niño* (1986), describe la adquisición del lenguaje de los menores y concluye que, al menos, debe adquirir la sintaxis; es decir, la forma correcta de expresión del lenguaje. Como sabemos, los niños son capaces desde muy pequeños de utilizar sus propias reglas gramaticales extendiendo las ya conocidas a otras en función de las reglas sintácticas que van aprendiendo. Esto pone en entredicho la importancia de la imitación en el aprendizaje del lenguaje, que tenía tanta importancia en el modelo conductista. Bruner comprueba que el niño que está aprendiendo el lenguaje debe aprender la semántica, el vocabulario, los referentes de los objetos y de las personas. Resulta

llamativo comprobar que los menores no dicen una frase sintácticamente correcta que sea además semánticamente incorrecta, cosa que es muy fácil de construir. Esta es la denominada coordinación léxico-semántica, que los niños adquieren desde muy pequeños.

El niño que está adquiriendo el lenguaje, según Bruner (1986), debe aprender:

- La gramática. Ocurre con frecuencia que las reglas gramaticales del niño no son las mismas que usamos los adultos. La imitación no es una explicación convincente a esta observación.
- Los significados. Se pueden construir frases adecuadas sintácticamente pero que no tienen significado, pero es muy raro que lo realicen los niños, como hemos visto en el párrafo anterior. Entonces, ¿cómo aprende el niño a referirse o a significar y hacerlo usando un habla léxico-gramatical correcta? La respuesta no es fácil, porque incluso las palabras aisladas son difíciles de interpretar unívocamente. Por ejemplo, palabras como *banco* o *fuego* tienen distintos significados dependiendo del contexto.
- La función comunicativa. El intento de comunicar o «cómo conseguir que se hagan cosas con palabras».

Desde el comienzo, el niño está adaptado a los requerimientos coordinados de la acción, siendo activo. Los niños están equipados para entrar en el mundo e integrarse en las acciones humanas. Por ejemplo, los bebés llegan a llorar ante una cara que no sonríe ante ellos, o la comprobación de que tiene afinidad por escuchar el lenguaje humano adulto, aunque no lo entiendan aún. Las primeras acciones infantiles tienen lugar en situaciones familiares restringidas y se caracterizan por mostrar un alto grado

de orden y sistematicidad. Por ejemplo, los formatos de los juegos infantiles, que están ordenados y siguen una secuencia muchas veces invariable, como el «cucú-tras», o las historias de los adultos como «los cinco lobitos», juegos motores como «al paso, al trote, al galope» y «cuando vayas a comprar carne...». También para los de un año «este niño quiere pan, este dice que no hay...», etc.; todos siguen una estructura prefijada. Resultan útiles a una edad determinada, pero tienen una secuencia fija que no es posible variar para entender el juego.

Desde este modelo interaccionista el menor es activo cuando aprende el lenguaje, pero también es adaptativo, es decir, está sometido al contexto lingüístico en el que está inserto. Se ha descrito la *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) como la parte del conocimiento que el menor no puede descubrir por sí mismo, sino que necesita de la ayuda de un igual o de un adulto que ya domina este conocimiento para poder resolver las dudas que se le plantean. De ahí la importancia del entorno y del contexto en este enfoque. Esta teoría, como el lector puede suponer, tiene gran relevancia educativa de cara a la enseñanza adecuada de las capacidades lingüísticas de los estudiantes. Para Bruner (1986), el lenguaje es un constitutivo del desarrollo cognitivo. Y lo más importante, el lenguaje debe ser entendido en su contexto cultural. El autor recoge la idea de Vygotski, que tratamos a continuación.

Continuando con el modelo interaccionista, analizamos seguidamente una de las teorías que más influencia ha tenido y continúa teniendo, no sólo en el campo del análisis del lenguaje sino de la psicología en general. Nos referimos al enfoque socio-histórico de Vygotski, para el que el habla tiene dos funciones fundamentales:

- La función interpsicológica (social), en la que se establece una relación de inter-

cambio con las personas que rodean al aprendiz del lenguaje.

- La función intrapsicológica (interna) del lenguaje, como motor y herramienta de manejo y elaboración de pensamientos de cara a la acción.

El desarrollo cognitivo, para Vygotski, ocurre a través de la interacción del menor con sus iguales y/o adultos que le rodean, facilitándose con las conversaciones que el menor tiene con las personas más capaces de su entorno, las cuales le sirven de guía para el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades intelectuales. Dentro de ellas, el lenguaje es la herramienta fundamental.

Surge en este contexto una pregunta fundamental: ¿cómo el desarrollo interpsicológico se convierte en desarrollo intrapsicológico? Gracias a la interacción del aprendiz con el adulto o, al ofrecerle éste que este le ofrece las herramientas culturales que le son útiles. Éstas pueden ser físicas, tales como utensilios materiales de aprendizaje, objetos de la vida diaria, formas de acercamiento, etc., o también simbólicas, como signos, códigos o lenguajes, que son los mediadores del aprendizaje del lenguaje.

Puede apreciarse una diferencia fundamental de este planteamiento con el de Piaget: mientras que este autor veía en el habla del niño una funcionalidad expresiva que denotaba que tenía un determinado desarrollo intelectual o cognitivo, para Vygotski la función del lenguaje es planificar y ayudar al pensamiento a construirse y a elaborar la respuesta para la solución de problemas.

Mientras que para los cognitivistas como Piaget el desarrollo cognitivo es la base del desarrollo del lenguaje y necesita del primero para la adquisición del segundo, para los interaccionistas como Vygotski el lenguaje es el heurístico, cuya función principal es el desarrollo y op-

timización del pensamiento. Ambos enfoques tienen una relevancia fundamental a la hora de explicar la aparición y el desarrollo del lenguaje en las primeras edades; por eso no se analizan como totalmente contrapuestas, sino que ambas son aceptadas al menos en parte y pueden explicar algunos de los datos que observamos de cómo se adquiere y desarrolla el lenguaje en los menores de edad. En la literatura al respecto se pone más énfasis en la teoría cognitiva de Piaget para explicar la aparición y los primeros desarrollos del lenguaje, sobre todo a la edad infantil, y en la teorías vigotskianas para explicar el desarrollo del lenguaje en la infancia media y tardía, a partir de los 6 años. Uno de los aspectos más interesantes de las teorías de Vygotski son sus conclusiones acerca de la relación entre pensamiento y lenguaje, que sin duda merecería un capítulo aparte por su interés teórico y su reflexión sobre la génesis del lenguaje y del pensamiento.

Como dijimos antes, Piaget concibe el lenguaje como producto del pensamiento, pero también encuentra datos que dan cuenta de la importante función que tiene en el desarrollo, situándolo como uno de los cuatro factores fundamentales del desarrollo intelectual. El pensamiento y el lenguaje tienen orígenes independientes, aunque el lenguaje facilita el desarrollo intelectual. La limitación del papel del lenguaje es una de las cuestiones menos analizadas en los trabajos de Piaget. En su teoría es más importante el componente operatorio que define la inteligencia, que es lo que cambia a lo largo del desarrollo a través de las diferentes estructuras cognitivas. En este sentido, la teoría de Piaget se afianza en postular la primacía del pensamiento sobre el lenguaje.

En la obra *Pensamiento y lenguaje* (1964), Vygotski coincide con Piaget en considerar que su origen es independiente. En los niños pequeños, al igual que en los primates, se da la facul-

tad de resolver problemas sencillos, manifestando así su inteligencia, aunque no tienen aún habilidades lingüísticas. Los experimentos de Köhler en 1917 son una referencia de estos autores como prueba de esta capacidad de resolución de problemas sin recursos lingüísticos. Es una muestra del origen independiente tanto del pensamiento como del lenguaje. Las expresiones del pensamiento no tienen que ver con las expresiones prelingüísticas. El uso del lenguaje no es regulado por el pensamiento en esta primera fase de desarrollo.

Posteriormente sí hay una relación estrecha entre pensamiento y lenguaje. Al principio, el lenguaje acompaña al pensamiento. Ya vimos cómo el habla egocéntrica era una muestra del pensamiento egocéntrico en la teoría de Piaget, mientras que para Vygotski el habla que acompaña a las acciones de estos niños tiene una función planificadora del pensamiento. Al principio el habla acompaña al pensamiento sin regularlo, realizando conductas y comentándolas en voz alta. Posteriormente, evoluciona hasta que el habla colabora para organizar y controlar las acciones que realizan los pequeños. Por tanto, el lenguaje es un instrumento que utilizamos para solucionar los problemas. Esto es de vital importancia para considerar el papel que juega el lenguaje desde estas edades tempranas.

Al final de esta evolución: nos vamos a encontrar con una tercera etapa alrededor de los 7 años, cuando ya se ha internalizado el lenguaje; en ese momento el pensamiento se hace más complejo. Lo que podemos concluir en este punto es que las funciones del lenguaje para Vygotski son dos. De un lado la comunicación, y de otro la función planificadora del pensamiento en la solución de problemas cada vez más complejos.

Por tanto, Vygotski no plantea la supremacía del pensamiento ni del lenguaje, sino la

dialéctica establecida entre ambos y la influencia mutua y cambiante entre ellos a lo largo del desarrollo ontogenético del niño, aunque sus inicios sean independientes, como demuestra a lo largo de su obra *Pensamiento y lenguaje* (1964).

3.2.5. Enfoque pragmático

Aunque no se trata de un modelo teórico como los que hemos descrito hasta ahora, este punto de vista pragmático estudia el uso del lenguaje en los contextos educativos y lingüísticos, con lo que saca a la luz algunos factores y relaciones entre variables lingüísticas que no se habían tenido suficientemente en cuenta hasta el momento. La visión pragmática ha profundizado en dos aspectos de la utilización del lenguaje por parte de los niños y niñas el aspecto conversacional y las narraciones.

3.2.6. Los estudios que relacionan Teoría de la Mente (ToM) y lenguaje

En este punto es oportuno hacer una mención a los estudios del desarrollo de la Teoría de la Mente (ToM) y del desarrollo del lenguaje a partir de los estudios de Adrián et al. (2000), que relacionan las habilidades lingüísticas y las competencias socio-cognitivas medidas con las tareas de Piaget, las tareas de ToM y las de comprensión de emociones.

El término Teoría de la Mente (ToM) fue propuesto por Premack en 1978 para hacer referencia a la habilidad para explicar, predecir e interpretar la conducta propia y la de otros en términos de estados mentales como creer, pensar, imaginar, sentir o desear, etc. El tipo de tareas que se les propone a los niños son las llamadas de «falsas creencias» (véase el artículo

de Adrián et al (2000), para comprobar el tipo de tareas que realizan los niños y los supuestos teóricos de estos estudios).

Los resultados básicos de estos trabajos nos indican que las habilidades lingüísticas y la competencias sociocognitivas (tareas de Piaget, tareas ToM y comprensión de emociones) correlacionan positivamente a edades de 3 a 5 años en niños normales. Son capaces de realizar las pruebas de ToM con cierta pericia el 50 por 100 de los sujetos con edad mental verbal (EMV) de 3,5 años y el 80 por 100 de EMV de 4,5 años. Sin embargo, no pasan las pruebas de ToM ninguno de los autistas con EMV de 5,5 años, ni el 50 por 100 de los sujetos autistas con EMV de 9 años. Cuando tienen una media de 11,5 años son capaces de pasar dichas pruebas. En diversos colectivos de niños con dificultades se ha llegado a diferentes resultados. Por ejemplo, en sordos de padres oyentes y en sujetos con trastorno específico del lenguaje se han encontrado dificultades en ToM, aunque no se han encontrado tantas dificultades en sujetos con síndrome de Down.

Los crecientes estudios sobre ToM parecen apoyar la idea de la necesidad de un mínimo desarrollo del lenguaje (sintáctico y semántico al menos) para que emerja la ToM en los menores. Hace falta profundizar más en estas investigaciones y realizar muchos más experimentos que nos permitan establecer conclusiones que vayan en esta dirección. A pesar de ello, nos muestra la importancia de las habilidades lingüísticas en el desarrollo cognitivo.

Al mismo tiempo, tenemos que pensar en que hacen falta unas bases cognitivas y perceptivas para desarrollar el lenguaje inicial de los niños. Sobre todo a edades tempranas, el desarrollo cognitivo parece estar a la base del desarrollo lingüístico, lo que apoya las tesis de Piaget. En todo caso, como veremos al final del capítulo, existen técnicas para fomentar la participación

de los niños, que sin duda benefician su desarrollo lingüístico. Para optimizar el desarrollo del lenguaje en el niño interesa una intervención adulta con gran cantidad de estimulación pero de calidad, y al mismo tiempo que sea lo más adaptada y oportuna posible, para producir los mejores resultados en el desarrollo del lenguaje.

3.3. Diferencias entre adquisición y construcción del lenguaje

Un aspecto teórico primordial y de gran relevancia práctica es el proceso de adquisición del lenguaje en los menores. No es lo mismo pensar en una adquisición precisa como copia del lenguaje adulto o en una elaboración del niño desde los elementos que los mayores les aportan. No es igual pensar que el niño desde edades muy tempranas reproduce e imita el lenguaje tal y como lo oye, que afirmar que más bien lo percibe, lo codifica y lo elabora desde las estructuras cerebrales que le ayudan a construir el lenguaje.

La observación nos aporta datos que apoyan ambos puntos de vista. De un lado sabemos que los menores (a veces también los adultos) hablan muchas veces sin saber lo que están diciendo, y repiten con mayor o menor exactitud lo que oyen. Se trata de ejercicios muchas veces de mera repetición para ejercitar los órganos bucofonadores hasta repeticiones de palabras y frases adultas para interaccionar con éstos o llamar su atención. Como ejemplo, todos hemos oído a un menor de 2 o 3 años utilizar palabras o expresiones como «es decir», «por tanto» o «está en el quinto pino», cuando todos sabemos que no saben exactamente lo que están diciendo. Son meras repeticiones, en ocasiones utilizadas fuera del contexto correcto.

Además de estas observaciones, podemos también recoger datos sobre las elaboraciones

del lenguaje hablado de los menores, que se producen espontáneamente sin un referente inmediato adulto y que resultan totalmente innovadoras, idiosincrásicas y propias de ese menor que está aprendiendo el lenguaje. Por ejemplo, hemos oído a menores inventar frases hechas a partir de elementos que han escuchado previamente. En una ocasión el autor oyó de su hijo decir «eres un listo del haba» o «estoy azucando la leche», o las famosas sobrerregularizaciones de verbos como «yo no cabo por aquí» o «yo no frego, maestro». Estas expresiones son intentos de comunicación que no pueden explicarse utilizando la imitación como estrategia de los aprendices del lenguaje.

4. EL DESARROLLO INICIAL DEL LENGUAJE

4.1. Componentes del lenguaje

Ya hemos indicado anteriormente los principales componentes del lenguaje. Seguidamente vamos a definirlos de forma breve para estudiar cómo se adquieren y desarrollan.

- Fonología: estudio del material sonoro, de los fonemas.
- Morfología: analiza las unidades mínimas o morfemas, que sirven para expresar significados y cumplen un papel esencial en la organización de la oración y el establecimiento de relaciones entre los elementos de la oración.
- Sintaxis: estudio del orden y las relaciones de dependencia que existen entre los elementos de la oración.
- Semántica: trata del significado de las palabras y de las oraciones.
- Pragmática: estudio del funcionamiento del lenguaje en su contexto social, situacional y comunicativo.

4.2. Desarrollo de los componentes del lenguaje en la etapa de educación infantil

4.2.1. El desarrollo fonológico

El proceso de adquisición fonológica comienza desde el nacimiento con la emisión de los primeros sonidos y se continúa de forma progresiva y gradual hasta la edad de los cuatro años aproximadamente.

Debemos distinguir entre la capacidad de percibir el habla y la de producirla. En cuanto al primer aspecto, sabemos que con un mes de vida los bebés son capaces de discriminar la entonación y los fonemas básicos del habla humana. También sabemos que muestran preferencia por atender al habla humana desde las primeras semanas de vida. En lo que respecta a la producción del habla, desde el nacimiento venimos equipados para desarrollar sonidos como ruidos, gritos, llantos, etc. A los 3 meses se producen los primeros sonidos guturales, que llamamos «gorjeos», y a partir de los 6 meses comienza el balbuceo, que son repeticiones de sílabas como «ta-ta-ta» o «ba-ba-ba». Desde los 8-9 meses los bebés son capaces de realizar construcciones arbitrarias idiosincrásicas o personales que se producen en diferentes circunstancias. Las llamamos protopalabras porque son la transición entre las producciones prelingüísticas y las lingüísticas y son de gran importancia. Desde el primer año hasta el año y medio son capaces de alcanzar las primeras 50 palabras con estrategias fonológicas como las reduplicaciones («lela» por abuela) y asimilaciones de un sonido a otro («ti» por sí).

Desde los 18 meses las producciones se hacen más complejas, hasta que a los 4 años serán capaces de producir casi todas las consonantes y vocales salvo «r» o «z», que pueden tardar algo más.

Centrándonos en el proceso de adquisición de las clases de sonidos en español, podemos hacer la siguiente secuencia de adquisición de menor a mayor dificultad. Los fonemas simples se adquieren siguiendo esta secuencia: nasales, oclusivos, fricativos, líquidos y vibrantes múltiples. Los grupos consonánticos formados con líquidas tienen una aparición más tardía, mientras que los diptongos decrecientes se adquieren con posterioridad a los crecientes.

En cuanto a la estructura de la sílaba, los procesos más usuales son la reducción de grupos consonánticos, la reducción de diptongos y la ausencia de vibrante múltiple.

También son frecuentes en el proceso de adquisición fonológica las simplificaciones de unas estructuras silábicas por otras como las reducciones («ten» en lugar de tren), la reducción de un diptongo a un elemento («dente» por diente), la pérdida del segmento final de la palabra («lapi» en lugar de lápiz) o las omisiones de sílabas iniciales átonas (decir «melo» y no caramelo).

A los 5 o 6 años los niños ya son conscientes de las diferencias que suponen los cambios en los sonidos (pato/gato) y de la estructura fonológica de las palabras. Éstas serán esenciales para el aprendizaje de la lengua escrita en la etapa de educación primaria.

En general, la mayoría de los sonidos del habla se adquieren a los cuatro años, pero en muchos casos hay que esperar a los cinco años para empezar a superar los procesos de simplificación del habla.

4.2.2. El desarrollo semántico

La secuencia evolutiva de la adquisición semántica no está suficientemente descrita en la literatura. No obstante, se pueden destacar algunos aspectos significativos de la evolución del desarrollo semántico. Según Nelson (1988, ci-

tado por Acosta y Moreno, 1999) podemos distinguir varias etapas.

La primera se denomina pre-léxica (10 a 15 meses), y en ella los padres otorgan la categoría de palabra a las emisiones infantiles que sus hijos asocian a objetos y situaciones. Son expresiones que se acompañan normalmente de gestos deícticos o expresiones faciales, y que suelen encontrar fórmulas estereotipadas asociadas a actividades rutinarias. Nelson las denomina prepalabras, puesto que tienen intención y efectos comunicativos pero no tienen entidad propia, convencionalidad y arbitrariedad. Le ayudan a compartir una experiencia pero no un significado. Supone la base para el desarrollo posterior.

Una segunda etapa es la de los símbolos léxicos (16 a 24 meses), en la que los niños experimentan un aumento significativo del vocabulario y de su competencia para encontrar las referencias de los objetos. Los niños adjudican etiquetas lingüísticas a los objetos, personas y acciones de su alrededor. En esta etapa encontramos con frecuencia dos tipos de errores. Uno es la *sobreextensión*, que consiste en ampliar el campo semántico de una palabra, incluyendo elementos en su significado para los que los adultos utilizamos otras denominaciones; por ejemplo, llamar «guau» a todos los animales que se encuentra a su alrededor. Otro error frecuente a esta edad es la *infraextensión*, en la que se pone un nombre a un objeto exclusivamente referido al elemento que tiene cerca y no aplicarlo a otros a los que podría generalizarse dicha denominación; por ejemplo, llamar «mesita» a su mesita de noche y no extenderlo a otras de su misma categoría semántica, que podrían nombrarse de la misma manera.

La explicación de estos errores está en la necesidad de comunicarse y de etiquetar objetos y acciones en los menores sin importar los fallos que puedan producirse en el proceso. Debemos tener en cuenta que los adultos, en el

proceso de aprendizaje de nuevas denominaciones, cometemos también, aunque con menor frecuencia, dichos errores.

En la etapa semántica (19 a 30 meses) el vocabulario medio de los niños se sitúa en torno a las 50 palabras, y hacia el final de la misma las producciones infantiles se incrementan notablemente, llegándose a construir enunciados de varias palabras utilizando diferentes estrategias para producirlas. Alrededor de los 24 meses se observa que las combinaciones de palabras solamente expresan una relación semántica en cada ocasión, que suele ser de existencia, posesión, desaparición, etc. A partir de los 30 meses la cantidad y variedad de categorías usadas es notoria, ampliándose el número de combinaciones de palabras en los enunciados. La categoría verbal aumenta significativamente y se incrementa el número de relaciones semánticas en un mismo enunciado. A partir de los tres años desaparecen los fenómenos de sobreextensión e infraextensión y comienzan a establecerse relaciones entre los significados de las palabras, apareciendo la sinonimia, antonimia y reciprocidad, así como la jerarquización de los significados. Desde los tres a los cuatro años las categorías que más incrementan su frecuencia son las preposiciones, conjunciones, adjetivos y pronombres.

A partir de los cuatro años es frecuente el uso de conectores discursivos (pronombres relativos, conjunciones causales y temporales, adverbios y preposiciones de espacio y de tiempo).

4.2.3. *El desarrollo morfosintáctico*

En cuanto al desarrollo morfosintáctico, debemos dejar claro que la aparición inicial de un determinado morfema en el habla o de una estructura gramatical correcta en los pequeños no implica su dominio, ya que su utilización sistemática se produce con posterioridad a su uso inicial.

Normalmente, de los 18 a los 30 meses aparecen las producciones de dos elementos en lugar de dos palabras con una pausa. Aparecen primitivas negaciones e interrogaciones («no agua» en lugar de no quiero agua; «¿qué eso?» por ¿qué es eso?), produciéndose en esta etapa las primeras combinaciones de dos palabras pero en oraciones incompletas.

En el segundo período (24 a 30 meses) van a aparecer las secuencias de tres elementos. Para el final de los 30 meses utilizan el subjuntivo y complementos adverbiales, culminan el aprendizaje de las oraciones simples. Se producen pocos errores de concordancia y se utilizan oraciones negativas e interrogativas simples.

Entre los 30 y los 54 meses se da la expansión gramatical, que consiste en que se alargan los enunciados para incluir más elementos, se incorporan artículos determinados y algunas preposiciones, pronombres y adverbios como «aquí» o «allí». Se producen interrogativas con pronombres y concordancia de número y persona entre sujeto y verbo.

Desde los 3 años y medio aparecen las primeras subordinadas de relativo con «que», junto a una gran variedad de las distintas categorías lingüísticas (adjetivos, pronombres, adverbios y preposiciones).

Hacia los cuatro años y medio en adelante el desarrollo morfosintáctico del niño se caracteriza por la adquisición y el dominio de estructuras sintácticas como las oraciones pasivas, las condicionales, etc. En general, aprenden a utilizar sus recursos lingüísticos para elaborar un discurso conectado.

4.2.4. *El desarrollo pragmático*

Los niños aprenden el lenguaje en un contexto conversacional. Se percibe en los menores, desde muy pequeños, la capacidad de expresar emociones, establecer contacto

comunicativo, dar información y demandarla, etc. Pero la evolución es más lenta cuando se trata de comparar información, construir narraciones y razonar. En los años escolares de educación primaria se desarrollará la capacidad de adaptar su forma de hablar en función de las variables contextuales y de realizar presuposiciones para economizar el lenguaje. De todas formas, en la etapa infantil podemos encontrar formas primitivas de desarrollo pragmático que servirán de base para la evolución posterior.

Los niños son muy hábiles, por ejemplo, para introducir un tema nuevo en la conversación, aunque les cuesta mantener un tema determinado durante tres o más intervenciones seguidas. Hacia los 3 años los pequeños pueden establecer un turno de palabra relativamente largo, porque a los 2 años apenas tienen en cuenta a su interlocutor a la hora de proporcionarle detalles descriptivos que mejoren su comprensión del mensaje. Entre los 3 o 4 años los niños van tomando conciencia de los aspectos sociales de una conversación. En general, utilizan frases claras, bien construidas y adaptadas al oyente. Desde los 4 años adaptan sus registros al oyente según sea bebé, niño o adulto.

Se ha encontrado que hacia los 4 años los niños utilizan el doble de emisiones afectivas que a los 3 años, y que les encanta hablar de sentimientos y emociones. A los 4 años los niños pueden adoptar diversos registros, con diferentes estilos lingüísticos que se adaptan al entorno comunicativo, social y a sus intereses. A los 5 años, aún no se dan cuenta de forma clara de que es más educado hacer peticiones indirectas que demasiado directas. Esto tardará en desarrollarse algún tiempo. Cuando se les pide clarificación a estas edades, aún recurren a repeticiones y a las imitaciones para confirmar o rellenar su propio turno.

Un signo de madurez pragmática es cuando colocan la información nueva al final de la frase, en lugar de al principio. Esto evoluciona lentamente en los años escolares pero se produce desde los 5 y 6 años. Aunque son capaces de realizar narraciones breves, las historias largas, las narraciones sin conversación o preguntas tardan algunos años escolares en evolucionar, debiendo esperar hasta los 7 u 8 años para que se produzcan correctamente. Esto no quiere decir que no se estimule este tipo de producciones, donde los pequeños explican e informan, sin interrupciones y con percepción de que se les escucha, una pequeña historia o un suceso personal a sus oyentes. Debe regularse, en principio, el uso de muletillas o ayudas para enlazar las narraciones (ejemplo «entonces»), y establecer sesiones en condiciones adecuadas en las que cada niño tenga oportunidades de expresión narrativa cada vez más larga, con más público, con contenidos cada vez más complejos, en situaciones diferentes, expresando opiniones y sentimientos, etc.

5. PRÁCTICA EDUCATIVA Y DESARROLLO DEL LENGUAJE

La interrelación del infante en su entorno lingüístico es vital para la adquisición y el desarrollo del lenguaje. Pero su aprendizaje es progresivo, contextualizado y activo. Nadie mejor que las personas de su entorno inmediato para favorecer y estimular ese aprendizaje tan complejo.

Parece primordial no dar pautas cerradas de las acciones que tienen que llevar a cabo los adultos para optimizar el aprendizaje lingüístico, sino más bien ofrecer las características y adquisiciones que van desarrollando los menores a lo largo de los primeros años. La capacidad de observación, de estimulación pautada y

optimizada al desarrollo del niño no puede ser enseñada en un breve capítulo de un libro, pero sí las características.

En cuanto al desarrollo fonológico, algunos niños de 3 años no son capaces de articular prácticamente ningún fonema de su lengua, lo que puede deberse a un retraso simple del lenguaje, a problemas culturales o a un trastorno neurológico más severo. Por supuesto, este trabajo de reeducación fonológica corresponderá a los especialistas. Pero en general, el plan de estimulación del sistema fonológico debe estimular la conciencia fónica y realizar ejercicios articulatorios básicos que tienen que reforzarse en distintos ambientes, y por tanto también en la escuela.

En demasiadas ocasiones el papel de detección e incluso primera evaluación del niño corresponde a los maestros de infantil, que deben detectar y verificar si los niños reconocen y producen sonidos y ruidos correspondientes a los fonemas del lenguaje. Es necesario recordar en este punto que para facilitar el aprendizaje de la lectura se requiere una emisión correcta de los fonemas por parte de los menores.

Se recomiendan los usos naturales de los sonidos a través de juegos con palabras, de discriminación de fonemas y sonidos, de utilización de melodías y ritmos diferentes, de aumento de la conciencia fonológica a través de la música, los compases o los objetos sonoros, pero también con el habla, inventando nuevas palabras, vocalizando correctamente, encontrando rimas, leyendo en voz alta, comentando cada acción, haciendo cuentos y dramatizaciones exagerando sonidos de habla, etc.

En cuanto a los ejercicios articulatorios en la escuela, deben realizarse de forma generalizada y lo más normalizada posible, e integrados en actividades de juego y tareas de clase individuales y grupales que nos permitan detectar los problemas de articulación, sobre todo al final de la educación infantil. Cuando algún niño

presente retraso articulatorio evidente debe ser adecuadamente evaluado y plantear un plan de estimulación individualizado por profesionales adecuados. Pero en el aula podemos trabajar complementando estas acciones con ejercicios para lograr ampliar y generalizar los avances que vaya consiguiendo en el gabinete de logopedia.

En cuanto al desarrollo semántico, se analizará el desarrollo del vocabulario a la edad de los niños. Al final de la edad de educación infantil los niños conocen el significado de alrededor de 2.500 palabras, lo que se incrementan a razón de 1.000 palabras por año. Aunque hay estudios que amplían considerablemente estas cifras, el plan de actividades de desarrollo semántico debe fomentar la expresión oral correcta y las destrezas de escucha activa en estos niños. Para el desarrollo del vocabulario contamos con innumerables situaciones, actividades, y juegos creativos o simbólicos, como son:

- Las salidas y experiencias planeadas fuera del aula (salidas al barrio, monumentos, lugares de interés científico, etc.).
- Buscar las referencias de los objetos y acciones (es una actividad constante en el aula el hablar sobre objetos, animales y plantas, mientras se tiene contacto directo con ellos).
- Narraciones de cuentos, programas de televisión, invenciones y todo el repertorio que pueda contener un amplio y rico número de vocablos de nuestra lengua.
- Dramatizaciones que favorezcan el cambio de registro y la expresión oral correcta, asumiendo diferentes papeles como cartero, policía o maestro. Diferentes estados emocionales, en una gran variedad de situaciones, juegos, deportes, etc.
- Las canciones infantiles y adultas, las poesías, las expresiones literarias de todo

tipo que les hagan ampliar su conocimiento a través de diferentes géneros literarios con distintos vocabularios, formas de expresión, contextos comunicativos, etc.

La estimulación del lenguaje en los niños en el aula de infantil debe trabajarse como parte de su desarrollo integral. Como se ha defendido en este capítulo, el lenguaje es un aspecto central a trabajar, pero no tiene sentido intentar fraccionarlo y aislarlo del resto de acciones y procesos en estas edades. De un lado interesa observar el lenguaje en cada niño individualmente, pero también cómo es su evolución en su relación con otros, con su mesa de trabajo y con el gran grupo de clase, su expresión en diferentes contextos, llevando a cabo distintas tareas, etc. Por otro lado, el aula de clase de in-

fantil se presenta como un lugar privilegiado para la detección de posibles problemas articulatorios, de expresión, emocionales, neurológicos, etc. Por ello hemos detallado algunos de los componentes del lenguaje y su evolución desde los 3 a los 6 años. En ningún caso debe tomarse la evolución de la mayoría de los niños como una norma a seguir por todos los pequeños, ya que algunos presentan una maduración más rápida o algo más lenta que el resto.

Por tanto, debe tenerse en cuenta el desarrollo del lenguaje sin desligarlo del desarrollo cognitivo a estas edades. A lo largo de todo el capítulo se ha destacado, implícita y explícitamente la idea de que el papel de los maestros de educación infantil es fundamental en el desarrollo general de los pequeños y del desarrollo en el lenguaje en particular.

ACTIVIDADES

Actividad 1. Plantea brevemente tres actividades de aplicación-asimilación de los contenidos que has desarrollado en el capítulo.

Actividad 2. Enumera y describe, brevemente, las principales aportaciones teóricas sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje en educación infantil.

Actividad 3. Plantea un objetivo, una competencia, actividades y recursos para desarrollar un aspecto que sea clave en el desarrollo lingüístico de los niños y niñas de 4 años.

REFERENCIAS

- Acosta, V. M. y Moreno, A. M. (1999). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos*. Barcelona: Masson.
- Adrián, J. E., Clemente, R. A. y Villanueva, L. (2000). Relaciones entre lenguaje y desarrollo socio-cognitivo en niños preescolares. Libro de Actas del I Congreso Hispano-Portugués de Psicología: Noia, A coruña: Internacional.
- Aguado, G. (1995). *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años*. Madrid: CEPE.
- Bloom, L. y Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. Nueva York: Wiley.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Chomsky, N. (1989). *La naturaleza del lenguaje. Su naturaleza, origen y uso*. Madrid: Alianza.
- Clemente, R. A. (1995). *Desarrollo del lenguaje. Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*. Barcelona: Octaedro.
- Galeote, M. (2002). *Adquisición del lenguaje. Problemas, investigación y perspectiva*. Madrid: Pirámide.
- Jiménez, J. (2008). *Prácticas de psicología del desarrollo y adquisición del lenguaje*. Málaga: Aljibe.
- Lahey, M. (1988). *Language Disorders and Language Development*. Boston: Allyn & Bacon.
- Luria, A. R. (1985). *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Moreno, S. (2005). *Psicología del desarrollo cognitivo y adquisición del lenguaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Owens, R. E. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Prentice Hall.
- Piaget, J. (1962). *Plays Dreams and Imitation in Childhood*. New York: Norton Library.
- Piaget, J. (1983). *Seis estudios de psicología*. Madrid: Ariel.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. y Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Skinner, B. F. (1981). *Conducta verbal*. México: Trillas.
- Vygotski, L. V. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotski, L. V. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Vygotski, L. V. (1997). *Obras escogidas*. Madrid: Aprendizaje visor.
-

LECTURAS RECOMENDADAS

Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.

El libro responde a una de las preguntas fundamentales del capítulo. ¿Qué debe aprender el niño que está adquiriendo el lenguaje? El autor recoge las ideas fundamentales de Vygotski y es un ejemplo representativo del enfoque sociocultural, de gran relevancia para el magisterio de educación infantil.

Clemente, R. A. (1995). *Desarrollo del lenguaje. Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*. Barcelona: Octaedro.

Aborda, desde el punto de vista educativo, el desarrollo de la lengua en español. Los tres primeros capítulos del libro son los más interesantes para ampliar el contenido de nuestra materia sobre introducción al lenguaje, el desarrollo fonológico y semántico.

Owens, R. E. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Prentice Hall.

Esta obra es un clásico en nuestra materia que recoge las principales teorías sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje de forma amena y precisa. Amplía y profundiza todo lo tratado en el capítulo con ejemplos muy adecuados.

Vila, I. (1990). *Adquisición y desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Graó.

Partiendo de los planteamientos de Piaget y Vygotski, trata de forma clara y concisa sobre las características pragmáticas de las interacciones del bebé con los adultos, de la intención comunicativa, la intersubjetividad y el andamiaje, que son conceptos fundamentales para los profesionales que trabajan en ambientes educativos.
