

Marc Monfort  
Adoración Juárez Sánchez

# EL NIÑO QUE HABLA

EL LENGUAJE ORAL EN PREESCOLAR



EDICION  
DECIMOSEXTA  
EDICION

CE  
DE

# Indice

Prólogo .....	7
Introducción a la nueva edición .....	9
Introducción .....	11
<b>Primera Parte: La evolución del niño que habla</b> .....	15
<b>Mecanismos de la adquisición del lenguaje</b> .....	17
<b>La organización fonética</b> .....	25
<b>La organización semántica</b> .....	29
Los mecanismos de aprendizaje .....	29
Pautas evolutivas. Desarrollo entre 0 y tres años .....	34
Desarrollo de la función semántica entre tres y seis años .....	42
<b>La organización morfo-sintáctica</b> .....	47
<b>La organización psico-afectiva</b> .....	57
Personalidad y lenguaje .....	58
Lenguaje y personalidad .....	62
<b>Los trastornos del lenguaje en preescolar</b> .....	63
Trastornos del lenguaje .....	64
Trastornos de la voz y del habla .....	67
Trastornos del lenguaje y la comunicación no específicos .....	71
Conducta de la maestra (del maestro) frente a los niños con trastornos de lenguaje .....	72
<b>Segunda Parte: Las actividades de lenguaje en preescolar</b> .....	77
<b>Introducción a los problemas teóricos</b> .....	79
<b>El lenguaje en el aula: la conversación</b> .....	85
<b>Los ejercicios dirigidos</b> .....	93
Introducción .....	93
Jugar con los sonidos (organización fonética y fonológica) .....	94
Jugar con las palabras (organización semántica) .....	112
Jugar con la frase (organización morfo-sintáctica) .....	133
Jugar con las frases (organización del discurso) .....	153
<b>La imitación directa</b> .....	165
Utilización de flexiones verbales complejas .....	171
<b>Los ejercicios funcionales</b> .....	173
<b>Los libros ilustrados y los cuentos</b> .....	193
<b>Un esquema de progresión cronológica</b> .....	197
<b>Conclusión</b> .....	199
<b>Bibliografía citada en el texto</b> .....	203
<b>Libros de interés para los educadores de preescolar</b> .....	205

## PRÓLOGO

EN la introducción a **El niño que habla** dicen Marc Monfort y Adoración Juárez que, con frecuencia, han tenido la satisfacción de ver su libro ya medio roto por el uso y lleno de subrayados en manos de profesores, para los cuales ha sido durante muchos años una herramienta esencial de trabajo. Sí: éste es un libro para ser usado, manoseado, repasado, vivido en el contacto con la actividad práctica sobre lo real. Un libro que nos ayuda a sumergirnos en la interacción fascinante con los niños que realmente hablan, o al menos se comunican con nosotros, a pesar de todas las dificultades que puedan tener.

Creo que no estaría de más hacer una cierta distinción -basada en una metáfora heurística- entre libros vivos y libros muertos. Libros que nacen de una relación apasionada con realidades o imágenes concretas, y otros que son espejos fríos y deformantes de segunda o tercera mano. Pues bien: la mejor definición de **El niño que habla** consiste en decir que es, sobre todo, un libro vivo, un libro asentado en una práctica ya larga y siempre inteligente, en el tratamiento de tantos y tantos niños con problemas del lenguaje y la comunicación. Por eso, no me ha extrañado nada que, en esta segunda edición, el libro haya crecido y cambiado bastante, de forma semejante a como crecen y cambian todos los organismos vivos.

Creo que una de las características más atractivas de **El niño que habla** (y que es un reflejo de esa misma característica en Marc Monfort y Adoración Juárez) es la habilidad con que entrelaza esa dimensión práctica y viva con una reflexión teórica de raíces profundas, que llevan de la logopedia propiamente dicha a sus cimientos en la lingüística, la psicología, la pedagogía y la neurología. Este rasgo es muy poco común: estamos mucho más acostumbrados a la presentación de recetas de intervención logopédica sin volumen teórico (y generalmente inútiles por esa misma razón), o bien de gruesos volúmenes teóricos totalmente ajenos a la intervención real y la interacción concreta con las personas que tienen problemas de lenguaje. Por eso es

tan raro encontrar un libro como éste, en que teoría y práctica se entrañan en una totalidad solidaria.

Y más rara aún es la cualidad de realizar esa difícil conjunción con un lenguaje comprensible, asequible a todos aquellos que tienen el deseo y la oportunidad de ayudar a otros a comunicarse. Es éste un libro comunicativo y que, precisamente por serlo, puede ayudarnos a comunicarnos con los demás, a jugar a la tarea apasionante de relacionarnos como humanos, como seres con una identidad esencialmente intersubjetiva.

*Ángel Riviere*

Universidad Autónoma de Madrid

## INTRODUCCIÓN A LA NUEVA EDICIÓN

*HACE ya algunos años que se agotaron las dos ediciones originales del «Niño que habla».*

*Durante este tiempo ha sido para nosotros una gran satisfacción encontrarlo entre las manos de tantos profesores, en conferencias, cursos y demás encuentros, sobre todo cuando aparecía medio roto y lleno de subrayados, tal como debe ocurrir con un libro que pretendía ser una herramienta de trabajo.*

*Han pasado 7 años desde su primera concepción y, cuando nos pidieron esta reedición, nos dimos cuenta que habían ocurrido muchas cosas, tanto en la investigación sobre el lenguaje infantil como en nuestra propia práctica profesional, y decidimos realizar una revisión profunda del texto, así como una ampliación de su contenido, especialmente en su parte práctica.*

*Se imponía, en primer lugar, una reflexión teórica sobre la justificación de nuestros enfoques didácticos; ya en 1982, el profesor J. P. Bronckart nos señaló una cierta contradicción entre la primera parte del libro, que insistía mucho en los aspectos comunicativos e interactivos de la adquisición del lenguaje oral, y la segunda parte, en la que las actividades prácticas parecían más centradas en el lenguaje-representación.*

*Se trata de un problema de base que existe en el conjunto de las intervenciones pedagógicas o terapéuticas sobre el lenguaje oral. No creemos haber podido solucionarlo, pero encontrarán el producto de nuestra reflexión en el capítulo dedicado a la problemática teórica que abre la segunda parte de este libro y en la inclusión de una gama de actividades que no figuraban en las primeras ediciones.*

*En cuanto a esa parte práctica, hemos seguido nuestra primera intención de proporcionar a los educadores, más que un conjunto ecléctico de ejercicios o directrices, un **marco** organizativo estructurado donde puedan situar y analizar los datos, actividades y juegos, sacados de su propia experiencia profesional.*

*El trabajo de estos años y, sobre todo, el contacto con cientos de maestras y maestros de toda España han influido también en la presentación de ciertas propuestas anteriores. En ese sentido, este «Niño que habla» es un libro abierto y nuevo.*

*Ojalá lo que quitamos y lo que añadimos no le haya hecho perder las cualidades que, al parecer, nuestros primeros lectores le habían encontrado.*

Editorialcepe.es

# INTRODUCCIÓN

## La importancia de la función lingüística

No es objetivo de este trabajo analizar teóricamente, en todos sus aspectos, el fenómeno lingüístico, pero sí cabe resaltar la importancia de la función que va a centrar nuestra atención en estas páginas. Para tal propósito, podemos hacernos la pregunta siguiente: «¿para qué sirve el lenguaje?», o, con otras palabras, «¿cuál es la influencia del lenguaje sobre el desarrollo y la conducta general del niño?».

## El lenguaje es nuestro principal medio de comunicación

He aquí el primer y más obvio papel del lenguaje: permitir un intercambio de informaciones a través de un determinado sistema de codificación. No es nuestro único sistema comunicativo: también empleamos códigos mímicos, posturales y comportamentales; sin embargo, no cabe duda de que es el lenguaje oral el que ocupa un lugar predominante. Por otro lado, como veremos más adelante, todo aprendizaje de lenguaje no se hace necesariamente **para** la comunicación, pero sí siempre a **través** de la comunicación con otra(s) persona(s).

## El lenguaje es el instrumento estructurante del pensamiento y de la acción

Las relaciones lenguaje-pensamiento han sido el centro de infinitas discusiones e investigaciones desde el reduccionismo de Watson (el pensamiento no era más que un lenguaje sub-laríngeo) hasta las disociaciones radicales.

¿Podía existir un pensamiento elaborado sin lenguaje? El convencimiento de que era imposible se mantuvo mucho tiempo y llevó a clasificar a los sordomudos entre los deficientes mentales.

La típica reacción del péndulo llegó a limitar el papel del lenguaje al de un mero sistema de codificación. Actualmente, los autores parecen haberse puesto de acuerdo para admitir un desarrollo paralelo de las dos funciones, con influencias recíprocas, pero a partir de una naturaleza disociada.

En situación normal, no cabe duda de que el lenguaje actúa masivamente como mecanismo estructurador y condicionante del pensamiento: es su papel de **representación**.

- El lenguaje brinda la posibilidad de utilizar conceptos de manera mucho más racional y económica que con el empleo de esquemas sensori-motores o «imágenes mentales».
- El lenguaje permite al niño recibir las informaciones socio-culturales del ambiente, lo que le hace adelantarse a sus experiencias personales y le permite ampliarlas.
- El lenguaje es un sistema que contiene su propia estructura lógica: ésta, integrada imitativamente por el niño, repercute en el desarrollo de una lógica interna, llegando, incluso, a condicionar un tipo de conceptualización determinado. Empleando (con precaución) la famosa frase de McLuhan de que «el medio es el mensaje», se puede decir que el hecho de utilizar preferentemente el lenguaje para estructurar y comunicar la realidad condiciona esta percepción.
- El lenguaje interviene en el control y la organización de la acción motriz. Es Luria (1961) quien ha definido, en primer lugar, esa función reguladora del lenguaje. Inicialmente es puramente externa (la acción del niño se subordina al lenguaje del adulto que puede desencadenar la actividad, pero no inhibirla), luego, aunque siga esencialmente externa, permite tanto inhibir la acción del niño como desencadenarla. Por fin se vuelve autónoma y la acción se subordina al propio lenguaje del niño, progresivamente interiorizado. Aunque estudios posteriores, como los de Sronckart (1970, 1973) o Rondal (1973, 1976), hayan matizado la evolución del desarrollo de dicha función, hay un acuerdo común sobre su existencia y su importancia, confirmada no tanto por las situaciones experimentales como por las múltiples situaciones de la vida cotidiana. De esta forma, el niño normal llega, progresivamente y con relativa rapidez, a un pensamiento y un modo de actuar típicamente «verbal», mientras que, por ejemplo, el niño sordo-mudo (para coger un caso clásico de «normalidad potencial»), si no llega a adquirir un lenguaje suficiente en un tiempo adecuado, llega a percibir y a organizar la realidad de un modo distinto y puede presentar dificultades de organización de sus actividades cognitivas y motoras.

## **El lenguaje actúa como factor estructurante y regulador de la personalidad y del comportamiento social**

Aunque sea éste un tema especialmente complejo, intentemos concretar algunos puntos:



- El lenguaje permite al ser humano proyectar sus reacciones afectivas en el tiempo y en el espacio, lo que colabora a producir una gran capacidad de matización y adaptación de las conductas sociales, al mismo tiempo que las hace menos «estereotipadas» y por lo tanto menos previsibles.  
El «expresar», el «sacar fuera», el «decir» lo que uno siente, o la simple introspección (en casi todos los casos, lenguaje interior) amplía la diversidad comportamental característica del ser humano.
- El lenguaje, como cualquier manifestación funcional, además de una carga semántica específica, conlleva otras significaciones, más o menos explícitas, más o menos conscientes, y participa así de la expresión del psiquismo profundo.  
Lacan dejó acuñada esta frase: «Le mot n'est pas signe, mais noeud de signification» (La palabra no es signo, sino cruce de significación)<sup>1</sup>.  
Este hecho, siempre presente, adquiere especial importancia en muchos trastornos de lenguaje, verdaderas señales de conflictos afectivos.
- Paralelamente a la ampliación de conductas señalada anteriormente, el lenguaje contribuye también a su reducción y condicionamiento.

Las normas de conducta social, los hábitos, son, en general, el fruto de una larga evolución histórica cuya dimensión temporal hace que pierdan, poco a poco, su justificación inicial, quedando convertidas en unas costumbres sin más refuerzo inmediato que el consenso y la presión social.

Ante esa carencia de causa lógica, el niño debe aprender casi mecánicamente lo que implica el comer, el vestir, el comunicarse, etc., en la sociedad donde vive. A falta de justificación, esas normas se reducen pues a la consigna verbal que las acompaña: «se hace así», «no hagas esto», etc.

Cuando se vuelve a presentar la misma situación, la interiorización de esas fórmulas verbales le permite adaptarse más o menos rápidamente a las reglas sociales de su entorno.

### **El lenguaje oral constituye el principal (y a veces único) medio de información y cultura; es un factor importante de identificación a un grupo social**

Las informaciones exteriores, que constituirán poco a poco la cultura de un niño, le llegan principal o exclusivamente a través del lenguaje oral. Sólo cuando llegue a una lectura comprensiva operativa (y muchos de ellos nunca la utilizarán), podrá completar la información oral con la escrita, disminuyendo así su dependencia de su ambiente de origen.

1. J. Lacan: *Écrits*, p. 166, Le Seuil, París, 1966.

Pero la información no familiar (escuela, radio, televisión, libros) le llega a través de un determinado tipo de lenguaje, característico del ambiente social de las personas que detentan estos medios de producción.

Llegamos así a una situación peculiar: el niño que por carencia de un ambiente familiar posee poquísimas informaciones culturales, se ve además en dificultad para aprovechar las estimulaciones de los medios de comunicación, por no haber sido familiarizado con el tipo de lenguaje que éstos emplean.

No descubrimos nada si recordamos que, en casi el cien por cien de los casos, podemos determinar la extracción social de un niño a partir de una simple grabación de su conversación.

Son ya clásicos los estudios comparativos de Bernstein<sup>2</sup> sobre la influencia del medio socio-cultural en el desarrollo del lenguaje, distinguiendo entre el código restringido de las clases sociales más bajas y el código elaborado de las clases altas. Aunque la descripción realizada por ese autor y las explicaciones que propone hayan sufrido muchas críticas, las diferencias lingüísticas entre clases sociales representan una evidencia que, en el marco escolar, juega siempre en desfavor de los niños de origen más humilde.

Por otro lado, el idioma y sus distintas variaciones (acento, giros típicos...) representan un elemento importante (si no el principal) del proceso de **identificación** del individuo a un grupo social. Este fenómeno es algo a tener en cuenta especialmente en aquellas comunidades donde conviven varios idiomas o varias formas de pronunciar un mismo idioma: es muy frecuente, desgraciadamente, que estas diferencias estén ligadas a connotaciones de jerarquía en el estatus social.

El énfasis dado a la importancia del lenguaje (quizá por una deformación profesional) en estas primeras líneas, no debe hacernos olvidar que en los cuatro aspectos analizados (comunicación, pensamiento, afectividad, nivel cultural) se trata de influencias recíprocas: a veces son estos aspectos los que condicionan el lenguaje del niño; otras veces es el lenguaje el que los condiciona a ellos.

No es siempre posible desenredar el complejo nudo de estas relaciones, pero el punto de unión se sitúa en la persona del niño, en el concepto del «niño que habla», que debe constituir el verdadero centro de nuestra atención, justificando así el título de este trabajo.

---

2. B. Bernstein: *Class, Codes and Control*. Londres. Routledge and Kegan, 1972. Para discusión del tema, ver Rondal, J. A.: *Lenguaje y educación*. Barcelona. Médica y técnica, 1980, págs. 97 a 106.

PRIMERA PARTE

LA EVOLUCIÓN  
DEL NIÑO QUE HABLA

---

Editorialcepe.es

# MECANISMOS DE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

No vamos aquí a detallar los mecanismos neurológicos y fisiológicos que determinan la adquisición del lenguaje; para ello recomendamos a nuestros lectores obras como la del Dr. Charles P. Bouton<sup>3</sup>. Sin embargo, nos parece importante insistir en los mecanismos básicos que llevan al niño a **descubrir** y a **apropiarse** el lenguaje y ello por dos razones: la de establecer las justificaciones teóricas de nuestra labor docente y por la habitual ignorancia de las estructuras de una función que, por sernos tan natural, nos resulta desconocida.

## El niño y su entorno

El primer punto y el más fundamental es que el lenguaje oral (y otros lenguajes no orales como la lengua de signos gestuales) es una función y una destreza que se aprende **naturalmente**, por una serie de intercambios con el entorno social, sin que en dicho entorno exista un programa conscientemente premeditado para su enseñanza sistemática.

En otras palabras, el niño aprende a hablar con su madre y demás adultos, éstos enseñan a hablar al niño, pero nadie sigue un método preestablecido conscientemente para hablar con su hijo. Esa asimilación se realiza sobre un fondo madurativo complejo que interviene en la determinación de los distintos aspectos audiofonatorio-lingüísticos y la sucesión de las pautas.

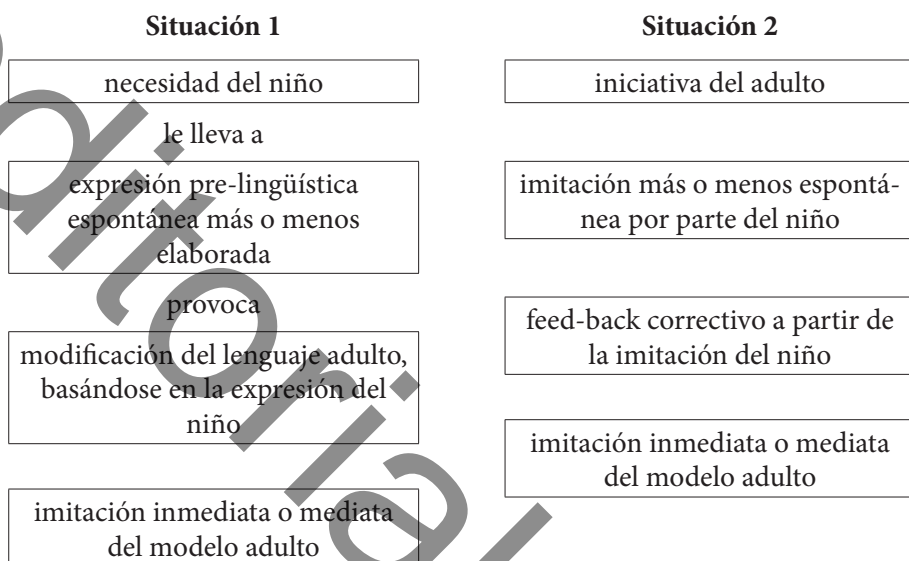
El segundo punto es que el lenguaje se aprende/se enseña para y a través de la **comunicación**, aunque sirva después para otras funciones, especialmente de representación.

La característica principal de los intercambios niño-adulto durante los primeros años es la **interacción** que deriva en una adaptación recíproca de ambos interlocutores a las capacidades comunicativas del otro.

---

3. Ch. P. Bouton: **El desarrollo del lenguaje**. Buenos Aires. Unesco Huemul, 1978.

Una primera manifestación de esa adaptación es el «feed-back» correctivo que podríamos representar esquemáticamente de estas dos formas.



En la situación 1 —la más frecuente con mucha diferencia—, la iniciativa de la interacción parte del niño, que llama la atención del adulto (a veces, incluso sin real intención comunicativa por su parte), a través de un movimiento, un gesto, un grito, una serie de balbuceos o elementos verbales aprendidos anteriormente.

Esa primera producción produce una respuesta verbal del adulto que se sitúa siempre en la hipótesis de que el niño está comunicando con él (incluso con bebés de escasos meses) y consiste generalmente a utilizar en su respuesta lo que ha dicho o manifestado el niño. Le devuelve (feed-back) su mensaje con tres tipos de correcciones:

- Una corrección **fonética y fonológica**: el adulto pronuncia correctamente las palabras emitidas por el niño o «traduce» sus gritos y balbuceos a palabras del idioma.
- Una extensión **semántica**: añade algunas palabras y conceptos relacionados a lo que ha emitido el niño.
- Una expansión **sintáctica**: en su respuesta, el adulto utiliza los elementos del mensaje infantil en una estructura algo más compleja.

Se ve claramente que, con este procedimiento, el niño obtiene, en cada iniciativa suya, una respuesta que le puede servir de modelo casi perfecto para una próxima emisión: está adaptado a su interés (ya que es él mismo quien lo ha provocado) y a su nivel evolutivo (es un poco más complicado que lo que es capaz de producir ahora).

Numerosas experiencias como la de Rondal (1980) han mostrado la habilidad natural de los adultos, y especialmente de las madres, para realizar estos ajustes con mucha precisión.

Ejemplos:

- Después de tomarse el biberón, el niño de 3 meses, en brazos de su madre que le da golpecitos en la espalda, eructa (ruido vegetativo evidentemente involuntario). Su madre lo coge delante de ella, sonrío y le felicita: «Muy bien. Gracias. ¿Te ha gustado, eh?»
- Un bebé de 8-9 meses en la cuna, juega: «auua, ajoaadadada ooajo...». La madre se acerca y llena de gozo, le sigue «ajo, ajo, mi niño, guapo, guapo, el nene, ajo, ajo».
- Un niño de 15 meses: se dirige a su madre con voz insistente: «aua..., auu..., auu». La madre le da un vaso de agua: «¿quieres agua, guapo? ¿Tiene sed mi chiquitín? Toma un vaso de agua, allí... qué bueno eres... bebe, bebe el agua... ¡mm!, qué rica es».
- Un niño de 3 años con su padre, delante de la tele:
  - ¿Té mira papá? ¿Tonicia?
  - Sí, son las noticias. No chilles.
  - ¿Te tuta tonicia, papá?
  - Sí, me gustan las noticias. Oye, papa quiere oír las noticias, ¿vale?

Ven al lado mío y no te muevas. Vamos a ver las noticias juntos.

Aunque las motivaciones del último padre no son precisamente las de hacer hablar a su hijo, se ha producido el mismo fenómeno en los tres casos: el niño, con su intervención, provoca una **adaptación** del lenguaje adulto que, casi siempre, se hace bajo la forma de un «feed-back» correctivo, permitiéndole así confirmar, informar o completar la «hipótesis» inicial. La imitación actúa, pues, en segundo lugar.

Vemos así el carácter eminentemente **activo** y **creativo** de la adquisición del lenguaje por el niño.

Mucho más que las palabras que el adulto le repetirá todo el día, el niño aprenderá, en primer lugar, aquellas que le ayuden a resolver sus problemas y a satisfacer sus necesidades, o que le proporcionan un elemento lúdico.

Esto equivale a decir que, en gran parte, es el niño quien elige lo que va a aprender.

Estudios que se han realizado sobre las 50 primeras palabras de niños de 18 meses, en varios idiomas, indican que las palabras que se refieren a los pañales nunca habían sido asimiladas, a pesar de que todos los niños los llevan y se los cambian 5 ó 6 veces al día. Sin embargo, palabras referentes a botitas, zapatos... aparecían con frecuencia,

sin duda porque es una prenda que el mismo niño había intentado quitarse o, incluso, ponerse varias veces.

En el diálogo niño-adulto, dos veces de cada tres, es el niño quien toma la iniciativa, incluso con una voluntad predeterminada que le lleva a condicionar toda la conversación:

**El niño:** Estoy mirando tu cartera.

**El adulto:** ¿Eh? Bien.

**El niño:** Sí... No están las llaves.

**El adulto:** ¿No? Vaya...

**El niño:** No digas Vaya. Pregúntame por qué.

**El adulto:** Bueno, ¿por qué?

**El niño:** Se las ha llevado mamá.

El papel del padre adulto en esta escena es realmente muy reducido: algo así como el papel del frontón en el juego de pelota.

En el esquema de la segunda situación, la iniciativa parte del adulto, con la intención de enseñar algo al niño, pero, en el fondo, el mecanismo es básicamente parecido al anterior a nivel del «feed-back» correctivo.

Pero mientras en la primera situación la conducta del niño era eminentemente **creativa**, en esta segunda es principalmente **imitativa**.

Ejemplos:

— Guillermo (un año), después de una semana con su abuela, ha aprendido, por condicionamiento, a colocarse la mano por encima de la cabeza cuando se le pregunta: «¿Hasta dónde estás de tu hermana?»

— Isabel (3 años).

**El adulto:** ¿Qué tienes ahí?, ¿cromos?

**Isabel:** Sí.

**El adulto:** ¿Cuántos?

**Isabel:** ¡Huy, fíjate, muchísimos!; por lo menos... treinta y siete.

**El adulto:** Eso sí que es mucho... vamos a ver, cuenta conmigo. (Cuentan ambos hasta nueve).

**Isabel:** Eso es..., eso. Tengo nueve. Es mucho, ¿verdad?

— Un niño (2 años): aprendiendo una nana.

**El adulto:** Palmas, palmitas, que viene su...

**El niño:** papá.

**El adulto:** Le trae un...

**El niño:** «bulito»

**El adulto:** ...un borreguito que dice...

**Ambos:** beeee.

Pero resulta que, en esta vida real y agitada que es la nuestra, ocurren muchísimas más situaciones de la primera clase que de la segunda (a menos que haya abuelos a mano), y se produce una paradoja evangélica: al que tiene (que habla mucho) se le dará (recibirá muchos modelos a través de «feed-back» correctivos), y al que no tiene (poco comunicativo) se le quitará hasta lo que tiene (no se le habla o se le habla poquísimos y casi nunca a través de «feed-back», sino con modelos adultos directos).

Otra manifestación de esa adaptación del lenguaje adulto es lo que se llama en la literatura especializada «baby-talk», a partir de los famosos trabajos de Ferguson (1964).

El baby-talk es el sub-código lingüístico que emplean los adultos y los niños mayores de 5-6 años cuando se comunican con niños pequeños. Las características básicas del baby-talk, que derivan todas de la intención de mejorar y controlar la eficacia de la comprensión de los mensajes por parte del niño y que suponen ayudas importantes para la imitación y el aprendizaje del lenguaje, son las siguientes:

- se habla más despacio, con más pautas y pautas más largas;
- se sube el tono de la voz, empleando un registro más agudo;
- se cuida más la pronunciación;
- la entonación es más expresiva;
- los enunciados son más cortos y, en general, más simples;
- los enunciados son más completos (se observan menos cambios repentinos de construcción, menos elisiones, menos estructuras inacabadas);
- es redundante (se repite con frecuencia parte o la totalidad de los enunciados);
- se emplea un número más limitado de palabras, eligiendo en general la fórmula más sencilla y usando más diminutivos;
- el adulto hace constantes referencias al contexto, designando o manipulando los referentes concretos de la comunicación;
- se utilizan más gestos y mímicas.

Ciertos trabajos como los de Snow (1977) parecen indicar que esa adaptación que los adultos aplican a su lenguaje contiene, además del deseo de hacerse entender en cada momento, elementos de un proceso educativo **implícito** a través del cual el adulto manifiesta su deseo de proporcionar al niño instrumentos expresivos cada vez más elaborados.

Pero fundamentalmente, esa adaptación se inscribe dentro de un mecanismo de **interacción** comunicativa, muy lejos de un modelo de enseñanza explícita y consciente.

**Interacción e imitación:** ya están introducidos los dos mecanismos básicos que rigen la adquisición del lenguaje, con una proporción variable según la edad y según el niño. El niño participa en efecto activa y creativamente en el desarrollo de su lenguaje y no sólo a través de la estimulación de los sistemas de adaptación del lenguaje adulto, sino también a través de manipulaciones espontáneas de los datos que posee, a través



de intentos expresivos a veces correctos, a veces desajustados respecto al uso habitual del idioma (todos recordamos los típicos «neologismos» infantiles: rompido, vacido, volvido, pistolar... productos de una generalización que demuestra la capacidad del niño de extraer determinadas constantes de los modelos adultos).

Ese tratamiento activo de los datos del modelo no se conoce aún muy bien: según algunos autores son reflejos de procesos cognitivos, según otros, de sistemas específicamente lingüísticos, más o menos innatos<sup>4</sup>. Lo que sí está claro es que el niño es protagonista de su aprendizaje y es consciente del valor del instrumento que se está apropiando y también de su situación de aprendiz.

Como nos dijo nuestro hijo a los 5 años: «No digas palabrotas, papá, que me las aprendo».

En cuanto a la imitación, cabe recordar que si, en un primer tiempo, surge directamente después de la recepción del estímulo, según Piaget (1977), entre los dos y los siete años, la imitación ya no es desencadenada por la percepción, sino por representaciones imaginadas, por la imagen interior. Es la imitación diferida, fenómeno que un pedagogo que pretende enseñar, no debe nunca olvidar en su programación, demasiadas veces centrada en la obtención inmediata de una respuesta conforme.

En un ejercicio con nuestro hijo ante un grupo de maestros, estaba utilizando unas cajas de cartón para figurar casas, pero durante la sesión confundí varias veces las dos palabras, equivocando involuntariamente su uso correcto, con gran regocijo del niño que terminó diciendo: «Ahora dejamos estas casas y vamos a caja».

He aquí un tercer aspecto, indispensable para llegar a comprender la increíble —y no por tan frecuente menos maravillosa— rapidez y facilidad del aprendizaje del lenguaje: el juego, el placer de manipular ese nuevo juguete infinito.

Decía Piaget: «para comprender el destino ulterior de la imagen y de la representación simbólica, a los cuales la imitación nutre y les permite constituir copias más o menos exactas de lo real, es necesario estudiar aun la contrapartida de la imitación...; o sea, el juego y la construcción imaginativa misma, que utilizará estas copias en los sentidos más variados, insuflándoles significaciones cada vez más alejadas de su punto de partida imitativo»<sup>5</sup>.

Como conclusión a esta breve introducción a los mecanismos generales de adquisición del lenguaje, podemos destacar la importancia de los siguientes factores externos:

- Calidad relacional de la comunicación en un entorno que debe ser disponible, motivador y con frecuencia lúdico. Como dice J. C. Quentel, a propósito de las insuficiencias del medio ambiente, «hay que distinguir entre las formas de dominación lingüística y el «handicap» real, fruto de una acción inadecuada del entorno (no

4. Para discusión del tema, ver el capítulo sobre la intervención lingüística en la adquisición normal del lenguaje en M. Monfort: *La intervención logopédica*. Madrid. CEPE. 1984.

5. J. Piaget: *La formación del símbolo en el niño*. México. Ed. Fondo de Cultura Económica, 1977, pág. 98.

necesariamente ligada al nivel lingüístico del medio, sino a la actitud lingüística o comunicativa)»<sup>6</sup>.

- Adaptabilidad del lenguaje adulto, tanto en el «feed-back» como en el «baby-talk», a las peculiaridades y ritmo evolutivo del niño, proporcionándole modelos abundantes, adecuados y variados.
- Estimulación de los juegos imitativos, inmediatos (canciones, nanas, juegos verbales...) y diferidos (hacer como si... etc.).

De la observación de la evolución normal del niño que habla, resulta pues que es muchísimo más importante saber **escuchar** y **contestar** adecuadamente al niño que realizar muchos intentos de enseñarle contenidos. El lenguaje no es algo exterior al niño que tengamos que verter en él, es una función que asimila de forma tan natural que Montessori lo calificaba de «absorción».

## El niño y su madurez

Ya hemos mencionado este aspecto cuando hemos dicho que las interacciones niño-adulto se realizan sobre un fondo madurativo.

A la vista de las múltiples acepciones de este término, nos parece prudente definir lo que entendemos a lo largo de este trabajo por «madurez, madurar..., etc.».

El estado de madurez se puede definir como el estado a partir del cual se puede **iniciar** con fruto el desarrollo de una función o el aprendizaje de una destreza. Resulta de la acción de tres factores básicos:

- **La maduración neurobiológica de los «centros» nerviosos** que intervienen en su control y estructuración. En el caso de funciones complejas, como el lenguaje, se puede distinguir entre los «centros» propios (actividades directamente relacionadas con la función simbólica lingüística) y los «centros» asociados (actividades accidentalmente relacionadas con el lenguaje y no exclusivas de él: discriminación analítica, memoria, estructuración temporal, etcétera). Esa maduración tiene un ritmo predeterminado, lo que algunos han dado en llamar «reloj biológico».
- **La estimulación exterior**, cuyo papel es muy complejo, se divide en dos aspectos: la aportación de informaciones y la estimulación sensomotriz, indispensable a la misma evolución neurobiológica del cerebro.

Como dice Chitchev (citado por Ajuriaguerra): «Si no hay estimulaciones exteriores o si éstas son insuficientes, la organización de la actividad de la corteza cerebral se para o se hace incorrecta, incluso si la corteza, por su construcción anatómica, está ya lista para funcionar».

---

6. J. C. Quentel: «La acción del entorno sobre el desarrollo del lenguaje infantil». **Infancia y Aprendizaje**, 3, pág. 53-62, 1978.

- **Las experiencias realizadas por el niño**, en las que se efectúa la síntesis de los dos factores anteriores. Se aprecia, en efecto, que en la realidad observamos niños con una maduración aparentemente normal, que viven en un ambiente normalmente estimulador y que, sin embargo, son inmaduros por falta de experiencias, carencia provocada bien por su propia inhibición (dificultad de personalidad) o por restricciones del medio ambiente (represivo o sobre-protector).

En general, existe un cierto sincronismo evolutivo entre la motivación afectiva y el grado de madurez, lo que hace que un niño normal **empiece a interesarse o a intentar dominar** una determinada realización sólo cuando ha alcanzado un nivel mínimo de madurez.

El «forzar» a un niño (el adelantar, pues, la realización a la madurez) resulta, en el mejor de los casos, inútil y a veces puede ser perjudicial, como lo veremos en el capítulo de los trastornos de aprendizaje.

El ritmo de madurez es muy variable según los niños, primero por las diferencias básicas de ritmos de maduración, segundo por las complejas implicaciones exógenas.

Tampoco se trata de una evolución lineal: más bien se podría calificar de evolución «a saltos».

Lenneberg dice:

«...lo que debería retener especialmente la atención de quien estudia el comportamiento verbal es la diferenciación funcional.

Las funciones no se ponen súbitamente en marcha una vez que la “máquina esté preparada” como en el caso de un ordenador que esté listo para funcionar de un momento a otro. Las funciones cognitivas y la aptitud para el lenguaje tienen una historia epigenética.

Son el resultado de transformaciones de funciones más precoces y menos especializadas y de procesos fisiológicos que están asociados con ella.

Podría ser más fructífero considerar a la maduración que incluye el crecimiento y el desarrollo de conductas tales como el lenguaje, como el paso por estados altamente inestables; el desequilibrio en uno conduce a reorganizaciones que traen consigo nuevos desequilibrios, que producen reorganizaciones, y así sucesivamente hasta que se alcanza una estabilidad relativa, que se conoce como madurez»<sup>7</sup>.

No parece existir una madurez exclusiva para el lenguaje, al igual que tampoco existe un centro específico para el lenguaje.

El lenguaje es un fenómeno complejo y pluriestratificado en el que se conjugan distintas evoluciones de un gran número de capacidades neurofisiológicas.

---

7. E. Lenneberg: **Fundamentos biológicos del lenguaje**. Madrid, Alianza Editorial, 1975.

El nivel de comprensión y expresión verbal del niño resulta determinante para su desarrollo personal, su integración social y, por supuesto, su éxito escolar.

El lenguaje oral debe constituir, pues, un elemento clave en las actividades de una clase de preescolar.

Después de un resumen del proceso natural de adquisición del lenguaje y de una reflexión teórica sobre la intervención pedagógica sobre una función, los autores proponen unos objetivos adaptados a la situación comunicativa específica de la escuela y un conjunto de juegos y ejercicios diseñados para grupos de niños desde los 2 hasta los 6 años: abarcan la conversación, los juegos dirigidos (para la fonética, el léxico, la sintaxis), los juegos funcionales, la imitación directa, el uso de libros y cuentos. Estas proposiciones pueden ampliarse a la reeducación funcional de niños más mayores con retrasos evolutivos del lenguaje o de niños con trastornos susceptibles de mejoría a través de actividades lingüísticas colectivas.

