

DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS EN EDUCACIÓN INFANTIL I

JUAN GARCÍA ÚNICA

3. Habilidades lingüísticas: comprensión y expresión



Universidad de Granada
Grado en Educación Infantil
Curso 2017-2018

ÍNDICE

3. HABILIDADES LINGÜÍSTICAS: COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN	45
1. Lengua oral y escrita.....	45
1.1. Oralidad y escritura: valoración de cada cual en el contexto escolar.....	45
1.2. Modelo de competencia discursiva para la educación lingüística.....	48
1.2.1. Comprensión.....	48
1.2.2. Expresión.....	54
2. Lenguaje y comunicación: la lengua como diasistema	61
2.1. Aspectos sociolingüísticos de la enseñanza.	61
2.2. Situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.....	63
Preguntas para la reflexión.	67
BIBLIOGRAFÍA.....	69
COMENTARIO BIBLIOGRÁFICO.....	71

3. HABILIDADES LINGÜÍSTICAS: COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN

1. LENGUA ORAL Y ESCRITA

1.1. Oralidad y escritura: valoración de cada cual en el contexto escolar.

El aprendizaje lingüístico y literario en la etapa de Infantil es fundamentalmente oral, aspecto éste que conviene tener muy presente, toda vez que la educación lingüística tal como tradicionalmente se ha considerado suponía un proceso de alfabetización identificable con la adquisición progresiva del código escrito. Y ello pese al innegable peso que la oralidad tiene en nuestros hábitos cotidianos y en las relaciones que los humanos establecemos entre nosotros. Por eso, para ponderar debidamente la importancia de cada una, conviene establecer de manera clara las diferencias entre la oralidad y la escritura.

Las características de la oralidad son las siguientes:

- a. *Es una característica universal que afecta a todo lenguaje humano.* Hay culturas que desconocen la escritura, pero no hay ninguna que desconozca la oralidad. En las culturas orales —y todas lo son en mayor o menor grado— la memoria tiene un papel importantísimo en la trans-

misión de los códigos (valores, tradiciones, hechos memorables, religiosos, etc.) que las definen.

- b. *La comunicación oral es el eje de la vida social de toda comunidad.* Es sobre todo recurriendo a la oralidad como nos comunicamos e interaccionamos unos con otros en nuestro día a día. Los procesos de socialización son impensables al margen de la lengua, pero sobre todo al margen de la lengua oral. La inmensa mayor parte del tiempo nos comunicamos oralmente.
- c. *Es cronológicamente anterior a la escritura.* Incluso los orígenes de la literatura se remontan a la oralidad. En Occidente, determinados textos clave, como puedan serlo la *Iliada* o la *Odisea* de Homero, no fueron compuestos originariamente para ser leídos, sino para ser recitados. Antes de la invención de la escritura, una tecnología relativamente reciente en la escala de existencia de la humanidad, la oralidad ya era un atributo humano.

Por su parte, las características de la escritura son las siguientes:

- a. *La actividad escrita no es universal.* Hay culturas y comunidades que no han conocido la escritura, que como decíamos antes es una tecnología relativamente tardía.
- b. *La escritura garantiza la conservación de la memoria histórica.* Si señalábamos que en las sociedades exclusivamente orales la memoria desempeña un papel importantísimo, ahora hemos de añadir que algunas de esas sociedades que en principio empezaron siendo orales, en un momento dado comenzaron a desarrollar la tecnología necesaria para conservar registro de su memoria histórica (no sólo de los hechos históricos,

sino también de los datos administrativos, legislativos, económicos, etc.). Esa tecnología es la escritura.

- c. *En las sociedades que la tienen, la escritura se convierte en el pilar de su organización y de sus transacciones.* Pese a que, como ya hemos establecido, el eje de la vida social sigue siendo la oralidad, no hemos de olvidar que las sociedades que alcanzan un grado de complejidad alto generan inevitablemente un aparato burocrático, derivado de su capacidad para desarrollar códigos legislativos, administrativos, económicos, etc. El pilar de organización de tales códigos será siempre la escritura.

Como vemos, tanto la oralidad como la escritura son aspectos fundamentales de la sociedad en la que nosotros, particularmente, estamos insertos. Sin embargo, la valoración que se tiene de cada una en el contexto escolar no ha sido siempre del todo ecuánime, como demuestra el hecho de que frecuentemente el uso oral quede superado en cuanto a su prestigio y valoración social por el uso escrito. Esto acaba instaurando la idea de que la lengua oral es variada y poco fiable, y de que es la escritura la que canaliza la vida social y cultural y la que proporciona solidez en el uso. En consecuencia, el modelo de referencia en la escuela acaba por ser el de la lengua escrita, que sirve para estratificar a los ciudadanos en función del dominio que tienen de ella. Desde luego, no es posible alcanzar un grado suficiente de alfabetización si no se domina la lengua escrita, pero es importante tener en cuenta que la lengua oral, centro como decíamos de toda socialización, también debe desarrollarse en un grado suficiente a través de la escuela. Y muy especialmente en la etapa de Infantil, donde toda educación lingüística posible pasa por ella.

1.2. Modelo de competencia discursiva para la educación lingüística.

En el segundo semestre de esta asignatura está previsto el estudio de la lectoescritura. No obstante, en esta primera parte de la materia, las habilidades lingüísticas que se trabajan son la comprensión y la expresión. La bibliografía sobre el tema es abundantísima, pero nosotros nos limitaremos a seguir aquí lo expuesto por Rosa Ana Martín Vegas en un reciente libro cuya lectura recomendamos vivamente si se pretende profundizar mucho más de lo que nos podemos permitir aquí.¹ Sendos *dossieres* con actividades para trabajar ambas habilidades, comprensión y expresión, serán incluidos a modo de apéndice en la página web de nuestra asignatura.

1.2.1. Comprensión

Para el desarrollo de la comprensión en la etapa de Infantil resulta fundamental la educación de la escucha. Hay que tener claro, sin embargo, que aunque tiendan a confundirse *oír* y *escuchar* no son términos sinónimos. Mientras que *oír* es una capacidad fisiológica y un acto pasivo, *escuchar* es una capacidad cognitiva y un acto activo. Escuchar, para más señas, es la base del aprendizaje de la lengua, razón por la cual debemos poner especial cuidado en trabajar todo lo relacionado con ello. Así, debemos tener en cuenta que hay tres factores que favorecen la escucha activa:

- a. *Voluntad*. Los niños tienden a no escuchar cuando no ven utilidad o interés en lo que oyen, o simplemente cuando en ello no encuentran motivación social o integrativa (en otras palabras: cuando no les interesa

¹ Rosa Ana Martín Vegas, *Recursos didácticos en lengua y literatura. Volumen 1. El desarrollo del lenguaje en la educación infantil*, Madrid, Síntesis, 2015. En concreto hemos tenido en cuenta los capítulos 3 («Aprender a escuchar»), 4 («Desarrollo de la comprensión oral») y 5 («Desarrollo del habla»).

formar parte de la conversación). Por este motivo, si queremos educar la escucha, debemos valernos de mensajes atrayentes para ellos.

- b. *Atención.* Una vez logramos que el niño atienda es imprescindible mantener su atención, cosa que difícilmente lograremos si no somos capaces de adaptar el mensaje a su nivel. Es importante, pues, que sepamos propiciar el placer de la escucha en ellos.
- c. *Concentración.* La concentración implica participación por parte del oyente, pues demanda de éste que se esfuerce en la comprensión e interpretación del mensaje. Toda vez que es la concentración lo que nos permite entender un mensaje, ésta se convierte en un primer e imprescindible requisito para aprender a leer.

Y es que hay, pues, un vínculo muy estrecho entre escucha, habla y escuela. No en vano, a través fundamentalmente de la escucha aprendemos nuestra lengua materna y desarrollamos nuestra capacidad comunicativa como seres sociales, pero no sólo eso: a través de ella, también, adquirimos la concentración y el silencio necesarios para aprender a leer. La escucha, a su vez, coadyuva a la adquisición del vocabulario. Este último se afianza mediante las conexiones que se producen en nuestro léxico mental, las cuales, aunque se dan con rapidez (y más con el paso de los años) no dejan de ser sumamente complejas. Piénsese que a continuación vamos a describir las tres fases que se dan habitualmente en el reconocimiento de una palabra, las cuales tienden a producirse a una velocidad tan alta que no nos permite ser conscientes de la gran cantidad de conexiones que se ponen en juego en ellas, aunque las practiquemos todo el tiempo sin darnos cuenta. Las mencionadas tres fases son las siguientes:

1. *Encodificación.* Cada vez que los niños oyen una palabra nueva, en su léxico mental se activa una serie de candidatas léxicas formalmente parecidas. Pongamos por caso la palabra *freiduría*. La primera vez que un niño la oiga nada tendrá de extraño que tienda a confundirla con *frioría*, *freidora* o similares.
2. *Verificación.* En el proceso de verificación se descartan las candidatas léxicas que no pegan con el contexto de la frase. Pongamos por caso que el niño se da cuenta que *frioría* no tiene nada que ver con la realidad aludida, aunque en principio la nueva palabra que ha oído le suene remotamente a la palabra *frío* por similitud formal, y que *freidora* designa a un objeto muy diferente que sus padres tienen en casa. Ambas quedarían así descartadas.
3. *Identificación.* En esta última fase se selecciona la palabra correcta, culminando un proceso que, como decimos, sucede muy rápido y a través de una serie de conexiones no conscientes. En este punto, la colaboración del adulto puede resultar fundamental (si el niño nos pregunta *¿frioría?*, nosotros le responderemos *No, freiduría*).

Para favorecer la adquisición del vocabulario, debemos valernos de los siguientes criterios, sencillos pero muy efectivos:

- a. Hay que hablar a los niños con un vocabulario rico, que será más elaborado a medida que vayan creciendo.
- b. Los niños tienen que aprender palabras nuevas siempre en contexto. De nada sirve elaborar interminables

listados si las palabras no se aprenden relacionándolas con las situaciones concretas en las que son usadas.

- c. Es práctico escuchar canciones y textos rimados que introduzcan palabras nuevas que ellos mismos acabarán por incorporar a su memoria. El sentido del ritmo, de hecho, facilita la memorización.
- d. Los términos nuevos hay que repetirlos varias veces hasta que se incorporen a su vocabulario.
- e. El diálogo con ellos es importante para corregir errores de pronunciación en las nuevas formas que vayan adquiriendo y para aclarar significados.

Establecido, pues, que la escucha es un primer e imprescindible requisito para la comprensión, podemos pasar a determinar cuáles son las fases de ésta:

1. *Aprender vocabulario.* Hay, básicamente, dos formas mediante las cuales los niños adquieren el vocabulario: por una parte, se hacen con las palabras de su entorno familiar; por otra, incorporan a él las palabras que aprenden en la escuela. Es necesario, por ello, que en esta última sepamos hacer una preevaluación del vocabulario de nuestros alumnos, al objeto de no insistir demasiado en las palabras que ya conocen y de paliar posibles deficiencias que pudiéramos detectar. En la escuela debe aspirarse a ampliar tanto el léxico usual de nuestros alumnos (aquél que utilizan en su vida cotidiana) como el léxico disponible (aquél que se emplea para hablar de un tema determinado). Para ello podemos guiarnos por los siguientes criterios, útiles a la hora de diseñar actividades: a) es preferible dar más relevancia a las palabras de mayor alcance semántico (el hiperónimo *mueble*, por ejemplo, es de mayor

alcance que los hipónimos *mesa, silla, cómoda*, etc.); b) conviene priorizar las palabras que engloban muchos otros términos de la misma especie (*persona*, por ejemplo, engloba a términos como *hombre, mujer, niña, niño*, etc.); c) es bueno introducir sinónimos y antónimos, para que los niños capten la variedad de matices que la lengua les ofrece; y d) conviene asimismo introducir palabras que no sean nombres o verbos, pero que sean frecuentes en el discurso (*por lo tanto, así como, ¿no?, ¿verdad?*, etc.).

2. *Interpretar e interconectar las oraciones en el discurso.* Como en el caso anterior, también es deseable una preevaluación del desarrollo sintáctico que muestran nuestros alumnos. Hay una serie de marcadores discursivos que los niños deberían dominar según su grado de desarrollo. Así, de los 3 a los 5 años deberían emplear los siguientes: *y, también, tampoco, ni, pero, o, porque, ¿eh?, ¿no?, ¿sabes?, ¿entiendes?, ¿ves?, oye, mira, hombre, por favor, primero, después, luego, por último, al final, antes de, después de, por ejemplo, casi, todavía, como, por eso, entonces, aquí, allí, ahí, ahora, hoy, mañana, antes, entonces, ayer, anoche, arriba, abajo, adelante, atrás, cerca, lejos*; y de los 5 a los 6 años, estos otros: *además, ni, no sólo, sino también, en primer lugar, por un lado, por otra parte, mientras que, para empezar, al final, casi, claro, por cierto, desde luego, por supuesto, seguro, en efecto, en absoluto, sobre todo, bueno, por cierto, pues nada, oiga, mire, es que, aunque, sin embargo, puesto que, a pesar de que, no obstante, así que, por lo tanto, de modo que, o sea, es decir*. Algo análogo sucede con los tipos de oraciones. De los 3 a los 5 años deberían incorporar las coordinadas copulativas con *y, ni*; las coordinadas disyuntivas con *o*; las coordinadas adversativas con *pero*; las coordinadas distributivas con *uno... otro*; las subordinadas sustanti-

vas con los verbos *ser, gustar, creer (que)*; y las subordinadas de relativo con *que*; las subordinadas adverbiales causales (*porque*), finales (*para + infinitivo*), temporales (*antes de, después de + infinitivo, cuando*), condicionales (*si*), consecutivas (*por eso*), comparativas (*tanto/a/o/os/as... como, más... que, mejor... que, mayor... que, menos... que, peor... que*) y modales (*como*). Y de los 5 a los 6 años las coordinadas adversativas con *sin embargo, aunque, sino, no obstante*; las subordinadas sustantivas con los verbos *querer, no creer (que)*; y las concesivas con *aunque, a pesar de*.

- f. *Identificar el tema global, saber resumirlo y entender el sentido final.* No es muy realista esperar de niños tan pequeños que sean capaces de hacer elaboradas paráfrasis de lo que oyen, pero sí que podemos proceder con ellos a través de preguntas bien orientadas. Este proceso es natural, pero no espontáneo, por lo que requiere del apoyo de los maestros, quienes deberán proceder de las prácticas más sencillas a las más globales y complejas.
- g. *Conectar las ideas del texto con su conocimiento del tema.* En esta fase, la última, se produce la conexión entre los conocimientos previos que el niño ya tenía y los nuevos que se le plantean. Las charlas interactivas son de suma utilidad para ello.

En suma, el desarrollo de la comprensión debe asegurar que los niños puedan desenvolverse con las cuatro funciones básicas de la Educación Infantil. Éstas son las que siguen:

1. *Pedir.* Mediante textos dialogados podemos inculcarles, a este respecto, que los valores de la cortesía y la

amabilidad son más útiles que la imposición, la exigencia gratuita, los gritos y las malas maneras.

2. *Describir*. Hay que empezar por trabajar primero lo general para, poco a poco, ir adentrándose en lo particular. El trabajo con imágenes, por ejemplo, facilita mucho las cosas.
3. *Narrar*. De manera análoga a lo anterior, de historias simples con una sola acción y un protagonista podemos pasar a historias más complejas con varias acciones y protagonistas. Los cuentos infantiles y tradicionales, bien adaptados, nos proporcionan material de sobra para este propósito.
4. *Exponer y argumentar*. Aunque no se espera un alto grado de abstracción en niños de estas edades, lo cierto es que sí podemos discutir con ellos sobre temas, variados y ajustados a su nivel, que les ayuden a comprender que hay otros puntos de vista y realidades distintos a los suyos.

1.2.2. *Expresión*

La expresión está absolutamente ligada al desarrollo del habla en la etapa de Infantil. Lo primero que hemos de tener en cuenta respecto al desarrollo del habla es que éste tiene una doble naturaleza: imitativa y creativa. Hay, en efecto, una dimensión imitativa, en tanto resulta obvio que aprendemos a hablar por imitación y en tanto el *input* o modelo familiar resulta decisivo para tal aprendizaje. Y hay, a su vez, una dimensión creativa, pues mientras aprendemos a hablar construimos nuestras propias estructuras sin limitarnos a imitar las de los demás. Para el desarrollo de esta segunda vertiente, la creativa, el influjo de la escuela resulta del todo decisivo, en

tanto la escuela complementa, amplía y perfecciona el modelo familiar recibido por el niño, animándolo a socializar a través del habla.

Ahora bien, ¿cómo suele ser el habla de los niños de entre 3 y 6 años? La describiremos teniendo en cuenta cuatro campos diferentes, todos ellos fundamentales:

- a. *Fonética.* Dentro del campo de la fonética cae todo lo relativo a la pronunciación de los niños (cómo pronuncian, si hablan claro o no, etc.). Los rasgos fonéticos más comunes en el rango de edad mencionado son los siguientes: pronunciación defectuosa de la /r/ y los sonidos velares /k/, /g/ y /x/ (así no es infrecuente que el niño diga *cado* en lugar de *carro*, etc.); supresión de las líquidas en los grupos consonánticos (*panta* por *planta*, por ejemplo); supresión o deformación de consonantes en posición de coda (*vistoria* por *victoria*, *relós* por *reloj*, etc.); asimilación de consonantes (*piluleta* por *piruleta*, *demoño* por *demonio*, *agüelo* por *abuelo*, etc.); asimilación a distancia (*melototón* por *melocotón*); metátesis o inversiones silábicas (*cocholate* por *chocolate*, etc.); fallos en la acentuación (*medico* por *médico*, etc.); y reduplicación de sílabas o de palabras (*pero pero pero es muy grande*, etc.).
- b. *Léxico.* El campo léxico alude a la semántica, y en él debemos medir la cantidad de palabras que los niños conocen y usan como resultado del conocimiento del mundo que les proporciona la escuela. A diferencia de la fonética, donde las características suelen ser muy similares en todos los casos, en el desarrollo del campo léxico las diferencias entre niños de la misma edad se acentúan. Con todo, hay una serie de rasgos léxico-semánticos que suelen ser habituales en los niños de entre 3 y 6 años: sobreextensión semántica o ten-

dencia del niño a ampliar el campo semántico de una palabra (así, *was* sirve para designar a las *grosellas* o las *moscas* a las *abejas*, etc.); sustituciones léxicas, cuando se emplean términos como sustitutos de otros con significados parecidos (*apaga el grifo* por *cierra el grifo*, por ejemplo); repeticiones y redundancias (*muy muy grandísimo* por *muy grande*); confusiones en la demarcación de la temporalidad y el espacio (*mañana fuimos* por *ayer fuimos*); y creaciones léxicas (*avionpuerto* por *aeropuerto*).

- c. *Morfosintaxis*. La morfosintaxis está relacionada con el desarrollo de la fluidez verbal. Se basa en la capacidad para conectar sintagmas, que es, en definitiva, la capacidad para conectar ideas. Los niños de entre 3 y 6 años suelen presentar los siguientes rasgos morfosintácticos: uso de oraciones compuestas, tanto coordinadas como subordinadas causales, temporales y finales principalmente; sobrerregularización de la derivación nominal (*chuchero* por ‘vendedor de chucherías’, *pinchador* por ‘tenedor’, etc.);² sobrerregularización del verbo en los participios (*decido* por *dicho*), los imperfectos (*deciba* por *decía*), los presentes (*oyo* por *oigo*), pretéritos perfectos simples (*veníó* por *vino*) y subjuntivos (*vengues* por *vengáis*); sobrerregularización de la flexión nominal (*pieses* en lugar de *pies*); y uso incorrecto de sintagma nominales (*la casa de nosotros* o *la casa de mí* por *nuestra casa* o *mi casa*).
- d. *Pragmática*. La pragmática se centra en los contextos de uso de la lengua. En ella medimos si se sabe manejar bien el habla en función de las situaciones comu-

² La sobrerregularización, que según veremos a continuación no se da sólo en la flexión nominal, es el fenómeno, muy propio de los niños de esta edad, que consiste en aplicar reglas a lo que en verdad son excepciones.

nicativas, tales como hacer peticiones, presentar una información, preguntar, dudar, etc. Los niños de entre 3 y 6 años suelen presentar los siguientes rasgos pragmáticos: no responder a saludos y conversaciones de interacción social, ante las cuales suelen permanecer callados o haciendo caso omiso a preguntas o comentarios dirigidos a ellos; uso indebido de la lengua, con recurrencia del tono inadecuado y los insultos; presencia de preguntas continuas, tales como *¿Qué es?*, *¿Para qué sirve?* o *¿Por qué?*

Ante esta descripción sucinta pero, pensamos, bastante completa del habla de los niños de entre 3 y 6 años, una de las primeras preguntas que debemos hacernos es si resulta conveniente o inconveniente corregir los errores. Puede decirse que hasta cierto punto sí, ya que el modelo adulto, cuando interviene (pongamos que para decir que no se pronuncia *melototón*, sino *melocotón*) favorece que se despierte en el niño la conciencia metalingüística. Pero, con todo, hay que saber cuándo hacerlo, cosa que vendrá determinada en función de la personalidad del niño y en función, asimismo, del grado de desarrollo de la lengua que éste tenga. Por ejemplo, los niños muy tímidos se acabarán por sentir cohibidos a la hora de comunicarse si los corregimos en exceso. Y si un niño comete muchos errores, cosa normal por la propia etapa de desarrollo en que se encuentra, el hecho de que se los corriamos todos exhaustivamente acabará por frenar tal desarrollo, generándole inseguridad. Hay que seleccionar muy bien cuándo intervenir, incidiendo en los casos más llamativos y limitándonos a proporcionarle un modelo adulto que el niño, tarde o temprano acabará por imitar, corrigiendo él mismo sus errores.

Esto nos lleva a considerar de nuevo lo que decíamos al principio de este apartado. Los procedimientos de aprendizaje de la expresión parten del hecho de que el aprendizaje del ha-

bla es imitativo pero también creativo. Respecto a lo primero, el aprendizaje imitativo, debemos considerar que el modelo que tenga el niño importa, y mucho. Uno de esos modelos es, precisamente, el maestro de Infantil, quien debería observar los siguientes aspectos para proporcionarle un modelo de calidad: hablar más bien despacio; pronunciar correctamente, discriminado adecuadamente los fonemas; entonar bien cada oración, teniendo en cuenta los rasgos prosódicos; utilizar frases bien estructuradas, cuya complejidad vaya en aumento según la edad y el nivel de lengua de los niños; marcar bien las pausas que estructuran las oraciones y su discurso; elegir temas de interés para que los niños los escuchen y sientan curiosidad; y motivar la interacción para que los niños intervengan con preguntas o con información adicional. Pero, como decíamos, el lenguaje es por naturaleza creativo también. Hay una cuestión innegable a este respecto, y es que, apenas aprenden a hablar, los niños producen enunciados que no existen previamente. En el aprendizaje de la sintaxis, de hecho, la creatividad es fundamental, puesto que la sintaxis consiste en combinar elementos para dar lugar a nuevos enunciados. Por último, los niños aprenden pronto a formular los mensajes que se adecuan mejor a sus necesidades expresivas, lo que ya implica algo más que mera imitación del modelo adulto. Como decíamos antes, la escuela, a través de la acción del maestro, debe servir para explorar a fondo estas posibilidades creativas.

Así, quizá el objetivo principal del desarrollo del habla en la escuela no sea otro que el de lograr que los niños aprendan a conversar. A pesar del individualismo que caracteriza a esta etapa de la vida, la conversación va adquiriendo poco a poco relevancia desde nuestros primeros años, ya no sólo como algo meramente funcional (en principio, los niños se comunican básicamente para llamar la atención sobre sus propias necesidades), sino como factor de socialización importante. Los

principales géneros de conversación que se trabajan en esta etapa son los siguientes:

- a. *Conversación propiamente dicha.* Los niños deben aprender a introducir el tema de la conversación y a concluirla, para lo que practicaremos tanto las secuencias de apertura (*que te parece si...* y similares) como las de cierre (*Me ha gustado hablar de...* y similares). Asimismo deben aprender a respetar los turnos de palabra, distinguiendo entre aquellos en los que hay un deseo de comunicar o compartir una información y aquellos otros en los que predomina la función fática mediante la cual verificamos que la comunicación no se ha roto (*¿Me explico?, ¿Me sigues?*, etc.). Por último, los niños deben aprender los operadores discursivos de inicio (*bueno, pues, hombre, a ver, que sé yo, perdona*), de evidencia (*desde luego, claro*), de justificación (*te lo digo porque*), de oposición (*pero, al contrario*) y de consecución y conclusión (*así es que, entonces, finalmente*).
- b. *Llamada telefónica.* Debemos trabajar tanto las secuencias de apertura y cierre (*¿Diga?, ¿Sí?, Adiós, Ya hablaremos, Ya te llamaré*) como los rasgos lingüísticos de la función fática (*Sí, Claro, Ya, Por supuesto, Entiendo, Bien, De acuerdo, Ok, Perfecto*).
- c. *Cuestionario oral.* Dado que los niños, movidos por su natural curiosidad, suelen hacer muchas preguntas, aprovecharemos para sistematizar este aspecto en ellos. Podemos plantearles los siguientes tipos de preguntas: *abiertas*, que son aquellas cuya respuesta suele consistir en un discurso de extensión variable, aunque hay que tener en cuenta que este tipo de preguntas requieren un cierto grado de madurez en el desarrollo del habla del niño; *cerradas*, cuando se incluyen varias

opciones de respuesta, lo cual ayuda al niño a responder; *en batería*, cuando las preguntas son formuladas en función de la respuesta dada a la pregunta anterior, muy útiles para ir profundizando poco a poco en un tema; *valorativas*, cuando buscan que el interrogado aporte su opinión o valoración sobre algo (*¿Qué opinas de...?*; *¿Qué te parece si...?*, etc.); y *motivadoras*, que suelen ser preguntas introductorias cuya utilidad consiste en despertar el interés por un tema.

- d. *Debate*. En todo debate ha de exponerse brevemente un tema, establecer unas normas para discutir sobre él y terminarse con un resumen o conclusión de lo que se ha debatido. El debate es una buena actividad para ayudar a los niños a salir de su natural individualidad, apreciando los puntos de vista ajenos y disintiendo de ellos, pero siempre de acuerdo con unas normas que rigen por igual para todos. En la etapa de Infantil se puede debatir en torno a dos estructuras simples: me gusta/no me gusta (un juego determinado, un sabor, etc.) y ventajas/desventajas (de salir de casa, de comer verduras, etc.).
- e. *Asamblea*. La asamblea es, por antonomasia, un ejercicio de creatividad discursiva. Puede decirse que incluye los cuatro géneros anteriores, pues en las asambleas se conversa, se habla de acuerdo a unas convenciones de apertura y cierre (como cuando hablamos por teléfono), se hacen preguntas y ruegos y, por supuesto, se debate. La asamblea es, además, una práctica estrechamente relacionada con el sentido democrático que se propone implantar la escuela actual, pues goza de una tan larga como venerable tradición de debate y discusión ciudadana. Podríamos decir que la asam-

blea es una forma de organización que parte de la vida en comunidad y de la necesidad de regularla mediante la intervención pública.

2. LENGUAJE Y COMUNICACIÓN: LA LENGUA COMO DIASISTEMA

2.1. Aspectos sociolingüísticos de la enseñanza.

Hay una distinción clásica y fundamental que debemos tener en cuenta: la distinción entre *lengua*, *habla* y *norma lingüística*. Exponemos a continuación, muy someramente, qué es cada cosa:

- a. *Lengua*. Es el sistema o repertorio de posibilidades que las personas pueden usar para producir o interpretar enunciados. Puede decirse que alude al sistema lingüístico en abstracto, con independencia del uso.
- b. *Habla*. Es el uso que los hablantes de una lengua hacen de ésta en un momento y una situación concretos. El *habla* no es el sistema abstracto, sino que está constituida por los mensajes lingüísticos que realmente se producen.
- c. *Norma lingüística*. Puede definirse como el conjunto de reglas y usos aceptados por los hablantes de una lengua. Son las reglas y usos que se entienden como modélicos.

Desde el punto de vista de la educación lingüística, hemos de considerar la lengua como diasistema. Para el caso que nos ocupa, un diasistema no es exactamente un sistema lingüístico, sino una serie de sistemas que entran en relación entre sí. Dentro del diasistema lingüístico se entrelazan, pues, distintas variedades:

- a. *Variedades diacrónicas.* Son las variedades de una lengua consideradas desde el punto de vista histórico. Dicho de otra manera, son las variedades registradas en la evolución de una lengua. Por ejemplo, desde el punto de vista diacrónico puede hablarse del español del siglo XVI y del español actual como dos variedades diferentes.
- b. *Variedades diastráticas.* Son las variedades socioculturales de una lengua, y se determinan en función del nivel cultural del hablante. Fundamentalmente se distingue entre un uso culto y un uso vulgar como distintivo cada uno de una variedad diastrática determinada. Por ejemplo, en un debate académico sobre literatura recurriremos a una variedad diastrática culta, mientras que en una discusión airada sobre algo, en la que incluso la amenaza física está presente, es bastante probable que recurramos a una variedad diastrática vulgar (de cualquier modo, *vulgar*, conviene aclararlo, no necesariamente significa ‘soez’ o ‘chabacano’, sino simplemente ‘lo que no es culto’).
- c. *Variedades diafásicas.* Aluden a los distintos registros de uso de una lengua, los cuales están determinados por la situación comunicativa. Puede hablarse así de distintos niveles de formalidad, pues existe un registro formal y un registro informal. Y puede hablarse así, también, de los llamados lenguajes restringidos, como lo son la jerga o el argot. Por ejemplo, las variedades diafásicas que se pueden observar en un debate parlamentario y en una conversación en familia son distintas, puesto que el primero se caracteriza por el registro formal y la segunda por el informal. La jerga o argot, a su vez, puede darse en varios frentes y de-

lata igualmente distintas variedades diafásicas: en un contexto carcelario, por ejemplo, la palabra *tigre* designa al servicio o cuarto de baño, pero fuera de él no significa ni mucho menos eso; asimismo, las distintas profesiones o gremios acaban por desarrollar repertorios léxicos específicos que rara vez funcionan fuera de ese contexto laboral.

- d. *Variedades diatópicas.* Son las variedades determinadas por el lugar en que se hablan. Dan cuenta de la diversidad de una lengua, en la medida en que registran sus diferentes dialectos y hablas locales. Diferenciar entre lengua, dialecto y habla local no siempre es fácil. Un *dialecto* es la variedad social de un idioma que no alcanza la categoría de lengua, normalmente por carecer de una literatura propia (podría ser el caso del antiguo astur-leonés con respecto al español, del que es dialecto, aunque mucha gente lo considere una lengua independiente). Un *habla local* es la manera peculiar de hablar una lengua que tiene una determinada región, pero siempre dentro de un sistema más amplio (podría ser el caso de las diferentes hablas andaluzas: aunque mucha gente crea —pensamos que erróneamente— que el andaluz es un dialecto del español, lo cierto es que las hablas andaluzas —pues no hay una sola manera de hablar español en Andalucía ni mucho menos— son diferentes maneras de hablar español, con sus particularidades regionales).

2.2. Situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.

Distinguiremos aquí tres tipos de situaciones que pueden darse en contextos multilingües:

- a. *Lenguas en contacto*. En el mundo se hablan unas seiscientas lenguas, aunque apenas existen un par de centenares de estados nacionales. Esto significa que dentro de un mismo estado, como sucede en España, a menudo varias lenguas están en contacto entre sí. Este fenómeno, llamado *lenguas en contacto*, está provocado por diversos factores: la emigración, que hace que las lenguas crucen las fronteras; la existencia de países con un pasado colonial, en los que la lengua de la metrópoli fue impuesta en un momento dado (caso del francés en buena parte del Magreb, por ejemplo); las zonas en donde se hablan numerosas lenguas (como puedan ser las escuelas bilingües, pero también zonas como Cataluña, donde hay dos lenguas co-oficiales); los estados unificados, uno de los cuales impone su lengua a otro (como sucede, por ejemplo, con el inglés respecto al español en Puerto Rico, que mantiene un estatus de libre asociación con Estados Unidos); los lugares turísticos (un paseo por el centro de Granada y por sus lugares más emblemáticos nos llevará a oír una enorme cantidad de lenguas, sin que el español sea en muchos casos la lengua de comunicación preferente); o los lugares con relaciones políticas, económicas o culturales (por ejemplo, la sede de la ONU en Nueva York, o el parlamento europeo de Bruselas; la City de Londres, donde se concentra el poder financiero internacional; o las propias universidades, en las que los programas de intercambio, como el Erasmus, suponen la presencia de una buena variedad de lenguas en un mismo espacio). Hay, además, diferentes tipos de lenguas en contacto: hablamos de *sustrato* para referirnos a las características que un idioma desaparecido deja en la lengua que lo sustituye (en ese sentido, por ejemplo, el latín es sin ningún género de duda

una lengua *sustrato* de otras más modernas como el francés, el italiano, el rumano o el español); hablamos de *superestrato* para indicar la influencia de una lengua que, teniendo dominios propios, invade otros sin imponerse del todo a ellos (un caso clarísimo podría ser el caso del árabe con respecto al español, que durante siglos tuvo sus dominios propios en la Península Ibérica sin llegar a desplazar a ninguna de las lenguas románicas peninsulares, aunque dejando un *superestrato* de vocabulario notable: palabras como *acequia*, *albahñil*, *ojalá* y muchas otras son hoy por hoy españolas, pero tienen su origen en el árabe); y hablamos de *adstrato* para referirnos a lenguas que, por su proximidad, se influyen mutuamente (caso del euskera y el español, que mantienen una relación de vecindad e incluso simultaneidad: *izquierda*, por ejemplo, es un término tomado del euskera que en español se ha impuesto al castellano *diestra*).

- b. *Bilingüismo*. Es la capacidad de un sujeto para comunicarse de forma independiente y alterna en, al menos, dos lenguas diferentes (no tendremos dudas de que una persona que puede hablar y leer con fluidez tanto en inglés como en español es bilingüe, por ejemplo). Al menos, así puede definirse en su vertiente individual, porque también existe una vertiente social del bilingüismo: cuando hablamos de la coexistencia de dos lenguas en un mismo territorio (desde el punto de

vista social, la sociedad catalana es bilingüe, en tanto en ella coexisten el catalán y el español).³

- c. *Diglosia*. Podemos distinguir dos tipos de diglosia: la *diglosia en sentido estricto* se da cuando una comunidad de habla utiliza dos variedades de una lengua (no dos lenguas diferentes, sino dos variedades de una sola lengua) para funciones sociales diferentes; la *diglosia en sentido amplio* se aprecia cuando una comunidad de habla utiliza dos lenguas distintas (esta vez sí, dos lenguas, pero usadas por toda la comunidad y no por un hablante individual) para funciones sociales diferentes. Puede darse el caso, por ejemplo, de que una persona que utilice en su ámbito familiar la variedad diatópica del español que conocemos como *habla andaluza*, en el ámbito público –pongamos que es congresista y debe hablar ante los demás diputados en Madrid– recurra a otra variedad diatópica del español más cercana a la norma castellana. En ese caso hablaríamos de *diglosia en sentido estricto*, pues sin dejar de hablar una sola lengua sí se vale de dos variedades diferentes de la misma para dos funciones sociales diferenciadas. Si una sociedad bilingüe determinase, por ejemplo, que la escolarización ha de darse en una

³ Que, a pesar de la confusión con la que se utiliza el término, incluso en la propia legislación educativa, que habla de la asignatura Lengua Castellana y Literatura, aquí no llamaremos *castellano*, sino *español*. Al margen de la disputa política, una lengua con más de trescientos millones de hablantes, que incorpora además palabras de origen amerindio como *canoa*, de origen árabe como *almacén*, y de otras muchas lenguas modernas europeas, románicas o no, a estas alturas trasciende con mucho su ámbito castellano originario. Hoy por hoy, y visto con desapasionamiento, el castellano sólo puede ser considerado un habla local del español, es decir, la manera de hablar español que se tiene en Castilla. Que el español sea una de las lenguas oficiales, y a menudo la dominante, tanto de España como de otras naciones no europeas, en ningún caso quiere decir que el catalán, el gallego, el euskera o el aranés, lenguas co-oficiales de nuestro país, no sean también lenguas españolas, pues todas ellas son patrimonio del rico y muy diverso acervo cultural de España.

lengua A y la comunicación familiar en una lengua B, hablaríamos de *diglosia en sentido amplio*. Cuando no intervienen sólo dos, sino tres o más variedades de una lengua, hablamos de poliglosia.

PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN.

1. Reflexiona sobre la oralidad y la escritura: ¿cuál de las dos tiene más peso en tu día a día y cuál de las dos crees que te ayudará a progresar en la vida? Justifica a fondo la respuesta que has dado y por qué crees que cada una ocupa el lugar que ocupa.
2. ¿Debe la escuela centrarse en enseñar a oír o enseñar a escuchar? Sabiendo lo que ya sabes sobre la comprensión, propón los motivos por los que consideras que la opción que has elegido es la que mejor contribuye al desarrollo de la misma (al desarrollo de la comprensión, en suma).
3. Pregunta muy amplia, pero en la que conviene hilar fino: ¿somos una cultura de la conversación porque existe la escuela o la escuela existe porque somos una cultura de la conversación? Piénsalo bien y justifica tu respuesta.
4. ¿Qué variedad –o variedades– diacrónica, diastrática, diafásica y diatópica del español hablas habitualmente cuando hablas con tu familia? ¿Y qué variedad –o variedades– diacrónica, diastrática, diafásica y diatópica utilizamos en clase?
5. ¿Te reconoces en alguna o varias de las tres situaciones (lenguas en contacto, bilingüismo, diglosia) que

hemos señalado para los contextos multilingües? Justifica bien tu respuesta.

BIBLIOGRAFÍA

- Arriaza Mayas, Juan Carlos (2012). *La estimulación del lenguaje oral. Guía práctica*, Madrid, SEPE.
- Bigas Salvador, Montserrat (1999). «El lenguaje oral en la escuela infantil», en Montserrat Bigas y Montserrat Correig (eds.), *Didáctica de la lengua en la educación infantil*, Madrid, Síntesis [Edición para Kindle].
- _____ (2008). «El lenguaje oral en la escuela infantil», *Glosas Didácticas. Revista electrónica internacional*, 17, págs. 33-39.
- Martín Vegas, Rosa Ana (2015). *Recursos didácticos en lengua y literatura. Volumen 1. El desarrollo del lenguaje en la educación infantil*, Madrid, Síntesis.
- Pablo Sánchez, M.^a Jesús; y Pérez Montero, Carmen (1995). *El taller de lenguaje oral en la Escuela Infantil. Baúl de recursos*, Madrid, Siglo XXI.

COMENTARIO BIBLIOGRÁFICO

Los dos trabajos de idéntico título de Montserrat Bigas (1999 y 2008) que citamos arriba pueden ser una buena iniciación al tema, si bien el segundo, el de 2008, tiene para nosotros la ventaja de encontrarse disponible en la red en *este enlace*. Pero si hay una referencia que hemos tenido en cuenta a la hora de elaborar el tema es el exhaustivo manual de Rosa Ana Martín Vegas (2015), en especial los capítulos 3 («Aprender a escuchar»), 4 («Desarrollo de la comprensión oral»), y 5 («Desarrollo del habla»).

Aunque algo anticuado, el libro de Pablo Sánchez y Pérez Montero (1995) nos sigue ofreciendo una enorme cantidad de recursos de gran utilidad. Y lo mismo puede decirse del de Arriaza Mayas (2012). Este último, además de ser más reciente, tiene para nosotros la ventaja de estar escrito por un maestro de infantil en función de su propia práctica docente.

