

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

JUAN GARCÍA ÚNICA



Universidad de Granada
Grado en Educación Infantil

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

MANUAL DE LA ASIGNATURA

JUAN GARCÍA ÚNICA

Universidad de Granada
Grado en Educación Infantil

No hay manual que no sea, en el fondo, un resumen. Incluso en el caso de los mejores y de los más complejos, lo que recoge un libro de esas características es una síntesis más bien escueta de un cúmulo de trabajos previos y por lo general más profundos. Sabiendo eso, tengo a bien, siempre y cuando me sea posible, hacer uno yo mismo para cada asignatura que me cae en suerte. No otra cosa que una síntesis es lo que se ofrece cuando se dictan unos apuntes, pero hace tiempo que esa forma de dar clase, la centrada en el dictado, no me convence del todo. Evitaré prometer un trabajo demasiado exhaustivo, desde luego: los avatares del día a día o el difícil ritmo de la vida académica actual me impiden muy a mi pesar tomarme ese tiempo tan necesario para dejar reposar los temas y corregir y enmendar todo lo enmendable, que a buen seguro será mucho. Con todo, espero que unos mínimos para empezar a echar a andar sí puedan encontrarse aquí.

En el caso concreto de esta materia, Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas en Educación Infantil I, me corresponde encargarme de los grupos D y E, ambos del segundo curso del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Granada, durante el curso 2020-2021. La idea principal no es evitarle trabajo a los alumnos ofreciéndoles por anticipado los apuntes, sino todo lo contrario: se trata más bien de proporcionarles –a ellos y a toda persona interesada– un documento de mínimos que nos permita empezar a trabajar

en clase, y que como tal sea susceptible de ser discutido, modificado y ampliado en el transcurso de las horas lectivas. Eso también es un manual, porque cualquier asignatura se empieza, invariablemente, a estudiar siempre desde el primer día. A favor de ese propósito, proporciono este material de partida.

Los temas pueden encontrarse en la página web de la asignatura (<http://www.juangarciaunica.com/dlleei.html>) y descargarse en dos versiones distintas y en tres formatos cada una. Una versión es parcial, pues se halla disponible tema a tema en el espacio de cada bloque de la página web. La otra, más completa, pone al alcance de quien así lo desee la versión íntegra del manual desde la sección «Recursos específicos». Debo aclarar que esta segunda versión, la íntegra, se hallará siempre tan avanzada como esté la asignatura en ese momento, dado que se irá completando poco a poco a medida que sumemos nuevos temas. Ambas, parcial e íntegra, se ofrecen para su descarga en formato pdf (para su impresión), epub y mobi (estos dos últimos para los distintos dispositivos electrónicos).

Entiendo que en un aula tienen que pasar cosas, de modo que evitar reducirlo todo al dictado de unos apuntes me libera un tiempo muy valioso para trabajar de otra manera. Quizá no la mejor posible, pero sí la menos mala para mí.

Juan García Única
Peligros, 17 de octubre de 2018

1. LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA COMO DISCIPLINA CIENTÍFICA

1. LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA.

1.1. La importancia de aprender Lengua y Literatura.

Cuando el señor Bilbo Bolsón de Bolsón Cerrado anunció que muy pronto celebraría su cumpleaños centesimodécimoprimeros con una fiesta de especial magnificencia, hubo muchos comentarios y excitación en Hobbítos.

Millones de personas en todo el mundo, y en casi todos los idiomas imaginables, han leído alguna vez el párrafo que encabeza este apartado. Algunos, de hecho, habrán reconocido enseguida que se trata de las palabras iniciales del capítulo primero de *La Comunidad del Anillo*, volumen inaugural, a su vez, de la trilogía de *El Señor de los Anillos*, de J. R. R. Tolkien, sin duda uno de los libros más conocidos en todo el planeta. Otros puede que jamás hayan leído el libro, pero quizá tengan una imagen mental bastante definida de Bilbo Bolsón, el hobbit, tal como fue interpretado hace ya algunos años por el actor Ian Holm, si es que han visto la adaptación cinematográfica de la novela de Tolkien que realizase entre 2001 y 2003 el director neozelandés Peter Jackson. O quizá les resulte más cercana la versión joven y relativamente reciente del mismo personaje, encarnada por el actor británico Martin Freeman en la adaptación cinematográfica

de *El Hobbit*, que el mismo director llevó a cabo entre 2012 y 2014. Sea cual sea nuestro caso, todos sabemos que cuando Bilbo Bolsón aparece en escena, la aventura nos espera. Todos compartimos esa referencia y esperamos lo mismo: esperamos, sencillamente, que se nos cuente una buena historia.

Claro que también cabe la posibilidad de que alguien haya llegado a esta asignatura directamente desde Marte y que, por lo tanto, no sepa de qué estamos hablando, pero eso es más dudoso. Aquí, en la Tierra, los humanos nos llevamos contado historias los unos a los otros desde tiempos inmemoriales. También, aunque no siempre reparamos en ello, hemos aprendido a escucharlas desde antes incluso de aprender a leer y escribir. Nuestros abuelos nos decían que acabaríamos encerrados en el cuarto oscuro —o en el cuarto de las ratas, que hay casas para todos los gustos— si no nos portábamos bien. Y aprendíamos con ello no sólo que, en efecto, debíamos portarnos bien, sino a su vez que a las personas mayores se les escucha de una manera distinta, más atenta y respetuosa (también, por qué no decirlo, se nos enseñaba de esa forma a tener miedo, cosa en absoluto baladí). La figurita con la que jugábamos de pequeños tenía vida propia porque nosotros se la dábamos, de modo que mientras los adultos iban a sus cosas, sentados en el suelo aprendíamos (sin saber que lo aprendíamos) que la vida humana, más que sentido, tiene sentidos, en plural. Le dábamos palabras a ese otro que nos inventábamos sobre la marcha. Éramos uno, en suma, pero nuestros juegos nos hacían vivir en nombre de muchos.

Hay un momento que olvidamos, pero que sin embargo se dio una vez y fue decisivo como pocos: en algún punto proferimos algún sonido más o menos parecido a *agua* y supimos que con ello bastaba para hacer que nuestro entorno se movilizase por si teníamos sed. Eso, por si fuera poco, sucedía cuando ni siquiera sabíamos decir que teníamos sed. A partir de ahí, todo ha sido perfeccionar ese artefacto que llamamos

lengua. Se trata de un proceso que ocurre de por vida: cuanto más la dominamos, más grande, rico y preciso es nuestro mundo. Hasta el punto de que si nuestra propia realidad se nos queda pequeña, todavía somos capaces de imaginar otras tan ajenas, pero tan familiares al mismo tiempo, como las de la Tierra Media, Narnia o Poniente.

Sabemos amar y sabemos llorar. Sabemos también que podemos amar de manera más refinada y llorar de manera más serena. Lo sabemos gracias a que podemos hablar de ello, escribir sobre ello, reflexionar sobre ello...

Enseguida estos apuntes empezarán a ser convencionales, pero, antes de eso, no pueden sino empezar por plantear esta pregunta: ¿de verdad es necesario explicar la importancia de aprender Lengua y Literatura?

1.2. Evolución histórica de la disciplina.

La Didáctica de la Lengua y la Literatura es un área de conocimiento relativamente joven, constituida como tal en la década de los sesenta del siglo XX. Antes de llegar a establecerse como disciplina académica, sin embargo, la educación lingüística y literaria ya contaba con una larguísima tradición marcada por un devenir histórico nada homogéneo. Quiere decir esto que las formas de enseñar Lengua y Literatura han cambiado enormemente a lo largo del tiempo, así como que han experimentado diferentes estadios de desarrollo antes de llegar a convertirse en objeto de estudio de la disciplina que llamamos DLL.

A efectos meramente prácticos, en este tema vamos a distinguir tres grandes hitos en el transcurso histórico de la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Ha de tenerse en cuenta siempre que aquí nos vemos forzados a resumir en unas pocas líneas toda una serie de procesos seculares que, mirados de cerca, han de resultar siempre bastante más complejos de lo que en estas páginas se da a entender. En todo caso, y para

hacernos con un mapa muy general de la historia mediante la cual la DLL ha llegado a ser lo que es hoy, distinguiremos tres grandes momentos en el desarrollo de la educación lingüística y literaria: hablaremos, en primer lugar, del enfoque normativo que predominó desde finales de la Edad Media hasta principios del siglo XIX; por otro, nos ocuparemos del modelo historicista, que dominó prácticamente el siglo XIX hasta bien entrado el XX; y por último nos ocuparemos de la constitución del área de DLL en los años 60 del siglo XX.

1.2.1. Modelo normativo.

Como decíamos, el modelo normativo es el que predomina desde finales de la Edad Media, cuando empiezan a cobrar en Europa una importancia vital las diferentes lenguas vernáculas, hasta comienzos del siglo XIX, en que culminan bastantes de los procesos de formación de los diferentes estados nacionales, cambiando con ello el paradigma, como veremos en el siguiente punto de este apartado. A este enfoque lo llamamos normativo porque lo importante en él es la enseñanza de la norma, tanto lingüística como literaria. Veamos.

La lengua, desde este modelo, se considera ante todo una herramienta de elocución, de ahí que la importancia concedida a la norma lingüística derive en enseñanza del «bien decir» como preparación para las diferentes actividades profesionales que requieren de ella. En el periodo del que hablamos, tales actividades se restringen sobre todo al ámbito eclesiástico, político y administrativo-legislativo. Por ejemplo: un letrado pertenecería al último de los tres campos que acabamos de citar; en tanto hace uso público de la lengua para persuadir, debe conocer todos los mecanismos retóricos que ésta le ofrece en el ejercicio de su profesión; al mismo tiempo, este conocimiento de la norma lingüística es el que establece una distinción neta entre alguien que ha recibido una educación esmerada y alguien que no.

Por lo que concierne a la literatura, durante el periodo mencionado se considera ante todo una actividad transmisora de valores morales y estéticos. De ahí que la educación literaria se entienda destinada a favorecer el desarrollo del discurso retórico, en la medida en que son las destrezas retóricas las que refuerzan y afianzan el dominio de la norma lingüística en su plano ideal. Pongamos otro ejemplo, algo más complejo pero válido: en 1580, el poeta sevillano Fernando de Herrera publica una edición de la poesía de Garcilaso de la Vega cuidadosamente anotada. En cierta medida, con ello pone de manifiesto cómo funciona la educación literaria en ese momento, en el que lo importante es delimitar bien los mecanismos retóricos que Garcilaso utiliza en su poesía para que puedan ser imitados por otros poetas y por, en general, todos aquellos que cultivaban las entonces llamadas letras de humanidad.

Es ahí, en la propia idea de imitación, donde además nos sale al paso otro de los ejes fundamentales del enfoque normativo: éste se sustenta sobre un criterio de autoridad. La norma, tanto la lingüística como la literaria, es retórica pero también moral y estética. La norma, sobre todo, es algo que ya está dado, que ya existe como modelo perfecto y cerrado al que imitar en la medida de lo posible. Esto explica que en el periodo que va desde finales de la Edad Media hasta los comienzos del siglo XIX la atención, el «bien decir», se ponga sobre todo en los clásicos greco-latinos. Por expresarlo de otra manera, aunque sin salirnos del todo del ejemplo anterior, muy bien podríamos decir que lo que hace Herrera no es otra cosa que proponer la poesía de Garcilaso como norma para los poetas del siglo XVI; pero la poesía de Garcilaso, a su vez, tiene como modelo la poesía de Petrarca, que en última instancia tiene como modelo a clásicos latinos como Cicerón, Horacio o Virgilio. La transmisión de todo ese saber retórico que se supone ya dado es lo que caracteriza al modelo normativo.

Hay una autoridad, un modelo que establece la norma y que debemos seguir como ejemplo de «bien decir». Y ese modelo, en última instancia, se remonta la Antigüedad clásica, que es vista como el espejo en el que mirarse.

1.2.2. Modelo historicista.

El siglo XIX es el siglo de consolidación de los diferentes estados nacionales europeos. Ello conlleva una marcada reivindicación del patrimonio histórico, en tanto se supone que éste no es sino un conjunto de documentos que conforman y simbolizan la identidad nacional de cada país. Frente a la relativa universalidad que se aprecia en el criterio de autoridad, esgrimido según hemos visto por el modelo normativo, en el modelo historicista el estudio de la lengua y la literatura comienza a parcelarse según las divisiones nacionales que se están acentuando en Europa en el transcurso del mencionado siglo XIX. Pongamos algunos ejemplos. Horacio, considerado como autoridad del mundo clásico, según el modelo visto en el punto 1.2.1, serviría para establecer una norma válida tanto para Petrarca, un poeta toscano del siglo XIV, como para Garcilaso de la Vega, un poeta castellano del siglo XVI. Quiere esto decir que Horacio se concibe como una norma que no va tanto asociada a la lengua en que escribe, el latín, como a los mecanismos retóricos que emplea, los cuales dignificarían por igual las lenguas derivadas del latín en que escriben Petrarca y Garcilaso. De este modo, Horacio se convierte en una autoridad –digámoslo así– de alcance transnacional. No sucede ya exactamente de este modo en el modelo historicista, según el cual tanto Petrarca como Garcilaso serían valiosos, sobre todo, en la medida en que representan la cúspide del canon de la poesía renacentista italiana y española respectivamente. Ambos se considerarán patrimonio lingüístico y literario de dos estados nacionales conformados como tales durante el siglo XIX, Italia y España.

En ese sentido, es la educación lingüística y literaria puesta al servicio de la construcción de la conciencia nacional lo que propugna el modelo historicista, el cual se extiende –decíamos– desde el comienzo del siglo XIX hasta buena parte del XX, sin que pueda darse del todo por descartado a día de hoy. Desde el modelo historicista se busca una adhesión emotiva de la población que compone una determinada nación a los rasgos culturales que se le atribuyen como propios y genuinos a esa misma comunidad nacional.

Puede decirse que el modelo historicista es, valga la redundancia, el modelo basado en el manual de historia. Un manual que se suele organizar de acuerdo a un criterio canónico destinado a reforzar la relación del alumno con su patrimonio lingüístico y literario nacional. Así, no es infrecuente todavía hoy encontrarse con diversos manuales que proponen el estudio de fragmentos literarios o lingüísticos antológicos, los cuales son luego trabajados a partir de diferentes ejercicios explicativos. Para mucha gente, estudiar Lengua y Literatura sigue siendo básicamente ejercer esa tarea de comentario de la historia literaria.

1.2.3. Modelo de la DLL.

En la década de los sesenta del siglo XX comienza a constituirse como área académica la disciplina que conocemos como Didáctica de la Lengua y la Literatura. Para quienes la ejercen, la DLL se define ante todo como una disciplina de intervención. Esto quiere decir que, como en los dos modelos anteriores, la DLL busca ampliar el saber lingüístico y literario de los alumnos, pero no sólo eso. Se trata, a su vez, de modificar su comportamiento lingüístico mediante el estudio, comprensión e incorporación de los factores que inciden en el desarrollo lingüístico para favorecer su potenciación en los estudiantes.

De este modo, ya no basta con conocer una norma retórica o con saber encajarla dentro de un armazón histórico coherente. En la DLL confluyen varias disciplinas que rebasan los dos modelos anteriores sin dejar de incorporarlos. Puede hablarse, así, de la confluencia de una serie de perspectivas asumidas por la DLL:

- a. *Perspectiva lingüística, comunicativa y pragmática.* Se entiende que la lengua cumple ante todo una función social cuyo dominio pleno no se reduce al estudio de la gramática, por más que éste siga siendo fundamental. De este modo, lo que distingue a la perspectiva de la DLL es la consideración de la lengua no tanto desde el punto de vista normativo como desde el punto de vista del uso. Buscamos el exhaustivo conocimiento de las normas gramaticales, pero también ser competentes en las diversos contextos de uso de la lengua.
- b. *Perspectiva literaria.* Más allá del conocimiento de la historia de la literatura nacional, que en todo caso no debería ser desconocida por el alumno, la perspectiva literaria de la DLL persigue sobre todo la formación de lectores. Por eso suele decirse que el paradigma de la DLL ha desplazado su punto de apoyo desde la importancia tradicional que tenía la figura del autor (emisor de un mensaje más o menos trascendente que la educación literaria contribuía a interpretar) hasta la figura del lector (ya no un mero receptor de tal mensaje trascendente, sino creador en sí mismo a través de la lectura, como veremos a lo largo del curso).
- c. *Perspectiva pedagógica.* Además de la transmisión de contenidos, que sigue siendo importante, la incorporación a la DLL de la perspectiva pedagógica implica el conocimiento, por parte del docente, de los procesos

de aprendizaje de los alumnos (en nuestro caso, en la etapa de Infantil). Dicho de otra manera, el conocimiento de los contenidos, inexcusable en todo docente que se precie, debe ir complementado con la reflexión acerca de la manera de transmitirlos y enseñarlos.

- d. *Perspectiva psicológica.* En consonancia con el punto anterior, diremos aquí que la DLL busca integrarse en los procesos de aprendizaje constructivos que caracterizan a la psicología infantil, más allá de la educación entendida como mera repetición de conductas. En ese sentido, la pujanza de la corriente constructivista resultó y resulta uno de los ejes fundamentales para la constitución del área de DLL.
- e. *Perspectiva sociológica.* A diferencia de los modelos anteriores, que de alguna manera persiguen que el alumno aprenda normas aplicables en todo momento y lugar (o al menos aplicables en una cultura concreta de amplio alcance), la educación lingüística y literaria que propone la DLL tiene muy en cuenta los contextos en los que se desarrolla el aprendizaje. En ese sentido, en ella se refuerza el carácter social de la educación en general y de la educación lingüística y literaria en particular.

Establecido, pues, este breve repaso por las formas históricas de la educación lingüística y literaria, en adelante profundizaremos en la perspectiva de la DLL, que es la materia de nuestra asignatura.

1.3. Fundamentos.

Hemos establecido, pues, que el modelo de educación lingüística y literaria que busca instaurarse desde la DLL no se restringe sin más al estudio de la norma gramatical o al cono-

cimiento de la historia literaria, reducida a su consideración como patrimonio nacional. Hemos visto, a su vez, que la DLL es una disciplina que se nutre de diversas perspectivas para constituirse en tanto tal. Por este motivo, vamos ahora a esbozar de manera breve cuáles son sus fundamentos. Para ello hablaremos de fundamentos epistemológicos (aquellos que inciden en el modo de conocimiento), psicolingüísticos (aquellos que atañen a la incorporación de los procesos de enseñanza-aprendizaje) y socio-culturales (o aspectos derivados de la lengua y la literatura en tanto mecanismos inscritos en una cultura y un contexto determinados).

1.3.1. *Epistemológicos.*

En primer lugar, la DLL busca que el conocimiento de la Lengua y la Literatura se produzca desde un *enfoque comunicativo y funcional*. Esto se traduce en que, en la actualidad, la educación lingüística y literaria tiene como propósito fundamental el desarrollo de la competencia comunicativa por parte del alumno, así como el perfeccionamiento de las habilidades lingüísticas.¹ De lo que se trata es de que el alumno sea competente desde el punto de vista comunicativo en diversas situaciones, esto es, de que adquiera las habilidades necesarias para ser aplicadas en los distintos y variadísimos contextos de uso de la lengua.

¹ Un breve matiz, eso sí, debemos poner en este punto. La propia naturaleza del tema que aquí abordamos nos exige hablar de una teoría que incorpora de manera general conceptos tales como el de competencia comunicativa. Es imprescindible saber algo acerca de ese concepto hoy, lo que no obsta para que el currículo en la etapa de Infantil tenga algunas particularidades que no deben pasarse por alto: los currículos que se empiezan a conformar desde la Educación Primaria hasta la propia Universidad están basados, en el momento actual y prácticamente en exclusiva, en el enfoque por competencias. No obstante, y por razones bien fundadas que iremos viendo a lo largo del curso, el currículo de la Educación Infantil no incorpora el enfoque por competencias. Eso no quiere decir que la terminología de éste sea del todo ajena o que no nos ofrezca algunos parámetros teóricos que deben ser conocidos también en la Educación Infantil. Ya nos ocuparemos de eso a su debido tiempo.

Asimismo, en la perspectiva de la DLL ha de primar el *enfoque constructivista*. El enfoque anterior al constructivismo, el conductismo, se basaba en la repetición de una serie de operaciones con el fin de ser interiorizadas, convirtiéndolas en hábito y modificando con ello la conducta. En el caso de la lengua, por ejemplo, es difícil estudiar la norma gramatical con precisión si prescindimos del todo de la repetición y los automatismos, de ahí que, pongamos por caso, todos hayamos pasado muchas horas de nuestra etapa escolar analizando estructuras sintácticas hasta dominarlas, o bien elaborando listados de vocabulario que luego aprendíamos de memoria con el fin de ampliar nuestro léxico particular. No se trata, ni mucho menos, de negar la importancia del aprendizaje memorístico, del que es imposible prescindir en muchos aspectos. Pero ello no debe impedirnos subrayar que en la DLL lo importante es, sobre todo, la construcción de los conocimientos por parte del alumno, quien lejos de aprenderlos de memoria cuando le son ya dados, los adquiere a través de su interacción con el medio y de la conexión con los conocimientos previos que ya posee.

1.3.2. *Psicolingüísticos.*

Entre los fundamentos psicolingüísticos, uno aplicable por igual a la lengua y a otras áreas, pero muy especialmente a la lengua en la etapa de Infantil, es aquél que establece la *necesidad de partir del nivel de desarrollo del alumno*. Debemos aprender, como veremos en el último bloque temático de nuestra asignatura, cuáles son los periodos evolutivos del lenguaje en la infancia, de modo que podamos respetarlos y potenciarlos mediante la intervención didáctica.

El segundo gran fundamento psicolingüístico que debemos considerar pasa por *asegurar aprendizajes significativos*. El alumno debe integrar los conocimientos previos, que según hemos visto son importantísimos, con los nuevos conocimientos que va adquiriendo. Para que esto se produzca, los conocimientos

que ofrezcamos tienen que ser potencialmente significativos, de modo que le permitan relacionar lo nuevo con lo que ya sabe. Insistiremos siempre mucho en que no nos acercamos nunca a nada desde cero, pues siempre tenemos ideas previas que pueden revelarse acertadas o no, pero que afirmándose o descartándose contribuyen a construir nuevos aprendizajes.

Por último, debemos *favorecer el aprendizaje autónomo y la actividad del alumno*. En un estado ideal de cosas, el maestro prepara al alumno para que sea capaz de aprender por sí solo. Para muchos, esto supone una especie de abandono del cultivo de la memoria, cuando en realidad lo que se busca es potenciar precisamente el uso de la memoria comprensiva mediante la adquisición de las estrategias cognitivas adecuadas (que son aquéllas que permiten comprender y razonar lo que se memoriza, más allá de limitarse a repetirlo).

1.3.3. Socio-culturales.

Con respecto a los fundamentos socio-culturales, en primer lugar debemos tratar siempre de *dar respuesta a las necesidades educativas con nuestra intervención*. En lugar de acentuar el divorcio entre lo que se enseña en la escuela y lo que ocurre en el resto de la sociedad, nuestra intervención debe procurar atender a las demandas formativas de la sociedad actual.² En ese sentido, se busca que el aprendizaje lingüístico y literario, pongamos por caso, fomente la presencia del pensamiento estético, del que surgen muchas soluciones creativas ante problemas complejos, frente a la mera acumulación de datos históricos o gramaticales.

Debemos, igualmente, *partir de saberes culturales socialmente establecidos*. Esto quiere decir que los saberes que transmitamos

² Que, por otra parte, no se sabe muy bien cuáles son porque no es tan fácil determinar qué es la sociedad y menos aún cómo ésta articula sus demandas. Quede aquí esta nota de profesor perplejo ante ciertas cosas que al parecer la sociedad le demanda que enseñe en sus clases.

en nuestras clases han de poder ser identificados con el entorno. Pareciera que en este aspecto la literatura tiene poco que decir, pero sin embargo —y por poner un ejemplo— en pocos momentos de nuestra historia política hemos asistido a una disputa como la actual por consolidar los distintos relatos sobre la realidad. Un conocimiento del arte de la ficción, de cómo se ordenan materiales dispersos hasta construir una historia armónica y con sentido, es quizá hoy por hoy más relevante que nunca antes.

Asimismo, *los contenidos tienen que ser funcionales*. Se trata de aprender conceptos, por supuesto, pero también de aprender procedimientos que favorezcan la autonomía. Pongamos un ejemplo: en abstracto pudiera parecer que el aprendizaje de la ortografía no sirve de mucho, en tanto nos comunicamos entre nosotros, y aparentemente sin grandes malentendidos, a través de las redes sociales descuidando a menudo ese aspecto de la lengua; ahora bien, si escribimos una carta al rector de una universidad quejándonos del profesor de DLL, las faltas de ortografía nos restarán credibilidad; lo importante, por tanto, es aprender que la ortografía determina los registros, y que los registros tienen aplicaciones específicas en diversos contextos de uso, lo que hace necesario dominar los procesos que nos llevan a adaptarnos a ellos porque, en definitiva, esas aplicaciones específicas conllevan consecuencias importantes para nuestros propósitos.

Finalmente, *las propuestas que hagamos han de respetar la diversidad*. No todos los alumnos concurren en un aula con el mismo grado de desarrollo lingüístico, ni todos muestran tener los mismos intereses, ni tan siquiera provenir de experiencias previas y contextos idénticos. Por ello es función del profesor poner especial cuidado en que el aprendizaje de la lengua promueva el tratamiento igualitario y evite la tentación homogeneizadora. Ello requiere que prestemos la máxima aten-

ción posible a las particularidades de cada uno de nuestros alumnos.

2. EL MAESTRO ANTE LA ENSEÑANZA DE LENGUA Y LITERATURA

2.1. La formación del profesorado desde la perspectiva de DLL.

En un enfoque clásico, un docente de Lengua y Literatura es aquella persona que, por su cualificación en la materia, puede transmitir unos determinados contenidos a sus alumnos. Esto sigue siendo importante hoy, claro está, pero el docente de Lengua y Literatura actual, según algunos autores, ha de prestar atención también a otros aspectos que trascienden este enfoque clásico. En concreto, estos aspectos pueden resumirse en los siguientes tres ejes:

- a. *Formación.* En verdad esta palabra ha de entenderse en un sentido más profundo que el que tradicionalmente ha tenido, en la medida en que el docente actual de Lengua y Literatura no sólo debe atesorar formación específica en la materia (esto es, saber Lengua y Literatura, cosa inexcusable), sino también formación pedagógica general y actualizada. En el caso de la Lengua, en concreto, y teniendo en cuenta las características de la etapa en la que aspiramos a trabajar, bastará con decir que un conocimiento profundo de la gramática, por necesario que éste sea, no nos será de demasiada utilidad si desconocemos el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje infantil, que estudiaremos en el último tema. Hay, de hecho, pocas disciplinas que demanden una necesidad formativa más integral y completa que aquéllas relacionadas

con la docencia, pese a los muchos mitos acerca de su supuesta facilidad.

- b. *Docencia.* Alude, lógicamente, a la parte relativa al trabajo en el aula. Este punto está estrechamente emparentado con el anterior, puesto que la formación del docente de Lengua y Literatura no debe ser sólo formación en la materia o el área específica, sino a su vez formación didáctica que nos capacite, como persigue esta asignatura, para afrontar de manera competente la enseñanza de tal materia o área dentro del aula. Sin abandonar el ejemplo anterior: podemos ser buenos conocedores de la gramática de la Lengua; podemos, incluso, conocer cuáles son los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje en la etapa de Infantil, pero aun así debemos conocer una serie de estrategias básicas de intervención en el aula para potenciar dicho desarrollo con las mayores garantías.
- c. *Investigación.* Todos los anteriores no son procesos cerrados ni que se aprendan de una vez y para siempre. De hecho, la propia dinámica de un aula –y quizá más en el caso de Infantil– es cambiante y en muchos aspectos imprevisible. Un buen docente sabe que su espacio de trabajo es un lugar para observar, tomar nota, hacerse preguntas y procurar encontrar soluciones a los muchos y diversos problemas que la propia práctica profesional le va imponiendo. De modo que el aula se convierte así en un espacio para la investigación, entendida ésta, en un primer grado, como la búsqueda de respuestas coherentes a los numerosos problemas que la práctica docente nos va poniendo al paso. Saber trazar estrategias, contar con recursos, mostrarnos resolutivos, aprender a acudir a las fuen-

tes de documentación adecuadas, etc., son aspectos tan fundamentales del trabajo docente como cumplir con un horario o dominar las técnicas pedagógicas básicas que se han aprendido durante los años de formación universitaria.

2.2. La enseñanza de la Lengua y la Literatura en el siglo XXI.

Nos vamos a permitir hacer aquí una breve incursión por algunos conceptos que emplea la filósofa estadounidense Martha C. Nussbaum en su adaptación del llamado «enfoque de las capacidades».³ Aunque no es un enfoque surgido propiamente en el campo de la DLL, sí que plantea algunas claves dignas de ser consideradas en la educación lingüística y literaria. El paradigma que pretende construir Nussbaum se define como una aproximación particular a la evaluación de la calidad de vida y a la teorización sobre la justicia social básica. La pregunta clave que ha de hacerse desde él es ésta: ¿qué es capaz de hacer y de ser cada persona cuando es considerada como un fin en sí misma?

Nussbaum define las capacidades como «un conjunto de oportunidades (habitualmente interrelacionadas) para elegir y actuar». A partir de ahí, distingue entre los siguientes tipos:

- a. *Capacidades combinadas*. Son la totalidad de las oportunidades de que dispone una persona para elegir y actuar en su situación política, social y económica concreta.
- b. *Capacidades internas*. Son los estados (no fijos, sino fluidos y dinámicos) que definen las características de una persona: los rasgos de su personalidad, sus capacida-

³ Puede consultarse en Martha C. Nussbaum, *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 2012.

des intelectuales y emocionales, su estado de salud y de forma física, su aprendizaje interiorizado o sus habilidades de percepción y movimiento. En cierto modo, están en interacción con las capacidades combinadas, pero no deben confundirse con ellas. En el «enfoque de las capacidades», las capacidades combinadas, dependientes de la situación política, social y económica, deben favorecer, sin coartarlas, el desarrollo de las capacidades internas.

- c. *Capacidades básicas*. Son las capacidades innatas de la persona, que hacen posible su posterior desarrollo y formación. Nussbaum se preocupa de matizar la diferencia entre *capacidades básicas* y *funcionamiento*. La diferencia fundamental estriba en que, para ella, *capacidad* equivale a la «oportunidad de seleccionar», mientras que el *funcionamiento* supone la materialización de esas *capacidades básicas* una vez seleccionadas. En palabras suyas, «una persona que pasa hambre y otra que ayuna tienen el mismo tipo de funcionamiento en lo que a su nutrición respecta, pero no disponen de la misma capacidad, pues la que ayuna es capaz de no ayunar, mientras que la hambrienta lo es porque no tiene elección».

Podríamos ordenar esta taxonomía de otra manera: si la situación política, social y económica garantiza un correcto desarrollo de las *capacidades combinadas*, las *capacidades internas* de una persona gozan de mayores oportunidades para desarrollarse, lo que se concreta en una mayor libertad para cubrir las necesidades que se requieren para el funcionamiento de las *capacidades básicas* que puede desarrollar una persona. Así, Nussbaum deduce que un orden político aceptable está obligado a procurar a todos los ciudadanos un nivel mínimo –ella

lo llama «nivel umbral», pero nosotros lo podríamos llamar «nivel mínimo»— de desarrollo de estas diez *capacidades centrales*:

1. *Vida*. Poder vivir hasta el término una vida humana de una duración normal, sin morir de forma prematura y sin que la propia vida se vea tan reducida que no merezca la pena vivirla.
2. *Salud física*. Poder mantener una buena salud; recibir una alimentación adecuada; disponer de un lugar adecuado para vivir.
3. *Integridad física*. Poder desplazarse libremente de un lugar a otro; estar protegidos de los ataques violentos; disponer de oportunidades para la satisfacción sexual y para la elección en cuestiones reproductivas.
4. *Sentidos, imaginación y pensamiento*. Poder utilizar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento, y hacerlo de un modo formado y cultivado por una educación adecuada que incluya la alfabetización y la formación matemática y científica básica. Poder usar la imaginación y el pensamiento para la experimentación y la producción de obras y actos religiosos, literarios, musicales o de índole parecida, según la propia elección. Poder usar la propia mente en condiciones protegidas por las garantías de libertad de expresión política y artística, y por la libertad de práctica religiosa. Poder disfrutar de experiencias placenteras y evitar el dolor no beneficioso.
5. *Emociones*. Poder sentir apego por cosas y personas externas a nosotros mismos. Poder amar a quienes nos aman y se preocupan por nosotros, y sentir duelo por su ausencia; en general, poder amar, apenarse, sentir añoranza, gratitud e indignación justificada. Que no

se malogre nuestro desarrollo emocional por culpa del miedo y la ansiedad.

6. *Razón práctica.* Poder formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida.
7. *Afiliación.* Poder vivir con y para los demás, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos. Participar en formas diversas de interacción social. Ser capaces de imaginar la situación de otro. Disponer de las bases sociales necesarias para que no sintamos humillación y sí respeto por nosotros mismos.
8. *Otras especies.* Poder vivir una relación próxima y respetuosa con los animales, las plantas y el mundo natural.
9. *Juego.* Poder reír, jugar y disfrutar de actividades creativas.
10. *Control sobre el propio entorno.* Poder participar de forma efectiva en las decisiones políticas que gobiernan nuestra vida y tener derecho a la participación política y a la protección de la libertad de expresión y de asociación. Poder poseer propiedades y ostentar derechos de propiedad en igualdad de condiciones con las demás personas. Estar protegidos legalmente frente a registros y detenciones que no cuenten con la debida autorización judicial. Ser capaces de trabajar como seres humanos, ejerciendo la razón práctica y manteniendo relaciones valiosas y positivas de reconocimiento con otros trabajadores.

Pensamos que la educación lingüística y literaria del siglo XXI muy bien puede estar al servicio del desarrollo de las capacidades. Algunas de las diez capacidades centrales que

estipula Nussbaum, de hecho, interpelan directamente a nuestra área de conocimiento: sin una buena educación lingüística y literaria, por ejemplo, difícilmente esos *sentidos, imaginación y pensamiento* que menciona nuestra autora podrán alcanzar toda su potencialidad. Pero no es la única a la que podemos contribuir: un desarrollo adecuado de las *emociones* pasa por un enriquecimiento del lenguaje con que las expresamos, amén de ser la literatura una herramienta idónea para ponernos en el lugar de los otros y aprender a asumir la complejidad de un mundo que tiende –como decíamos al principio– a imponer un sentido de la verdad a través de la recurrencia a relatos complejos; asimismo, el *juego* es una actividad especialmente destacada en la etapa de Infantil por su estrecha relación con la pedagogía. Una buena orientación del juego en el aula de Infantil, además de favorecer el aprendizaje, contribuye según vemos a afianzar el desarrollo de las *capacidades centrales* de cada sujeto. Es difícil, por lo demás, delimitar dónde acaba el juego y donde empieza la literatura en esta etapa, en la que prácticamente se puede afirmar sin exageración que son lo mismo.

En resumen, podríamos decir que la enseñanza de la Lengua y la Literatura en el siglo XXI, que ya a partir de la Educación Primaria empezará a verse gradualmente, y cada vez más, como una preparación para el mundo laboral, puede ser en la Educación Infantil el ejemplo perfecto de que la prioridad pasa por pensar un nuevo modelo que desplace el acento desde el desarrollo económico de las sociedades, como suele ser habitual, al desarrollo humano o desarrollo de las capacidades. Por modesta que resulte en ese sentido, la aportación de la Lengua y la Literatura siempre será importante.

2.3. Fines de la educación lingüística y literaria en Educación Infantil.

Conviene que tengamos claro cuáles son los fines de la etapa de Infantil que ofrece la legislación actual antes de especi-

car algo en la educación lingüística y literaria. En concreto, se mencionan estos dos:

1. La finalidad de la educación infantil es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y niñas, respetando los derechos de la infancia y atendiendo a su bienestar.
2. En ambos ciclos se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio. Además se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal.

Cabe preguntarse, entonces, y por lo que compete exclusivamente a la materia de esta asignatura, de qué modo pensamos que la educación lingüística y literaria puede contribuir al logro de esos fines. Asimismo, la legislación específica los siguientes objetivos para la etapa:

- a. Construir su propia identidad e ir formándose una imagen ajustada y positiva de sí mismos, tomando gradualmente conciencia de sus emociones y sentimientos a través del conocimiento y valoración de las características propias, sus posibilidades y límites.
- b. Adquirir progresivamente autonomía en la realización de sus actividades habituales y en la práctica de hábitos básicos de salud y bienestar y promover su capacidad de iniciativa.
- c. Comprender y representar algunas nociones y relaciones lógicas y matemáticas referidas a situaciones de

la vida cotidiana, acercándose a estrategias de resolución de problemas.

- d. Representar aspectos de la realidad vivida o imaginada de forma cada vez más personal y ajustada a los distintos contextos y situaciones, desarrollando competencias comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- e. Utilizar el lenguaje oral de forma cada vez más adecuada a las diferentes situaciones de comunicación para comprender y ser comprendidos por los otros.
- f. Aproximarse a la lectura y escritura a través de diversos textos relacionados con la vida cotidiana, valorando el lenguaje escrito como instrumento de comunicación, representación y disfrute.
- g. Conocer y participar en algunas manifestaciones culturales y artísticas de su entorno, teniendo en cuenta su diversidad y desarrollando actitudes de interés, aprecio y respeto hacia la cultura andaluza y la pluralidad cultural.

Al igual que lo que sucedía con los fines, también respecto a los objetivos hemos de plantearnos qué podemos hacer para alcanzarlos mediante la educación lingüística y literaria, máxime teniendo en cuenta que por lo menos tres de ellos (el *d*, el *e* y el *f*) aluden directamente a aspectos relacionados con tal educación, sin que eso signifique que debemos descartar el resto.

Quizá lo más destacable que pueda decirse a propósito de la etapa de Infantil a este respecto es que es la única en la que se le concede una importancia abierta y franca a la dimensión lúdica ya desde la propia legislación. En cierta manera, la escuela es el lugar del *como si*, donde empezamos a aprender a

relacionarnos jugando: hacemos *como si* lleváramos a cabo una transacción para aprender matemáticas; hacemos *como si* fuésemos poetas para aprender a relacionarnos de otra manera con el lenguaje, etc. Si nos fijamos en el cuarto de los objetivos trazados, podríamos decir que representamos «aspectos de la realidad vivida o imaginada de forma cada vez más personal y ajustada a los distintos contextos y situaciones» *como si* estos fueran reales, porque así desarrollamos «competencias comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión».

PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN.

1. Seguramente recuerde alguna historia familiar que se le contase en tu infancia. Piense seriamente sobre esto: ¿por qué cree que se le contaba y qué impacto considera que ha tenido en su vida?
2. Piense en la educación lingüística y literaria que ha recibido a lo largo de su vida tanto en la etapa de Primaria como en la etapa de Secundaria. ¿Reconoce algunos elementos de los tres modelos –normativo, historicista y de la DLL– arriba citados? No tiene por qué identificarse con una solo. Razone bien tu respuesta.
3. ¿Considera que su educación lingüística y literaria ha sido conductista o constructivista? Razone su respuesta.
4. ¿Cuáles son los tres fundamentos psicolingüísticos que podemos aplicar en la educación lingüística y literaria en la etapa de Infantil? Coméntelos por extenso.
5. Esta pregunta parece sencilla pero tiene mucha miga: en los fundamentos socio-culturales de la DLL hemos

dicho que la educación lingüística y literaria debe atender, en la actualidad, a las demandas que le hace la sociedad. ¿Cómo piensa que la sociedad articula esas demandas? Razone su respuesta con el mayor detalle que le sea posible.

6. ¿En qué cree que difiere la formación del maestro de Lengua y Literatura desde la perspectiva de la DLL y la formación del maestro desde una perspectiva más tradicional? Razone su respuesta.
7. El «enfoque de las capacidades» que hemos mencionado, al menos en la versión de Martha C. Nussbaum, surgió como respuesta a la teoría del desarrollo del modelo socio-económico. Hay una pregunta fundamental que todo docente debe hacerse: ¿debe la escuela priorizar el desarrollo socio-económico o el desarrollo humano de las capacidades? Razone su respuesta.
8. Un docente de lengua y literatura debe, además, plantearse otras cuestiones más concretas. Examine una por una las diez capacidades centrales que establece Nussbaum. En el texto ya hemos dicho que algunas de ellas apelan directamente a la educación lingüística y literaria, pero, ¿de qué manera cree que puede contribuir la educación lingüística y literaria al desarrollo de cada una de ellas? Razone su respuesta.
9. De forma análoga a la pregunta anterior. ¿De qué manera cree que la educación lingüística y literaria puede contribuir a alcanzar cada uno de los objetivos de etapa que se establecen en el currículo de Infantil?

2. ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE INFANTIL

1. ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE INFANTIL

1.1. La comunicación preverbal.

Nuestra relación con el lenguaje se remonta a un momento anterior a nuestro propio nacimiento, pues ya reconocemos la voz materna desde el vientre materno. El primer vínculo afectivo que mantiene el bebé, de hecho, es con la madre. Buscando satisfacer sus necesidades, el cuerpo del bebé entra en contacto con el cuerpo de ésta. El bebé cuenta con una serie de predisposiciones para la interacción social, como las percepciones, que juegan un papel fundamental. El bebé percibe el rostro humano, los olores, los gestos, etc., y establece mediante esas primeras percepciones una temprana e incipiente, si bien muy rudimentaria, forma de comunicación, pero si hay una percepción fundamental, absolutamente decisiva para el desarrollo posterior del lenguaje, es la percepción de la voz humana, cuyas modulaciones el bebé es capaz de reconocer

Al principio, los actos reflejos del bebé, como el llanto o la risa, que se producen como respuestas ante situaciones de placer o dolor, son interpretados por el adulto como si tuvieran una intención comunicativa. Esto, lejos de ser un error, es conveniente en la medida en que mediante esa actuación se establece la comunicación en la relación inicial que mantene-mos con el bebé.

Hay, pues, una serie de condiciones en la adquisición del lenguaje que favorecerán su desarrollo posterior. Por una parte, podemos hablar de la *intersubjetividad*, pues toda comunicación exige un nivel de interacción entre los hablantes, de modo que para convertirse en un hablante competente, el niño ha de adquirir primero un conjunto de significados creados por su grupo cultural. Por otra, están las protoconversaciones, pues el bebé, al esforzarse por producir sonidos, capta la atención de su cuidador, provocando que éste interprete sus silencios como una invitación a interactuar con él.

En la fase preverbal se produce una experimentación de las capacidades fónicas que podemos secuenciar aproximadamente así:

- a. *Gorjeo* (de 2 a 4 meses). También conocido como conducta del «ajo», que da lugar a las primeras protoconversaciones. En este periodo el bebé no produce sonidos vocálicos ni consonánticos bien articulados.
- b. *Sonidos consonánticos aislados* (5 meses). El niño produce sonidos vocálicos y consonánticos aislados, que siguen siendo universales en la medida en que todavía no se diferencia idiomáticamente.
- c. *Laleo* (6 meses). El niño comienza a producir cadenas semánticas reiteradas y largas, en las que predominan los sonidos propios de su lengua materna (*papapapa, tatatata*).
- d. *Ecolalia* (9 meses). En este momento el bebé incorpora nuevas estructuras silábicas que, encadenadas entre sí, son usadas en contextos comunicativos. Ello es así

porque estas estructuras silábicas imitan los sonidos, la entonación y la curva melódica del adulto.

1.2. El inicio de la comunicación verbal.

El camino hacia las primeras palabras bien definidas es progresivo. Hay que tener en cuenta que la capacidad del niño para comprender el habla adulta referida al contexto compartido es mucho mayor que su capacidad de expresión, lo que le lleva a hacer sobreextensiones y restricciones. Podemos hablar de sobreextensiones cuando el niño utiliza una palabra generalizando su referencia a objetos de categorías próximas (por ejemplo, *guau guau* no designa sólo al perro, sino a todo animal de cuatro patas), y de restricciones cuando restringe una palabra a uno o a un tipo de individuos de la categoría (por ejemplo, *gato* no designa a los gatos en general, sino al gato concreto de su tío). Podemos reconocer –siempre por aproximación– las siguientes fases:

- a. *Holofrases o palabras frase* (entre los 12 y los 18 meses). Son configuraciones fonéticas, semejantes a las producciones adultas, que se emplean con un valor más de señal, de gesto comunicativo, que de palabra. Siempre hacen referencia al contexto compartido, dado que el bebé comunica y negocia intenciones y significados con ellas y el adulto es capaz de interpretarlas apoyándose en los índices paralingüísticos y extralingüísticos. Su sentido es idiosincrático, pues está ligado a la propia experiencia del niño en un contexto determinado.
- b. *Aceleración y crecimiento del léxico* (a partir de los 20-24 meses). El niño se da cuenta de que incorporar palabras con valor referencial es más eficaz y económico que producir gestos para requerir, demandar, ofrecer

o rechazar algo. Empieza por ello a usar palabras de todas las categorías gramaticales para referirse a objetos, acciones, estados de ánimo o acontecimientos, así como a emplear algunas convenciones sociales (*hola* y *gracias* son sin duda las más típicas). Aparecen en este momento las primeras combinaciones de palabras, pues se recurre a la concordancia entre el género y número. Esta fase da cuenta de la capacidad del niño para reconocer el lenguaje como instrumento ideal para la comunicación.

Lo que exponemos arriba, sin embargo, son sólo algunas etapas aproximadas en la adquisición del lenguaje. Eso no significa que no vayamos a observar diferencias individuales en tal proceso, explicables, entre otras cosas, por los siguientes factores:

1. *Importancia fundamental del input lingüístico.* Nadie explica al niño las reglas que rigen su lengua materna, sino que las deduce a través del uso que los adultos hacen de ellas al comunicarse con él. De ahí que tenga tanta importancia el modelo adulto o *input* que el niño recibe, que será diferente en la medida en que sea diferente la calidad del lenguaje de las personas que interactúan con él y en que sean diversos los contextos comunicativos en los que participa el niño.
2. *Situaciones de interacción propiciadas por el adulto.* Algunos adultos subestiman las capacidades del pequeño para comprender mensajes verbales y restringen sus intervenciones a las situaciones que organizan la vida del niño (*ven a comer; lávate las manos*) o limitan su actuación (*¡Cuidado, el horno quema!*). Otros adultos, en cambio, utilizan cualquier situación para establecer una comunicación con el pequeño y utilizan el

lenguaje para anticipar y planificar lo que harán, establecer diálogos sobre temas de interés para el niño o proponer situaciones de comunicación en las que el lenguaje tiene un lugar central (como pueda ser la de contar cuentos).

3. *La personalidad propia del niño.* Aunque los factores de diferenciación suelen ser, ante todo, sociales, es evidente que algunos niños son muy comunicativos y comienzan a hablar desde muy pequeños en lenguaje idiosincrático. Otros no comienzan a hablar hasta muy tarde, aunque luego lo hacen con un lenguaje preciso y muy estructurado.

2. DESARROLLO DEL LENGUAJE INFANTIL

2.1. El habla a los tres años.

A los tres años el niño ya tiene una cierta *comprensión del lenguaje simple y descontextualizado del adulto*, siempre y cuando éste haga referencia a situaciones simples e interesantes para él. Por ejemplo, a esa edad el niño suele poder seguir un cuento sin soporte externo (como el de las ilustraciones), así como ejecutar de forma autónoma consignas dadas por el adulto si éstas se refieren a situaciones conocidas por él (como la de lavarse las manos). Asimismo, el niño puede comprender la anticipación que hace el adulto sobre una actividad a realizar en un futuro próximo (como puede ser dar un paseo o una excursión).

En este momento el desarrollo del lenguaje está marcado por el *egocentrismo*. El niño tiene dificultad para ponerse en el lugar del otro. Si el niño hace referencia a algo que él conoce, cree que no necesita explicar de qué se trata. Pongamos por caso que el niño se refiere a Pepe, pero da por hecho que los

demás saben quién es Pepe porque lo sabe él, aunque pueda tratarse lo mismo de su padre, de su tío o de su hamster.

A los tres años, *el lenguaje acompaña a la acción, pero no la anticipa ni la desplaza*. Esto explica que el niño hable mientras hace cosas, pero no significa —todo lo contrario— que sea capaz de organizarlas a través del lenguaje.

2.2. El habla a los cuatro años.

En este momento se inicia una *superación progresiva del egocentrismo*. El niño está más capacitado para comprender razonamientos lógicos, por lo que es más frecuente el establecimiento de diálogos y procesos de negociación con el adulto. En este momento, el lenguaje comienza a anticipar y organizar la acción. Así, mediante el juego, por ejemplo, es capaz de anticipar el papel que adoptará (*Yo era la mamá*), como es capaz de prever lo que representará antes de ponerse a dibujar (*Voy a dibujar un perro*).

En esta etapa *el niño piensa en voz alta*, esto es, el pensamiento adopta una forma social. Ante cualquier situación que presente un problema o una exigencia, aumenta el habla para sí del niño, algo que el adulto no necesita hacer. En todo caso, esa actitud del niño ya representa un paso hacia la adquisición del razonamiento lógico.

A los cuatro años, el niño avanza en la *comprensión del discurso descontextualizado del adulto*. Esto se producirá siempre y cuando tal discurso sea significativo para él, aunque en este momento el niño ya tiende a preguntar lo que no entiende. Asimismo, y aunque con dificultad, avanza en el dominio de las relaciones espacio-temporales y causales (con dificultad porque observaremos la reiteración de estructuras tipo *y entonces... y entonces*).

2.3. El habla a los cinco años.

A los cinco años, *el lenguaje anticipa la acción y sirve al niño para coordinarse con otros*. Lo primero se observa, por ejemplo, cuan-

do los niños reparten roles en el juego simbólico (*Tú eras la mamá y yo el bebé*). Lo segundo, cuando los niños se muestran capaces de discutir y acordar, aunque sea con dificultad, las reglas de un juego como el fútbol.

A estas alturas, *el niño ya no encuentra grandes dificultades para expresarse de forma descontextualizada*. Por ejemplo, si a los tres años los niños podían entender una historia simple, como un cuento, sin ayuda de un soporte externo, como las imágenes, a los seis pueden narrar historias inventadas por ellos mismos, lo que ya supone un avance algo más que considerable. Por si fuera poco, a los seis años los niños pueden organizar una serie de eventos del pasado y explicarlos.

3. DIFICULTADES Y ALTERACIONES

3.1. Trastornos del lenguaje.

Entendemos por trastorno, en este caso, aquello que «modifica sustancialmente la interacción entre el niño y su entorno y puede provocar alteraciones en la actitud de este último o en su forma de expresarse» (Monfort & Juárez Sánchez, 2013: 63). Vamos a distinguir entre trastornos del lenguaje y trastornos de la voz o del habla. Empezamos por los primeros.

- a. *Retraso simple del lenguaje*. Se trata de un desfase cronológico en la adquisición de los diversos aspectos que componen el lenguaje en niños que no presentan alteraciones evidenciables a nivel mental, ni sensorial, ni motor, ni relacional. La comprensión en estos casos aparece siempre como superior a la expresión, y se suele detectar una falta de apetencia lingüística, que no comunicativa, en los primeros años. Algunos casos que tal vez requieran intervención especializada se dan en los siguientes supuestos: el niño, entre los 12 y los 24 meses, no presenta jerga espontánea ni apa-

rente comprensión de palabras y órdenes sencillas; el niño no ha empezado a pronunciar sus primeras palabras a los 24 meses; el niño no construye pequeños enunciados de dos o tres palabras a los tres años; o el niño, después de los 42 meses, presenta un lenguaje todavía ininteligible para personas ajenas.

- b. *Disfasia infantil congénita*. Se trata de un déficit que añade al retraso cronológico importantes dificultades específicas para la estructuración del lenguaje, lo que produce conductas verbales anómalas (agramatismo, o construcción de enunciados complejos sin nexos y sin marcadores en los verbos) que suponen una desviación respecto a los procesos normales de adquisición. Algunas características de este cuadro son, por ejemplo, la permanencia de la ecolalia antes de contestar, la dificultad en manejar los pronombres personales más allá de los 4 años, la dificultad para repetir y recordar enunciados largos o la heterogeneidad del léxico (es decir, presencia de palabras complejas y ausencia de otras muy simples).
- c. *Afasia infantil congénita*. Es poco frecuente, y se da cuando el niño no desarrolla el lenguaje oral o presenta una expresión limitada cuando ya ha pasado el periodo inicial de adquisición (después de los 4 años), sin que tal ausencia pueda explicarse por razones auditivas, intelectuales, motrices, conductuales o lesionales. Con frecuencia, este síndrome se acompaña de un cuadro de retraso intelectual que, por sí solo, no es tan importante como para explicar la ausencia de lenguaje.
- d. *Afasia infantil adquirida*. Es una pérdida total o parcial de lenguaje en niño menores de 10 años debida a una

lesión cerebral adquirida (un traumatismo craneal, por ejemplo, o enfermedades como la meningitis) que afecta a áreas relacionadas con algún aspecto del lenguaje. Gracias a la plasticidad del cerebro infantil, este trastorno presenta casi siempre un proceso rápido de recuperación.

3.2. Trastornos de la voz y del habla.

A continuación, nos ocupamos de trastornos que afectan, ya no tanto al lenguaje en sentido general, sino a la voz y al habla:

- a. *Disfonía*. Se trata de una alteración de la voz ligada a un uso incorrecto de la misma, a una respiración insuficiente o mal coordinada con la fonación. Se puede reconocer en una voz ronca, grave y con altibajos en el tono.
- b. *Dislalia*. Se trata de un trastorno funcional permanente de la emisión de un fonema sin que exista causa sensorial ni motriz a dicho fenómeno en niños mayores de 4 años. Puede darse por omisión (cuando se omite el fonema), por sustitución (cuando lo sustituye por otro) o por distorsión (en lugar del fonema correcto, el niño produce un ruido que no pertenece al sistema fonético del idioma).
- c. *Inmadurez articulatoria*. Hablamos, en este caso, no tanto de dificultades fonéticas cuando de dificultades fonológicas, que en tanto tales afecta a la pronunciación de las palabras y frases, a pesar de una correcta pronunciación de fonemas y sílabas aisladas después de los 4 años. Dicho de otro modo: no es el fonema lo que plantea dificultades al niño, sino su ordenación y diferenciación dentro de las palabras, dándose como casos más comunes omisiones de fonemas o de sílabas

enteras, confusiones y sustituciones de fonemas, duplicaciones de sílabas e inversiones silábicas.

- d. *Disartria*. Es la perturbación de la pronunciación de un fonema por causa motriz, toda vez que el niño no puede realizar correctamente el movimiento o postura requerida para una correcta articulación, ya sea por una razón central (parálisis o paresia) o periférica (malformación ósea o muscular de los órganos articulatorios).
- e. *Taquilalia o taquifemia*. Se trata de una forma precipitada o excesivamente rápida de hablar, en la cual se observan omisiones de fonemas y sílabas, sobre todo en la enunciación (lo que denominamos «comerse las palabras»).
- f. *Tartamudez o disfemia*. La tartamudez es una perturbación del habla y de la comunicación social, que ocurre solamente cuando el niño habla con alguien y que se caracteriza por una descoordinación de los movimientos fono-articulatorios y por la presencia de espasmos musculares en distintos puntos de la cadena productora del habla (diafragma, glotis, lengua, labios, etc.). Puede ser tónica (bloqueos iniciales con fuertes espasmos), clónica (iteraciones de sílabas iniciales, con espasmos leves pero repetidos) o mixta (cuando se combinan ambos casos).

Hemos de tener en cuenta que el maestro o la maestra de infantil no suele tener tiempo o preparación especializada para la reeducación de estos trastornos, pero eso no significa que no sea la persona que, junto con los padres, más atención presta a las capacidades expresivas de los pequeños. Para que el niño con trastornos del lenguaje o del habla pueda seguir

una enseñanza normal, que le permita enfrentarse con naturalidad a la reeducación de estos trastornos, es necesario que los docentes muestren una actitud observadora, colaborativa y positiva. En clase nos ocuparemos de dar algunas indicaciones al respecto.

PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN.

1. ¿Somos comunicativos antes de empezar a hablar?
2. Piense en lo que pasa en torno a los tres años con el lenguaje: ¿podríamos definir el desarrollo del lenguaje como un dominio progresivo de la descontextualización?
3. Según lo que sucede a los cuatro años, ¿hasta qué punto considera importante la relación entre lenguaje y pensamiento?
4. Empezamos esta asignatura con una consideración sobre la importancia de la narración y de contar historias. Ahora formulamos una pregunta relacionada con eso. Teniendo en cuenta el estado del desarrollo del lenguaje a los cinco años, ¿podemos decir que aprender a hablar es, en cierto sentido, aprender a narrar? Razone bien su respuesta.
5. ¿Qué estrategia seguiría si en su aula detecta alguno o algunos de los trastornos del lenguaje mencionados?
6. ¿Qué estrategia seguiría si en su aula detecta alguno o algunos de los trastornos de la voz y del habla mencionados?

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 ecuaníme, 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

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 formar parte de la conversación). Por este motivo, si

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»).

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*.

3. *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.
4. *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. Reflexione sobre la oralidad y la escritura: ¿cuál de las dos tiene más peso en su día a día y cuál de las dos cree que le ayudará a progresar en la vida? Justifique a fondo la respuesta que haya dado y por qué cree 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 sabe sobre la comprensión, proponga los motivos por los que considera que la opción que ha 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? Piénselo bien y justifique su respuesta.
4. ¿Qué variedad –o variedades– diacrónica, diastrática, diafásica y diatópica del español habla habitualmente cuando habla con su familia? ¿Y qué variedad –o variedades– diacrónica, diastrática, diafásica y diatópica utilizamos en clase?
5. ¿Se reconoce en alguna o varias de las tres situaciones (lenguas en contacto, bilingüismo, diglosia) que he-

mos señalado para los contextos multilingües? Justifi-
que bien su respuesta.

4. LA PROGRAMACIÓN DE LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA Y LITERARIA EN EDUCACIÓN INFANTIL

1. ANÁLISIS DEL MARCO CURRICULAR EN EDUCACIÓN INFANTIL.

1.1. La programación de la educación lingüística en EI.

1.1.1. Objetivos.

Tendremos en cuenta aquí las especificaciones que ofrece la *Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil* (disponible para su descarga aquí). Empezamos por reproducir, tal cual aparecen en ella, los objetivos generales de la etapa:

- a. Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- b. Observar y explorar su entorno familiar, natural y social. Conocer y apreciar algunas de sus características

y costumbres y participar activamente, de forma gradual, en actividades sociales y culturales del entorno.

- c. Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- d. Desarrollar sus habilidades afectivas.
- e. Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- f. Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- g. Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

Mucho más exhaustivo es el desarrollo que se ofrece en el mismo texto del «Área 3. Lenguajes: comunicación y representación», que es la que engloba directamente el contenido de nuestras asignatura:

1. Apropiarse progresivamente de los diferentes lenguajes para expresar sus necesidades, preferencias, sentimientos, experiencias y representaciones de la realidad.
2. Experimentar y expresarse utilizando los lenguajes corporal, plástico, musical y tecnológico, para representar situaciones, vivencias, necesidades y elementos del entorno y provocar efectos estéticos, mostrando interés y disfrute.
3. Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute, de

expresión de ideas y sentimientos, y valorar la lengua oral como un medio de regulación de la conducta personal y de la convivencia.

4. Comprender las intenciones comunicativas y los mensajes de otros niños y adultos, familiarizándose con las normas que rigen los intercambios comunicativos y adoptando una actitud favorable hacia la comunicación, tanto en lengua propia como extranjera.
5. Acercarse a las producciones de tradición cultural. Comprender, recitar, contar y recrear algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.
6. Desarrollar la curiosidad y la creatividad interactuando con producciones plásticas, audiovisuales y tecnológicas, teatrales, musicales, o danzas, mediante el empleo de técnicas diversas.
7. Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute.
8. Iniciarse en el uso oral de una lengua extranjera con intención comunicativa en actividades relacionadas con las situaciones habituales del aula, y mostrar interés y disfrute al participar en estos intercambios.
9. Iniciarse en el uso oral de una lengua extranjera con intención comunicativa en actividades relacionadas con las situaciones habituales del aula, y mostrar interés y disfrute al participar en estos intercambios.
10. Iniciarse en el uso de instrumentos tecnológicos, valorando su potencial como favorecedores de comuni-

cación, de expresión y como fuente de información y diversificación de aprendizajes.

1.1.2. *Contenidos.*

Los contenidos relacionados de algún modo u otro con la educación lingüística y literaria se organizan por ciclos. En el primer ciclo hay dos bloques:

1. Bloque 1. Comunicación verbal.
2. Bloque 2. Otras formas de comunicación: plástica, musical y corporal.

En el segundo ciclo, los bloques se amplían a cuatro:

1. Bloque 1. Lenguaje verbal.
2. Bloque 2. Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación.
3. Bloque 3. Lenguaje artístico.
4. Bloque 4. Lenguaje corporal.

1.1.3. *Metodología.*

Sin duda, éste es el apartado más exhaustivo y profundo de cuantos se desarrollan en la legislación. Reproducimos las directrices que ofrece el currículo de EI:

- a. *Atención a la diversidad.* Supone dar respuesta a las diferentes motivaciones, necesidades e intereses de cada niño. Se parte de que la escuela debe compensar las posibles desigualdades de partida, pero evitando al mismo tiempo los peligros de la estandarización.
- b. *Enfoque globalizador.* Hay que presentar los conocimientos relativos a las distintas realidades de manera dinámica e interrelacionada. Hay, asimismo, que poner en

conexión y diálogo los diferentes lenguajes expresivos y comunicativos.

- c. *Aprendizaje significativo.* Se trata de establecer numerosas relaciones entre lo que ya se conoce y lo que se ha de aprender. Debemos procurar que los aprendizajes conecten con los intereses de los niños y que respondan a sus necesidades.
- d. *El juego, instrumento privilegiado de intervención educativa.* Por su carácter motivador, creativo y placentero, la actividad lúdica tiene una importancia clave en la Educación Infantil. Desde muy pronto, se debería estimular a los niños con juegos motores, de imitación, de representación incipiente. La escuela debe dar cabida al juego simbólico, dramático y a los juegos de tradición cultural.
- e. *La actividad infantil: la observación y la experimentación.* Los niños de estas edades han de aprender haciendo, en un proceso que requiere observación, manipulación, experimentación, reflexión y esfuerzo mental. Hay que procurar dar oportunidades para que realicen actividades de forma autónoma, tomen la iniciativa, planifiquen y secuencien poco a poco la propia acción.
- f. *El ambiente escolar, un espacio de bienestar, afectivo y estimulante.* Respecto a la organización de los espacios, es importante que en el primer ciclo se estimule la interacción entre iguales y con los adultos, la realización de acciones sobre los objetos y los libres desplazamientos, todo ello en un marco de seguridad física y emocional. En el segundo ciclo deben introducirse áreas diferenciadas de actividad (como, por ejem-

plo, los rincones) orientadas hacia la consecución de aprendizajes diversos relacionados con el juego simbólico, las construcciones, la expresión artística, las tecnologías, las habilidades matemáticas o el lenguaje. Por otra parte, y en lo que concierne a la organización del tiempo, conviene que ésta sea flexible, garantizado tanto tiempos de actividad como tiempos de descanso capaces de respetar las necesidades de cada cual. Es importante ayudar a que los niños generen una cierta conciencia del tiempo personal.

- g. *Los materiales como elementos mediadores.* Los materiales deben estimular la curiosidad, así como estar bien organizados y al alcance de los niños. Deben organizarse de forma paulatina y estableciendo normas de utilización.
- h. *El centro de educación infantil, espacio para la convivencia.* La escuela es por definición el espacio de la interacción entre iguales, por lo que debemos considerarla como un contexto afectivo para establecer límites y normas.
- i. *La educación infantil, una tarea compartida.* Además del trabajo en equipo entre educadores y maestros, debemos propiciar la interacción entre familia y escuela.

1.1.4. Evaluación.

En Educación Infantil, la evaluación no se entiende en modo alguno como calificación, sino como observación de procesos. Sirve para valorar los avances que se producen como efecto de la acción didáctica y ha de ser continua y permanente.

Los criterios que la legislación estipula para la evaluación de la etapa son los siguientes:

1. Participar en situaciones comunicativas a través de protoconversaciones, o sistema de turnos, y juegos de interacción social.
2. Utilizar la lengua oral del modo más conveniente para la comunicación con sus iguales y con adultos, según las intenciones comunicativas, y comprender mensajes orales diversos, mostrando una actitud de escucha atenta y respetuosa.
3. Mostrar interés por los textos escritos presentes en el aula y en el entorno próximo, iniciándose en su uso, en la comprensión de sus finalidades y en el conocimiento de algunas características del código escrito. Interesarse y participar en las situaciones de lectura y escritura que se proponen en el aula.
4. Expresarse y comunicarse utilizando medios, materiales y técnicas propios de los diferentes lenguajes artísticos, tecnológicos y audiovisuales, mostrando interés por explorar sus posibilidades, por disfrutar con los demás las experiencias estéticas y comunicativas.

1.2. Las TIC como recurso docente.

El espectacular desarrollo de las llamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las últimas décadas, hace que sea poco menos que imposible ofrecer en este tema otra cosa que un breve resumen de algunos recursos que pueden ser de cierta utilidad para nosotros. Conviene entender, sobre todo, que la relación entre educación y TIC (no tiene sentido, por cierto, seguir llamándolas «nuevas tecnologías» a estas alturas) ha sido estrecha ya desde el principio. Fue el sociólogo vienés Peter F. Drucker quien predijo la emergencia de una *sociedad del conocimiento* dentro de la cual la educación

devendría el centro y la escuela su institución clave.¹ Lejos de ser esto algo anecdótico, nos muestra que la escuela, como institución fundamental de la educación, ha estado siempre en la base desde la que se construyen los diferentes sistemas productivos desde, al menos, el siglo XVIII. Es bastante discutible que la llamada *sociedad del conocimiento* venga a desplazar *per se*, como afirman sus valedores, a una estructura económica y social en la que el conocimiento sustituye al trabajo, a las materias primas y al capital como fuente más importante de la productividad, el crecimiento y las desigualdades sociales.

No es discutible, en cambio, que es imposible resultar ajenos a los nuevos paradigmas de conocimiento que, según vemos, no sólo afectan a la escuela sino que ven en ella una de sus instituciones protagonistas. Yendo a lo concreto, a continuación distinguiremos tres apartados (que veremos con mucho más detenimiento en clase, aunque aquí sólo los mencionemos) en los que enlazaremos algunos recursos de utilidad:

- a. *Recursos en la red para el aprendizaje de la lengua y la literatura españolas*. El Ministerio de Educación y Formación Profesional financia en España el INTEF o Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del profesorado (enlazado [aquí](#)), especialmente dirigido, como su propio nombre indica, a la formación del profesorado en materia de TIC. Asimismo, el Instituto Cervantes, a través de su extensión en la red, el Centro Virtual Cervantes, pone a nuestra disposición dos aplicaciones más que interesantes: DidactiRed (enlazada [aquí](#)) y Pasatiempos de Rayuela (enlazada [aquí](#)). Un buen docente siempre contará con el Plan

¹ Puede verse, por ejemplo, Peter F. Drucker, «The Age of Social Transformation», *The Atlantic Monthly*, 274, 5 (1994), pp. 53-80. Aunque este artículo es bastante ilustrativo, las primeras alusiones de Drucker a la sociedad del conocimiento se remontan a finales de la década de los sesenta del siglo XX.

de Fomento de la Lectura (orquestrado también por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y enlazado *aquí*). Junto a éstas, más institucionales, algunas iniciativas particulares, como la página *Badosa* (antiguo portal *Inlibris*, enlazada *aquí*), pone a nuestra disposición una buena cantidad de recursos relacionados con la literatura. Por supuesto, en nuestra modesta iniciativa, Uguburú. Seminario de Literatura Infantil y Juvenil en la UGR (enlazada *aquí*), se encontrarán también recursos didácticos disponibles en abierto.

- b. *Bibliotecas digitales*. Sumamente útil, la digitalización de los patrimonios bibliográficos de las diferentes culturas avanza lenta (al menos en el caso de España) pero inexorable. Podemos consultar, hoy por hoy, el cada vez más extenso catálogo de la Biblioteca Nacional de España en la sección Biblioteca Digital Hispánica (enlazada *aquí*) que la institución pone a nuestro servicio. A nivel europeo, la biblioteca digital Europea (enlazada *aquí*) nos proporciona inagotables recursos.
- c. *Libros digitales y libros en red*. Son de sobra conocidos por todos hoy los libros digitales. Baste con decir que hasta los apuntes que en este momento están leyendo se ponen a disposición de las personas interesadas en tres formatos distintos para dispositivos electrónicos diversos. No se suelen consultar tanto, por el contrario, los libros en red. Algunas editoriales, como SM, en colaboración con el Ministerio de Educación y Formación Profesional, ponen a nuestra disposición interesantes recursos (*aquí* enlazamos un ejemplo). La Red de Universidades Lectoras, integrada por varias universidades españolas y americanas, edita en línea el *Diccionario de Nuevas formas de Lectura y Escritura* (en-

lazado *aquí*), que recoge los contenidos de su edición en papel y los modifica y enriquece constantemente a manera de *wiki*. Por último, valga esta edición virtual de un poema épico medieval, nuestro *Cantar de Mio Cid* (enlazado *aquí*), de ejemplo acerca de cómo los formatos digitales pueden devolver a los textos literarios que en su origen fueron orales parte de su encanto.

- d. *Recursos y aplicaciones de la Real Academia Española*. Aunque muy bien pudiéramos incluirlos entre los libros digitales, pensamos que merece mención específica el trabajo de la Real Academia Española, institución que desde hace ya tiempo publica casi todos sus materiales tanto en papel como en la red. Así, el *Diccionario de la lengua española* (DRAE), no sólo puede descargarse como aplicación para teléfonos inteligentes, sino también consultarse en red (enlazado *aquí*). No es el único al que puede accederse en línea, pues la RAE pone a nuestra disposición por igual el *Diccionario panhispánico de dudas* (enlazado *aquí*) y, entre otros más especializados, el conocido como *Diccionario de autoridades* (enlazado *aquí*). De hecho, la RAE lleva desde hace más de una década subiendo un buen número de obras de consulta a la red, tanto las que son de carácter histórico como las más actualizadas. Muchas de ellas, por su contenido altamente especializado, se dirigen en primer lugar a los filólogos, pero ningún maestro debiera dejar de consultar con asiduidad otras más básicas y generalistas, como puedan serlo la *Nueva gramática de la lengua española* (publicada en 2009 y enlazada *aquí*) o la *Ortografía de la lengua española* (publicada en 2010 y enlazada *aquí*). Este mismo año, la Real Academia Española ha lanzado una aplicación, por suscripción en este caso, que reúne todos esos materiales y algu-

nos otros al objeto de ser útil para los profesionales de la lengua: *Enclave RAE* (disponible *aquí*). Aunque en la digitalización de sus fondos bibliográficos la RAE aún tiene mucho que mejorar, de manera provisional ha ido incorporando parte de estos, gracias a un convenio de colaboración, a la Biblioteca Digital de la Comunidad de Madrid (a cuyo catálogo, que como podrá comprobarse incluye un filtro específico para los fondos de la RAE, puede accederse desde el siguiente *enlace*). Hemos de añadir, por último, que la mayor parte de las obras que edita la Real Academia Española con sus contenidos actualizados desde el año 2009, como puedan serlo el *Diccionario de la lengua española* (2014), la *Nueva gramática de la lengua española* (2009) o la *Ortografía de la lengua española* (2010) se pueden adquirir también en formato electrónico.

2. LA ESCUELA Y LAS COMPETENCIAS.

2.1. Función de la escuela en el desarrollo del lenguaje.

En el primer ciclo de Educación Infantil, se da una absoluta similitud entre las dos instituciones en las que se desenvuelve la vida del niño: la familia y la escuela. En ambas resulta fundamental la presencia del juego; en ambas se encuentra la relación más próxima entre el adulto y el niño; y en ambas, también, dicha relación es eminentemente afectiva.

Por otra parte, hay una evidente interrelación entre el hecho de aprender a hablar (algo que empieza a producirse, aunque no sólo, dentro del ámbito familiar) y hablar para aprender sobre el mundo (algo que se potencia con más fuerza que en ninguna otra parte en la escuela).

El aprendizaje en esta etapa es algo fundamentalmente oral, por lo que debe primar ante todo el enfoque construc-

tivista y la perspectiva sociocultural. Empecemos por el primero: según el enfoque constructivista, los sujetos aprenden nuevos conocimientos cuando éstos se enraízan en los conocimientos que ya poseen sobre otras cosas; quiere esto decir que el aprendizaje es más eficaz cuando resulta más significativo para el aprendiz y cuando, en concreto para el caso de nuestra etapa, se deja a los niños la responsabilidad de seleccionar, definir, planificar y realizar una actividad de aprendizaje; el enfoque constructivista considera que no existe una versión definitiva de las cosas que nos venga ya dada, sino que las cosas las aprendemos en la medida en que nos aproximamos a ellas. Por su parte, la perspectiva sociocultural tiene muy en cuenta que los aprendizajes no son fruto solamente de la propia reflexión, sino que lo son sobre todo de la interacción con los demás; en suma, construimos nuestros conocimientos contando con la colaboración y la participación de los otros, sin perder de vista que el lenguaje es el instrumento primordial para la interacción con los demás.

Además de lo anterior, no debemos ignorar que en la escuela deben proponerse actividades en las que se haga algo conjuntamente. A este respecto, tengamos en cuenta que el grupo reducido o en parejas favorece la interacción entre iguales. Pueden proponerse, cuando menos, dos tipos de actividades: aquéllas que pasan por resolver un problema y aquéllas que nos requieren experimentar con algo. Ambas son útiles porque demandan pensar en voz alta para tomar decisiones, lo que en sí ya requiere hablar y comunicarse para organizar las acciones.

Como espacio compartido y sujeto a la mirada pública, la escuela debe favorecer también la formulación de preguntas abiertas. Las preguntas abiertas son aquellas que no admiten una sola respuesta. Por ejemplo, si preguntamos si la palabra «perro» es un sustantivo o un adjetivo, está claro que la respuesta sólo puede ser una, pues se trata de un sustantivo; pero

si nos preguntamos que adjetivos pueden ir asociados a tal sustantivo, las respuestas se multiplican (expresiones lexicalizadas como la de decirle a alguien que es «más raro que un perro verde» darían buena cuenta de ello).

2.2. Competencias en EI y su relación con EP.

Aunque el currículo de Educación Infantil es el único que hoy por hoy no se organiza en función del enfoque por competencias, lo cierto es que la pujanza de tal modelo en la Didáctica de la Lengua y la Literatura actual, en la que lo invade todo, hace necesario que digamos alguna palabra acerca de en qué consiste.

En 1965, el lingüista norteamericano Noam Chomsky publicó *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Quizá sin saberlo, en esa obra trazaba una distinción entre dos conceptos, *competencia* y *actuación*, que a la postre iba a ser decisiva y a trascender el propio campo de la lingüística. Por *competencia* entendía Chomsky el conocimiento que el hablante-oyente ideal tiene de una lengua; por *actuación*, el uso real que un hablante-oyente determinado hace de esa competencia, de ese conocimiento, en situaciones concretas. Más allá de la lingüística en tanto disciplina científica, la idea básica de este enfoque pasa por considerar que tenemos una capacidad abstracta e innata para hacer algo, y que esa capacidad o competencia se desarrolla sólo en la medida en que hacemos uso de ella convirtiéndola en actuación.

A partir de Primaria, el currículo escolar establece en la actualidad la existencia de siete competencias clave:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
3. Competencia digital.
4. Competencia de aprender a aprender.
5. Competencias sociales y cívicas.
6. Competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
7. Competencia de conciencia y expresiones culturales.

La más importante para nosotros es, obviamente, la primera, abreviada como CCL. En la actualidad, el concepto de competencia comunicativa puede definirse así: el conjunto de acciones aprendidas que hacen eficaces a las personas a la hora de afrontar una determinada situación comunicativa; es, por lo tanto, un «saber hacer», como se ha señalado muchas veces; e integra diferentes aprendizajes procedentes de las distintas áreas o materias del saber.

Por ello la educación lingüística y literaria ya no se restringe sólo al estudio de la norma gramatical, sino que busca sobre todo el desarrollo de las destrezas lingüísticas. Son éstas las formas mediante las cuales se activa el uso de la lengua (o lo que es lo mismo, mediante las cuales la competencia se convierte en «actuación» o «saber hacer»). Según su modo de transmisión, las destrezas lingüísticas pueden ser orales o escritas; y según el papel que desempeñan en la comunicación, productivas o receptoras.

En el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCERL), queda estipulado que las destrezas lingüísticas son tres: escribir, hablar y comprender. De la primera, escribir, se

deriva la expresión escrita (escrita y productiva); de la segunda, hablar, se derivan la expresión oral (oral y productiva) y la interacción oral (escuchar es en cierto modo una actividad oral y receptiva); y de la tercera, comprender, la comprensión lectora (generalmente escrita y receptiva) y la comprensión auditiva (oral y receptiva).

PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN.

1. Sobre los objetivos en el currículo de Educación Infantil (I): en el bloque temático anterior hemos reflexionado bastante acerca de la importancia de la educación lingüística y literaria en la actualidad. En este, empezamos reproduciendo los objetivos generales de la etapa que establece la legislación relativa al currículo de Educación Infantil. Cuando programamos en un área concreta, como es el caso, conviene que empecemos por hacernos la siguiente pregunta: ¿de qué manera puede ayudarnos la educación lingüística y literaria a alcanzar cada uno de los objetivos generales de etapa propuestos y cuáles serían más relevantes para ella? Examínelos uno por uno y piense en las posibles respuestas.
2. Sobre los objetivos en el currículo de Educación Infantil (II): ¿por qué cree que en la etapa de Infantil, a diferencia de lo que sucederá en Primaria y Secundaria, no se habla de un área de «Lengua Castellana y Literatura» sino de un área llamada «Lenguajes: comunicación y representación»? ¿Es una mera diferencia nominal o tiene implicaciones más profundas?
3. Relacionada con la anterior: a la luz de los contenidos para la etapa de Infantil que menciona el currículo, y

que vemos en el punto 1.1.2., nos plantearémos dos cosas: a) ¿es coherente la distribución de los contenidos con la denominación del área, «Lenguajes: comunicación y representación»?; y b) En los contenidos relacionados con la lengua y la literatura en infantil, ¿prima un enfoque gramatical o un enfoque de uso?

4. La metodología que establece el currículo en la etapa de Educación Infantil queda expuesta en el punto 1.1.3. ¿Le parece apropiada para el desarrollo de la educación lingüística y literaria? Justifique su respuesta.
5. Los criterios de evaluación que exponemos en el punto 1.1.4 no son propiamente los del área «Lenguajes», sino los generales que menciona la legislación para la etapa de Educación Infantil. Sin embargo, leyéndolos pudieran perfectamente parecer unos criterios específicos para evaluar la educación lingüística y literaria. ¿Por qué cree que en la escuela se le da tanta importancia a este aspecto?
6. Según decíamos, la escuela es una institución clave para la llamada *sociedad del conocimiento*. Ahora bien: ¿por qué cree que es así y de qué tipo de escuela hablamos en realidad?
7. Ésta es de resolución abierta: ¿es posible un buen desarrollo del lenguaje sin la escuela? Piénselo bien y razone con precisión su respuesta.
8. ¿Sabría definir qué se entiende exactamente por *competencia*? ¿Y por *actuación*?
9. En el desarrollo del tema hemos aludido a Noam Chomsky, quien para explicar su teoría recurrió en su

momento a la siguiente y muy famosa metáfora: si un científico marciano visitase el planeta Tierra, llegaría a la conclusión de que en él sólo se habla una única lengua con pequeñas diferencias marginales. ¿Qué tiene que ver esto con la distinción que establece entre *competencia* y *actuación*?

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.
- Colomer, Teresa (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Guibourg, Isabel (2011). «El desarrollo de la comunicación», en Montserrat Bigas y Montserrat Correig (eds.), *Didáctica de la lengua en la educación infantil*, Madrid, Síntesis [Edición para Kindle].
- Martín Vegas, Rosa Ana (2015). *Recursos didácticos en lengua y literatura. Volumen 1. El desarrollo del lenguaje en la educación infantil*, Madrid, Síntesis.
- Monfort, Marc; y Juárez Sánchez, Adoración (2013). *El niño que habla. El lenguaje oral en preescolar*, Madrid, CEPE.
- Nussbaum, Martha C. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, Barcelona, Paidós.

- 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.
- Pérez Esteve, Pilar (2007). «La competencia de las competencias: la comunicación lingüística. Su presencia en el currículo de Educación Infantil y Primaria» en Teodoro Álvarez Angulo (dir.), *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, págs. 9-38.
- Prado Aragonés, Josefina (2011). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, 2^a ed., Madrid, La Muralla.
- Rondal, Jean Adolphe (2004). *Comprender el lenguaje y optimizar su desarrollo*, Madrid, EOS.

COMENTARIOS BIBLIOGRÁFICOS

1. LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA COMO DISCIPLINA CIENTÍFICA.

Una breve historia de la disciplina puede encontrarse en el imprescindible libro de Teresa Colomer (2005), uno de los mejores que pueden encontrarse en esta disciplina. Lo relativo a los factores epistemológicos, psicolingüísticos y socio-culturales puede consultarse en el libro de Josefina Prado Aragonés (2011: 80-84). Y, como se menciona en los apuntes, de la obra de Nussbaum (2012) hemos entresacado lo relativo al enfoque de las capacidades.

2. ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE INFANTIL.

De cara al trabajo en el aula, y a profundizar hasta el extremo en lo que hemos dicho en clase, es imprescindible la consulta del libro de Rondal (2004), que no hemos tenido en cuenta en la configuración de los apuntes pero sí recomendamos encarecidamente. Algo parecido puede decirse de la obra de Monfort y Juárez Sánchez (2013). De ella hemos tomado la completa descripción de los trastornos del lenguaje y del habla, acerca de los cuales incluyen unas recomendaciones de actuación para docentes de ineludible consulta (Monfort & Juárez Sánchez, 2013: 63-76).

No obstante, los apuntes de este tema los hemos configurado teniendo en cuenta el sucinto, completo y excelente capítulo de Isabel Guibourg (2011), primero de un manual colectivo de consulta más que recomendable también.

3. HABILIDADES LINGÜÍSTICAS: COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN.

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.

4. LA PROGRAMACIÓN DE LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA Y LITERARIA EN EDUCACIÓN INFANTIL.

Para la relación entre la escuela y el lenguaje infantil véase el artículo de Bigas Salvador (2008), en el que hemos basado una buena parte de nuestra exposición en clase y que por cierto puede descargarse [aquí](#). El trabajo de Pérez Esteve (2007), por su parte, nos puede ayudar a asentar el concepto de competencia, con especial hincapié en la competencia en comunicación lingüística, y su posible aplicación en el currículum de Educación Infantil. Lo demás, nos tememos, es legislación.

ÍNDICE

PREFACIO	3
1. LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA COMO DISCIPLINA CIENTÍFICA	5
1. La Didáctica de la Lengua y la Literatura.	5
1.1. La importancia de aprender Lengua y Literatura....	5
1.2. Evolución histórica de la disciplina.....	7
1.2.1. <i>Modelo normativo</i>	8
1.2.2. <i>Modelo historicista</i>	10
1.2.3. <i>Modelo de la DLL</i>	11
1.3. Fundamentos.	13
1.3.1. <i>Epistemológicos</i>	14
1.3.2. <i>Psicolingüísticos</i>	15
1.3.3. <i>Socio-culturales</i>	16
2. El maestro ante la enseñanza de Lengua y Literatura	18
2.1. La formación del profesorado desde la perspectiva de DLL.	18
2.2. La enseñanza de la Lengua y la Literatura en el siglo XXI.....	20
2.3. Fines de la educación lingüística y literaria en Educación Infantil.....	24
Preguntas para la reflexión.	27
2. ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE INFANTIL.....	29
1. Adquisición del lenguaje infantil	29
1.1. La comunicación preverbal.	29
1.2. El inicio de la comunicación verbal.....	31
2. Desarrollo del lenguaje infantil.....	33
2.1. El habla a los tres años.....	33
2.2. El habla a los cuatro años.	34
2.3. El habla a los cinco años.....	34
3. Dificultades y alteraciones	35
3.1. Trastornos del lenguaje.....	35

3.2. Trastornos de la voz y del habla.	37
Preguntas para la reflexión.	39
3. HABILIDADES LINGÜÍSTICAS: COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN	41
1. Lengua oral y escrita.	41
1.1. Oralidad y escritura: valoración de cada cual en el contexto escolar.	41
1.2. Modelo de competencia discursiva para la educación lingüística.	44
1.2.1. <i>Comprensión</i>	44
1.2.2. <i>Expresión</i>	50
2. Lenguaje y comunicación: la lengua como diasistema.	57
2.1. Aspectos sociolingüísticos de la enseñanza.	57
2.2. Situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.	59
Preguntas para la reflexión.	63
4. LA PROGRAMACIÓN DE LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA Y LITERARIA EN EDUCACIÓN INFANTIL.	65
1. Análisis del marco curricular en Educación Infantil.	65
1.1. La programación de la educación lingüística en EI.	65
1.1.1. <i>Objetivos</i>	65
1.1.2. <i>Contenidos</i>	68
1.1.3. <i>Metodología</i>	68
1.1.4. <i>Evaluación</i>	70
1.2. Las TIC como recurso docente.	71
2. La escuela y las competencias.	75
2.1. Función de la escuela en el desarrollo del lenguaje.	75
2.2. Competencias en EI y su relación con EP.	77
Preguntas para la reflexión.	79
BIBLIOGRAFÍA.	83
COMENTARIOS BIBLIOGRÁFICOS.	85