

Formación Profesional a Distancia

Ciclo Formativo de Grado Superior
EDUCACIÓN INFANTIL

INTRODUCCIÓN

MÓDULO DE
EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN

Expresión y Comunicación



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN,
FORMACIÓN PROFESIONAL E
INNOVACIÓN EDUCATIVA

CENTRO PARA LA INNOVACIÓN
Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN
A DISTANCIA

Coordinación:

Mariano Jiménez Sacristán

Autora:

Carmen San Andrés Sánchez

Comisión de Seguimiento Técnico del CIDEAD:

Aurelio Gómez Feced (Director)

Luis Antonio Salcedo Sigüenza (Coordinador)

Mariano Jiménez Sacristán

Otilia Gregori Castillo

Fotografía:

Carmen San Andrés Sánchez



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA.

Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 176-03-198-1

ISBN: 84-369-3740-6

Depósito Legal: S. 1405-2003

Imprime: Gráficas VARONA, S.A.

INTRODUCCIÓN

MÓDULO DE EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN



ÍNDICE GENERAL	5
PRESENTACIÓN DEL MÓDULO	7
GLOSARIO DE TÉRMINOS	13
SOLUCIONES DE LAS PRUEBAS DE AUOEVALUACIÓN	19



ÍNDICE GENERAL

UNIDAD 1: COMUNICACIÓN Y LENGUAJE. EL PROCESO DE COMUNICACIÓN HUMANA, 1.^a PARTE	3
1. COMUNICACIÓN, EXPRESIÓN Y LENGUAJE	9
2. CARACTERÍSTICAS DEL LENGUAJE HUMANO	25
3. ESTRUCTURA DEL LENGUAJE Y NIVELES DE ESTUDIO	35
4. FUNCIONES DEL LENGUAJE	47
5. SISTEMAS ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN	53
UNIDAD 2: COMUNICACIÓN Y LENGUAJE. EL PROCESO DE COMUNICACIÓN HUMANA, 2.^a PARTE	3
1. LENGUAJE Y PENSAMIENTO	9
2. DIFERENTES TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE	21
3. FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE	37
UNIDAD 3: LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE EN LOS NIÑOS DE 0-6 AÑOS (Características del lenguaje infantil)	3
1. CARACTERÍSTICAS DE LA PRIMERA DÍADA COMUNICATIVA	9
2. CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL LENGUAJE	17
3. CARACTERÍSTICAS DEL LENGUAJE INFANTIL	27
4. FUNCIONES DEL LENGUAJE INFANTIL	35
5. SOCIALIZACIÓN Y LENGUAJE	45
UNIDAD 4: DESARROLLO EVOLUTIVO DE LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE EN LOS NIÑOS DE 0-6 AÑOS	3
1. LA ADQUISICIÓN DEL CÓDIGO LINGÜÍSTICO	9
2. LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE EN EL PRIMER AÑO DE VIDA: LA ETAPA PRELINGÜÍSTICA	13
3. LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE EN EL SEGUNDO AÑO DE VIDA: LA ETAPA LINGÜÍSTICA	27
4. LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE ENTRE LOS 2 Y LOS 3 AÑOS	41
5. LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE ENTRE LOS 3 Y LOS 6 AÑOS	49
UNIDAD 5: RECURSOS PARA FAVORECER EL DESARROLLO DEL LENGUAJE CON NIÑOS DE 0 A 6 AÑOS	3
1. DIDÁCTICA DEL LENGUAJE EN LA EDUCACIÓN INFANTIL	9
2. ACTIVIDADES DIRIGIDAS	19
3. ACTIVIDADES FUNCIONALES CON EL LENGUAJE	27
4. ACTIVIDADES DE INICIACIÓN AL LENGUAJE ESCRITO	43
UNIDAD 6: PRINCIPALES ALTERACIONES EN LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE	3
1. REQUISITOS PREVIOS PARA LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE	9
2. PRINCIPALES ALTERACIONES DEL LENGUAJE	15
3. ALTERACIONES DE LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE EN LAS DEFICIENCIAS	27
4. VALORACIÓN DEL LENGUAJE Y DETECCIÓN DE ALTERACIONES	51
5. PAUTAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA FRENTE A LAS DIFICULTADES EN EL LENGUAJE	67

UNIDAD 7: LITERATURA INFANTIL	3
1. LOS CUENTOS Y LA FANTASÍA ALREDEDOR DE LAS SITUACIONES COTIDIANAS.	9
2. EL MATERIAL DE TRADICIÓN ORAL: LOS PRIMEROS JUEGOS-CUENTO	13
3. LOS CUENTOS CLÁSICOS	19
4. CÓMO CONTAR UN CUENTO	33
5. LIBROS Y CUENTOS DE IMÁGENES PARA NIÑOS	47
6. CONSTRUCCIÓN DE CUENTOS	55
7. LA BIBLIOTECA Y OTROS RECURSOS	59
UNIDAD 8: EXPRESIÓN CORPORAL Y DRAMÁTICA	3
1. PSICOMOTRICIDAD Y EXPRESIÓN CORPORAL	9
2. EL MOVIMIENTO Y LA EXPRESIÓN CORPORAL	15
3. LA DRAMATIZACIÓN Y EL TEATRO	61
UNIDAD 9: EXPRESIÓN MUSICAL	3
1. OBJETIVOS Y CONTENIDOS DE LA EXPRESIÓN MUSICAL EN EDUCACIÓN INFANTIL	9
2. DESCUBRIR LOS SONIDOS Y SUS CARACTERÍSTICAS	15
3. EL RITMO	29
4. LAS CANCIONES	41
5. LAS AUDICIONES MUSICALES	49
6. METODOLOGÍA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL EN EDUCACIÓN INFANTIL	53
UNIDAD 10: EXPRESIÓN PLÁSTICA	3
1. LA EXPRESIÓN PLÁSTICA INFANTIL	9
2. EL ORIGEN DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA: LA EXPERIMENTACIÓN CON LOS MATERIALES	17
3. EL DIBUJO INFANTIL	23
4. DESCUBRIR EL COLOR	39
5. DESCUBRIR EL VOLUMEN	45
6. MATERIALES, PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS EN LA EXPRESIÓN PLÁSTICA INFANTIL	51
7. METODOLOGÍA DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA EN EDUCACIÓN INFANTIL	69
8. EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA	81
UNIDAD 11: EL PENSAMIENTO LÓGICO-MATEMÁTICO Y SU EXPRESIÓN	3
1. EL SIGNIFICADO DEL CONOCIMIENTO LÓGICO-MATEMÁTICO EN ESTAS EDADES	9
2. CONOCIMIENTO FÍSICO Y CONOCIMIENTO LÓGICO-MATEMÁTICO	17
3. LA BÚSQUEDA DEL CONOCIMIENTO LÓGICO-MATEMÁTICO EN EL AMBIENTE SOCIAL Y NATURAL	27
4. EL CONOCIMIENTO DEL ESPACIO Y DEL TIEMPO	37
5. LAS CLASIFICACIONES Y LAS SERIACIONES	57
6. EL NÚMERO	67
7. METODOLOGÍA DE LAS ACTIVIDADES DE CONOCIMIENTO LÓGICO-MATEMÁTICO	79
UNIDAD 12: LA GLOBALIZACIÓN DE LA EXPRESIÓN	3
1. LA GLOBALIZACIÓN DE LA EXPRESIÓN	7
2. PROPUESTA DIDÁCTICA N.º 1: <i>Cómo somos</i>	11
3. PROPUESTA DIDÁCTICA N.º 2: <i>Descubrimos el mundo (los sentidos)</i>	23
4. PEQUEÑO PROYECTO: <i>Los pollitos</i>	31
5. UNA EXPERIENCIA DE CONOCIMIENTO MATEMÁTICO CON NIÑOS DE 1 AÑO	35
6. SALIDA AL BOSQUE DE VILLAVICIOSA DE ODÓN (MADRID)	47
7. CONCLUSIONES	53

Presentación del módulo

Este cuadernillo es una presentación general de los contenidos que vas a estudiar a lo largo de las 12 Unidades de Trabajo que constituyen este módulo sobre Expresión y Comunicación.

Si has leído la Guía del Alumno, ya sabrás cuál es la estructura del módulo, así como la distribución de contenidos en diferentes Bloques Temáticos. Si no la has leído, deberás hacerlo antes de iniciar el estudio de las Unidades de Trabajo.

En la Guía del Alumno encontrarás la información que necesitas para situarte mejor ante estos materiales: la estructura del módulo, la distribución de contenidos en unidades y bloques, los diferentes tipos de actividades que tendrás que realizar como parte del estudio de los contenidos, los objetivos de cada unidad y las orientaciones que pueden facilitarte la elaboración de tu propio programa de estudio.

En este cuadernillo, vas a encontrar una presentación muy general de los contenidos y su distribución por Unidades de Trabajo y Bloques Temáticos, así como un pequeño glosario de términos que

puede resultarte útil para localizar el significado de algunas palabras relacionadas con la comunicación y el lenguaje. También hallarás, en este cuadernillo, el solucionario a las actividades de autoevaluación, planteadas al final de cada unidad de trabajo.

Esta información sobre los contenidos de este módulo podrás ampliarla con la información proporcionada en la Guía del Alumno y con la presentación de contenidos incluida al inicio de cada Unidad de Trabajo.

A continuación te ofrecemos resumen de los contenidos de cada Bloque y de cada Unidad.

BLOQUE 1: COMUNICACIÓN, EXPRESIÓN Y LENGUAJE (Unidades 1 y 2)

En las dos unidades de este primer bloque temático vas a estudiar una serie de contenidos cuyo objetivo es ayudarte a entender y a situar la naturaleza del proceso de comunicación humana, en el que el lenguaje juega un papel primordial.

Los contenidos de estas dos unidades tienen un importante peso conceptual porque es necesario establecer un marco teórico general acerca de la comunicación humana y dentro de ella situar el lenguaje como la forma de comunicación humana por excelencia.

La mejor manera de comprobar el grado de comprensión de los conocimientos más teóricos y conceptuales es aplicándolos en situaciones prácticas. De manera que también encontrarás contenidos y propuestas que consistirán precisamente en analizar diversas situaciones comunicativas.

Y estos son los contenidos que vas a estudiar en estas dos unidades:

Unidad 1: Comunicación y Lenguaje (1.^a Parte)

Contenido

- Conceptos de comunicación, expresión y lenguaje y relación entre ellos.
- Características del lenguaje humano.
- Diferentes niveles de estudio del lenguaje: Fonología, Semántica, Sintaxis y Pragmática.
- Funciones del lenguaje: función comunicativa y función representativa.
- Sistemas Alternativos (o Aumentativos) de Comunicación.

Unidad 2: Comunicación y Lenguaje (2.^a Parte)

Contenido

- Relación entre lenguaje y pensamiento: distintos enfoques.

- Teorías más relevantes sobre la adquisición del lenguaje.
- Factores que intervienen en el desarrollo del lenguaje: biológicos, cognitivos y ambientales. Relación entre ellos.

BLOQUE 2: COMUNICACIÓN Y LENGUAJE EN LOS NIÑOS DE 0-6 AÑOS (Unidades 3, 4, 5 y 6)

En las cuatro unidades de este bloque vas a estudiar una serie de contenidos cuyo objetivo es ayudarte a entender las características de la comunicación y del lenguaje de los niños de 0 a 6 años, así como orientarte en la elaboración de proyectos de intervención que favorezcan el desarrollo comunicativo y expresivo en estas edades.

La distribución de contenidos es la siguiente:

Unidad 3: Características de la comunicación y el lenguaje infantil

Contenido

- Características de la primera diádica comunicativa: competencias comunicativas del recién nacido, competencias maternas y competencias recíprocas.
- Características del proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje: pau-

tas interactivas, estímulos ambientales y adaptación del lenguaje adulto.

- Características del lenguaje infantil: dependencia de la estructura, creatividad, libertad de uso y egocentrismo.
- Funciones del lenguaje infantil.
- Socialización y lenguaje: las conversaciones y el juego.

Unidad 4: Desarrollo evolutivo de la comunicación y el lenguaje en los niños de 0-6 años

Contenido

- Cómo adquieren los niños el código lingüístico.
- Desarrollo de la comunicación y el lenguaje verbal en los niños de 0-6 años.
- Durante el primer año de vida.
- Durante el segundo año de vida.
- Entre los 2 y los 3 años.
- Entre los 3 y los 6 años.
- Cuadro resumen del desarrollo de la comunicación y el lenguaje de 0-6 años.

Unidad 5: Recursos para favorecer el desarrollo del lenguaje con niños de 0-6 años

Contenido

- Didáctica del lenguaje en Educación infantil.

- Actividades dirigidas con el lenguaje.
- Actividades funcionales con el lenguaje.
- Actividades de iniciación al lenguaje escrito (preparación a la lectura y a la escritura).

Unidad 6: Principales alteraciones en la adquisición del lenguaje verbal y criterios de intervención educativa

Contenido

Clasificación y descripción de las principales alteraciones en el lenguaje.

Alteraciones en el lenguaje asociadas a las principales deficiencias.

Evaluación del lenguaje: criterios, instrumentos y procedimientos.

Pautas de intervención educativa frente a las dificultades en el lenguaje.

BLOQUE 3: OTRAS FORMAS DE EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN (Unidades 7, 8, 9 y 10)

En las cuatro unidades de este bloque vas a estudiar otras formas de expresión y comunicación de especial importancia en estas edades: la Literatura Infantil, la Expresión Corporal, la Expresión Musical y la Expresión Plástica.

Unidad 7: Literatura infantil**Contenido**

- Los cuentos y la fantasía alrededor de las situaciones de la vida cotidiana.
- Literatura infantil de tradición oral.
- Los cuentos clásicos.
- Cómo contar un cuento.
- Libros y cuentos de imágenes para niños.
- Construir nuestros propios cuentos.
- La biblioteca y otros recursos.

Unidad 8: Expresión corporal**Contenido**

- Expresión corporal y psicomotricidad.
- La vivencia del cuerpo.
- El movimiento y las sensaciones corporales.
- La vivencia del espacio.
- La vivencia del objeto.
- La expresión y el control de las emociones.
- La comunicación con los otros y la construcción del grupo.
- El papel del educador en la expresión corporal.

- La expresión abstracta.

- La dramatización y el teatro.

Unidad 9: La expresión musical**Contenido**

- Objetivos y contenidos de la expresión musical en Educación Infantil.
- Descubrir los sonidos: escucharlos y producirlos.
- Las canciones.
- El ritmo.
- Escuchar música (las audiciones musicales).
- Metodología de la expresión musical en Educación Infantil.
- Actividades de expresión musical en Educación Infantil.

Unidad 10: Expresión plástica.**Contenido**

- La naturaleza de la expresión plástica infantil.
- La experimentación con materiales.
- El dibujo infantil.
- Descubrir el color.
- Descubrir el volumen.
- Materiales y técnicas de expresión plástica en Educación Infantil.

- Metodología de la expresión plástica en Educación Infantil.
- Evaluación de la Expresión Plástica.

BLOQUE 4: EL CONOCIMIENTO LÓGICO-MATEMÁTICO (Unidad 11)

Este bloque está constituido por una única pero extensa unidad cuyos contenidos te ayudarán a entender cómo construyen los niños el conocimiento lógico-matemático y cómo favorecerlo a través de la propuesta de experiencias específicas.

Los contenidos de esta unidad y de este bloque son los siguientes:

Unidad 11: El conocimiento lógico-matemático

Contenido

- La naturaleza del conocimiento lógico-matemático en estas edades.
- Relación y diferencia entre conocimiento físico y conocimiento lógico-matemático.
- El conocimiento lógico-matemático en el medio social y en el medio natural.
- El conocimiento del espacio y del tiempo.
- Las clasificaciones y las seriaciones.

- El número y la cantidad.
- Metodología de las actividades de conocimiento lógico-matemático.

BLOQUE 5: LA GLOBALIZACIÓN DE LA EXPRESIÓN (Unidad 12)

Este último bloque está formado también por una única unidad de trabajo en la que recogemos diferentes propuestas y experiencias de expresión y comunicación con niños de 0-6 años. Son propuestas y experiencias que responden al planteamiento de proyectos de intervención globalizados. Los contenidos son los siguientes:

Unidad 12: La globalización de la expresión

Contenido

- El significado de globalización en expresión y comunicación en estas edades.
- Propuesta didáctica n.º 1: “Cómo somos” (3-6 años).
- Propuesta didáctica n.º 2: “Descubrimos el mundo” (3-6 años).
- Pequeño Proyecto: “Los Pollitos” (1 año).
- Experiencia de investigación matemática: “Descubriendo las relaciones espaciales” (1 año).

- Salida al bosque de Villaviciosa de Odón (3-6 años).

Con este resumen general puedes hacerte una idea de conjunto de los contenidos que vas a encontrarte a lo largo de las 12 unidades de este módulo.

lo de Expresión y Comunicación. Recuerda que en la Guía del Alumno encontrarás una explicación detallada de la estructura del módulo y del tipo de actividades que vas a tener que realizar y que también son contenidos de trabajo.

Glosario de términos

Afasia: Pérdida del lenguaje por lesión o alteración cerebral.

Aprender: Adquirir el conocimiento de alguna cosa por medio del estudio o de la experiencia

Articulación: Posición de los órganos de la voz para la pronunciación de los sonidos de una lengua.

Atención: Acto de entender. Aplicar los sentidos al conocimiento de alguna cosa.

Balbuceo: Hablar con pronunciación vacilante.

Cadencia: Conjunto de sonidos o movimientos que se suceden o repiten de un modo regular o medido.

Canal: Conducto o medio a través del cual se transmite algo.

Codificación: Formar un código.

Código: Leyes o reglas ordenadas sistemáticamente.

Cognitivo: Relativo al conocimiento.

Competencia: Aptitud, idoneidad. Conjunto de conocimientos que autorizan a uno para entender en determinada materia.

Conocer: Averiguar por medio de la inteligencia la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas.

Conocimiento: Entendimiento, inteligencia. Acción de conocer.

Comportamiento: Conducta. Manera de portarse de una persona.

Comunicación: Trato entre dos o más personas. Cada uno de los medios que sirven para establecerla.

Comunicar: Informar. Hacer saber a uno alguna cosa. Conversar con alguien.

Contexto: (Relativo a contextura): Composición de las partes que componen un todo.

Declarar: Manifestar una cosa.

Declarativo: Que declara o explica.

Detección: Acción de detectar. Poner de manifiesto mediante algún procedimiento algo que no puede observarse directamente.

Didáctica: Relativo a la enseñanza. Arte de enseñar.

Disartria: Dificultad para pronunciar palabras.

Dislalia: Perturbación del lenguaje que dificulta la articulación de las palabras.

Egocentrismo: Exagerada exaltación de la propia persona.

Emisor: Que emite señales, sonidos, palabras, música...

Enseñanza: Acción y efecto de enseñar. Sistema o método de dar instrucción. Ejemplo, acción o suceso que nos sirve de experiencia.

Enseñar: Instruir, hacer adquirir conocimientos, doctrinas, reglas o preceptos. Dar consejo, ejemplo o escarmiento que sirve de experiencia en lo sucesivo. Indicar, dar señas de una cosa. Mostrar o exponer una cosa.

Estadio: Periodo

Estructura: Distribución y orden con que está compuesta una cosa.

Estructural: Relativo a la estructura.

Expresar: Decir, manifestar con palabras lo que uno quiere dar a entender. Dar indicio de los movimientos del ánimo por medio de actitudes, gestos o cualquier otros signos externos.

Expresión: Acción y efecto de expresarse o manifestarse. Representación teatral, oratoria, pintura, danza...

Fonación: Emisión de la voz o de la palabra.

Fonema: Cada uno de los sonidos simples en que puede descomponerse el lenguaje hablado.

Fonética: Conjunto de los sonidos de un idioma. Estudio de los sonidos de uno o varios idiomas, desde el punto de vista acústico, fisiológico o histórico.

Fonología: Rama de la lingüística que estudia los elementos fonéticos atendiendo a su respectivo valor funcional dentro del sistema de cada lengua.

Forma: Figura o aspecto exterior de las cosas. Estilo o modo de expresarse.

Formal: Relativo a la forma.

Funcional: Relativo al funcionamiento.

Global: Tomado en su conjunto.

Globalización: Relacionado con lo global.

Gorjeo: Articulaciones imperfectas en la voz de los niños.

Grafía: Manera de emplear los signos gráficos para representar los sonidos del lenguaje.

Gráfico: Aplicable a las descripciones, demostraciones, etc, que se hacen por medio de figuras o signos.

Gramática: Estudio de los elementos del lenguaje y de sus relaciones respectivas. Conjunto de reglas deducidas de ese estudio y aplicadas a una lengua determinada para hablarla y escribirla correctamente.

Habla: Idioma, lengua, dialecto.

Hablar: Emitir palabras para darse a entender.

Indicio: Acción o señal que da a conocer lo oculto.

Indicador: Que indica o sirve para indicar.

Innatismo: Sistema filosófico según el cual las ideas son connaturales a la razón y nacen con ellas.

Innato: Connatural y nacido con el sujeto.

Lengua: Modo de hablar de un pueblo o nación.

Lenguaje: Sistema de signos con que el hombre comunica a sus semejantes lo que piensa o lo que siente. Conjunto de sonidos articulados. Manera de expresarse.

Léxico: Diccionario de cualquier lengua.

Lingüística: Ciencia del lenguaje.

Memoria: Facultad de reproducir en la conciencia ideas o impresiones pasadas. Recuerdo.

Mensaje: Recado oral que envía una persona a otra. Por extensión: comunicado o recado que envía una persona a otra.

Método: Modo de hacer con orden una cosa. Procedimiento que se sigue en las ciencias para averiguar la verdad y enseñarla.

Metodología: Ciencia del método. Conjunto de procedimientos que constituyen un método.

Morfología: Tratado o estudio de la forma de las palabras.

Onomatopeya: Imitación del sonido de una cosa mediante la palabra que la expresa.

Percepción: Sensación correspondiente a la impresión material de los sentidos. Acción y efecto de percibir.

Percibir: Recibir por mediación de los sentidos las impresiones exteriores. Comprender o conocer una cosa.

Pictografía: Escritura ideográfica cuyos signos representan gráficamente los objetos.

Receptor: Que recibe. Aparato que sirve para recibir las señales eléctricas, telegráficas, telefónicas...

Ritmo: Armoniosa sucesión de sílabas, notas musicales, movimientos, etc., que se obtienen combinando acertadamente duraciones, pausas, acentos... Orden acompasado en la sucesión o acaecimiento de las cosas.

Semántica: Estudio de la significación de las palabras.

Significado: Sentido de una palabra o frase.

Significativo: Que da a entender con propiedad una cosa. Que tiene importancia por representar algún valor.

Signo: Cosa que por su naturaleza o por convenio evoca en el entendimiento la idea de otra. Cualquiera de los caracteres que se emplean en la escritura.

Simbólicamente: Por medio de símbolos.

Símbolo: Objeto, animal u otra cosa que se toma como tipo para representar un concepto moral o intelectual, por alguna semejanza o correspondencia. Imagen empleada para representar algo por alguna semejanza o correspondencia.

Simbólico: Relativo a símbolo.

Sintáctico: Perteneciente o relativo a la sintaxis.

Sintaxis: Parte de la gramática que enseña a coordinar las palabras para formar oraciones.

Sistema: Método o conjunto de reglas o principios acerca de determinada materia. Conjunto de cosas que ordenadamente enlazadas entre sí contribuyen a determinado objeto. Conjunto de órganos que intervienen en una función.

Vocablo: Palabra.

Vocabulario: Conjunto de palabras de un idioma o dialecto. Conjunto de vocablos que se usa especialmente en determinada materia.

Vocal: Perteneciente a la voz. Letra vocal.

Vocalización: Acción y efecto de vocalizar .Ejercicio preparatorio que se ejecuta con una misma vocal.

Vocalizar: Ejecutar los ejercicios de vocalización para aprender a hablar o a cantar.

Voz: Sonido que produce el aire cuando al salir de los pulmones hace vibrar las cuerdas de la laringe. Calidad, timbre o intensidad de este sonido.

Soluciones de las Pruebas de Autoevaluación

UNIDAD 1

1. a) Expresión.
b) Comunicación.
c) Lenguaje.
(Revisa el apartado 3.1).
2. Ejemplo a:

Emisor: Hablante japonés.
Receptor: Hablante inglés.
Código: Lengua japonesa.
Mensaje: No es decodificable por el receptor.
Canal: auditivo-vocal.
No hay comunicación porque no se produce decodificación.

Ejemplo b:

Emisor: uno de los viajeros.
Receptor: el otro viajero.
Mensaje: ninguno.
No hay comunicación porque no hay mensaje.

Ejemplo c:

Emisor: El que envía el mensaje.
Receptor: El que lo recibe.
Mensaje: La carta escrita.
Lenguaje: Escrito.
Canal: Ordenador.
Código: Programa informático.
Sí hay comunicación.

Ejemplo d:

Emisor: Persona oyente.
Receptor: Persona sorda.
Mensaje: Lo que dice el oyente.
Lenguaje: Sistema de signos.
Código: Manual (S. de signos).
Canal: Visual.
Sí hay comunicación.
(Revisa el apartado 3.2).

3. Es el conjunto de factores que dibujan el medio en el que se desarrolla la situación comunicativa: ambientales, espaciales, temporales, personales...
(Revisa el apartado 3.2).
4. a) Comportamental.
b) Estructural.
c) Funcional
(Revisa el apartado 3.4).
5. a) Creatividad y apertura.
b) Arbitrariedad.
c) Dependencia de la estructura.
d) Reflexividad
(Revisa los apartados 4.1, 4.2 y 4.3).
6. a) Fonología.
b) Semántica.
c) Sintaxis.
(Revisa el epígrafe 5).
7. Pragmática. Es la observación del lenguaje en su uso.
(Revisa el apartado 5.4).
8. a) Comunicativa.
b) Simbólica.
c) Comunicativa.
d) Simbólica.
e) Ninguna de las dos.
(Revisa los apartados 6.1 y 6.2).
9. A la función representativa o simbólica.
(Revisa el apartado 6.2).
10. a) Sordos.
b) Ciegos.
c) Sordos.
d) Graves alteraciones en la comunicación y/o el lenguaje.
e) Sordo.
(Revisa los apartados 7.1 y 7.2).

UNIDAD 2

1. Es verdadero:

Cuando hablamos, no sólo estamos haciendo referencia a significados lingüísticos, sino también a ideas, vivencias, conocimientos y sentimientos (b).

Las palabras enriquecen y desarrollan nuestro pensamiento y nuestro conocimiento porque el lenguaje también nos sirve para conocer el mundo que nos rodea (d).

(Revisa el epígrafe 3).

2. a) Chomsky.

b) Piaget.

c) Whorf.

d) Vigotsky.

(Revisa el epígrafe 3).

3. a) Innatista.

b) Chomsky.

(Revisa el apartado 4.2).

4. Para Piaget el desarrollo de la inteligencia como paso previo a la adquisición del lenguaje se debe, sobre todo, a un proceso de construcción individual del niño, mientras que para Vigotsky la clave está en la relación social de la que el lenguaje es el vehículo principal.

(Revisa los apartados 4.3 y 4.4).

5. Es verdadero:

Son especialmente importantes las condiciones comunicativas que tiene que crear el adulto para que se produzcan en el niño las condiciones previas antes de acceder a la palabra (b).

Es el contexto de las actividades cotidianas compartidas donde se elaboran las primeras señales necesarias para la parición del signo lingüístico (d).

(Revisa el apartado 4.5).

6. Quizás no sea tan importante centrar el estudio sólo en el origen del lenguaje considerándolo como una capacidad aislada sino, sobre todo, tomar en cuenta la evolución del lenguaje incluida en el conjunto de las interacciones que el niño establece con su entorno (c).

(Revisa el apartado 4.6).

7. El cerebro, el oído, el conducto vocal y la vista.

(Revisa el apartado 5.1).

8. La percepción, la atención, la memoria y la imitación.

(Revisa el apartado 5.2).

9. La afectividad, el proceso de E-A y la socialización.

(Revisa el apartado 5.3).

10. La adquisición del lenguaje es fruto de la interacción de factores internos y externos y unos necesitan de otros para su desarrollo.

(Revisa el apartado 5.3.2, al final).

UNIDAD 3

1. Un proceso ajustado de E-A de la lengua (b).
Un contexto interactivo y comunicativo (e).
(Revisa la introducción).
2. La interacción reciproca (a).
La capacidad de identificación del niño con el adulto (c).
(Revisa el apartado 3.3 y el resumen del epígrafe 3).
3. La regularidad (b), la estabilidad (d) y la previsibilidad (f).
(Revisa el apartado 4.1).
4. La familia y el centro educativo. La familia es un buen medio comunicativo e interactivo y en ese medio, el lenguaje se sitúa como un aspecto estrechamente vinculado a la atención del niño. El centro infantil es también un entorno comunicativo e interactivo rico en experiencias variadas y diversas especialmente favorecedoras para el desarrollo del lenguaje.
(Revisa el apartado 4.2).
5. Adaptarse a las posibilidades de los niños (b).
Ir por delante, guiando el desarrollo (d).
(Revisa el apartado 4.3).
6. Atención (b) y escucha (d).
(Revisa el apartado 4.3).
7. a) Creatividad.
b) Libertad de uso.
c) Dependencia del modelo.
d) Egocentrismo.
(Revisa el epígrafe 5).
8. a) Función reguladora.
b) Función declarativa.
c) Función de intercambio.
d) Función personal.
e) Función conversacional.
(Revisa el epígrafe 6).
9. Uso de abundantes elementos expresivos (a).
Uso de recursos poéticos (b).
Estilo rápido (d).
Construcción colectiva (f).
(Revisa el apartado 7.1).

10. Es verdadero:

- El lenguaje les sirve para planificar y organizar la acción (b).
 - Mientras juegan utilizan el lenguaje para poner nombre a los objetos de juego y a las acciones que van realizando (c).
 - El lenguaje les sirve para enriquecer su juego (e).
 - A través del lenguaje hacen partícipes a los demás de su juego (f).
- (Revisa el apartado 7.2).

UNIDAD 4

1. Las primeras palabras que emiten los niños van ligadas a gestos (b).
La competencia comunicativa hace su aparición antes que la lingüística (c).
En el primer año, la comunicación y la vocalización avanzan por caminos distintos (e).
(Revisa el epígrafe 3).
2. El desarrollo de la comunicación (b).
El desarrollo de la vocalización (c).
El desarrollo cognitivo (e).
Revisa el epígrafe 3).
3. No, porque si el lenguaje se adquiriese por un simple proceso de imitación, los niños imitarían directamente el lenguaje utilizado por los adultos y sin embargo cometen errores en su proceso de descubrimiento de las reglas que tienen que aplicar para hablar como lo hace el adulto.
(Revisa el epígrafe 3).
4. El orden correcto es el siguiente:
Emite las primeras vocalizaciones.
Realiza juegos vocales.
Emite balbuceos y cadenas silábicas repetitivas.
Emite cadenas silábicas con intención de decir alguna palabra.
(Revisa el epígrafe 4).
5. Imitan cada vez con mayor aproximación e intencionalidad, algunos sonidos que ya son capaces de producir (b).
Entienden por referencia, algunas palabras gracias a la entonación, la situación... (d).
Emiten cadenas silábicas con intención de decir alguna palabra (e).
Realizan gestos de señalar acompañando con algún monosílabo (h).
(Revisa el epígrafe 4, apartado del 4.1 al 4.4).
6. 12-18 meses:
Los gestos sin sonido (a).
Las palabras acompañadas de gestos (d).

18-24 meses:

Los gestos acompañados de vocalizaciones (b).

Las palabras (c).

(Revisa el epígrafe 5, apartados 5.1 y 5.2).

7. Porque una única palabra les sirve para expresar una acción, un objeto o una acción y objeto a la vez. Es posible observar el desarrollo morfosintáctico desde el momento en que empiezan a utilizar dos o más palabras.
- (Revisa el apartado 5.2).

8. Habla telegráfica. Porque aún no han descubierto las reglas de su utilización y además esas otras categorías gramaticales no tienen significado para ellos todavía.

(Revisa el epígrafe 6).

9. La orientación hacia los otros niños o el uso del lenguaje como instrumento privilegiado de socialización.

(Revisa el apartado 7.1).

10. Las adquisiciones correspondientes a cada edad son:

3 años:

Empiezan a construir las primeras frases coordinadas (b).

Llegan a formar frases correctas de seis a ocho palabras (d).

4 años:

Empiezan a construir las primeras frases subordinadas de causa y consecuencia (a).

Utilizan formas de futuro en los verbos y controlan mejor el uso del pasado (f).

5 años:

Hacen uso habitualmente correcto de los pronombres relativos y posesivos, de las conjunciones y principales tiempos de verbo (c).

Elaboran construcciones complejas invirtiendo el orden estándar de la frase (e).

(Revisa el apartado 7.2).

UNIDAD 5

1. Plantear actividades que promuevan múltiples conexiones haciendo un acercamiento global al conocimiento de la realidad (b).

Favorecer la interacción entre los niños (c).

(Revisa el apartado 3.1).

2. Apoyar con comunicación y lenguaje todas y cada una de las situaciones cotidianas de cuidado, relación, juego y actividad (a).

(Revisa el apartado 3.1).

3. Los criterios metodológicos para cada ciclo son:

0-3:

Promover las conversaciones de grupo, en contextos motivadores (a). Apoyar la utilización del lenguaje oral como forma de comunicación de necesidades, sentimientos y emociones (c).

3-6:

Transmitir la importancia de utilizar un vocabulario cada vez más amplio y preciso (b).

Fomentar el interés por utilizar el lenguaje oral cada vez de forma más precisa ajustándose a los requerimientos de las diferentes situaciones comunicativas (d).

(Revisa el apartado 3.1).

4. El desarrollo de la capacidad de atención y escucha (b).

(Revisa el apartado 3.2).

5. Actividades dirigidas: de imitación (a), de memoria visual (c) y de atención y discriminación auditiva (d).

Actividades funcionales: Lectura de imágenes (b), pedir y colocar objetos (e) y conversaciones (f).

(Revisa los epígrafes 4 y 5. Consulta la clasificación de ambos tipos de actividades).

6. a) Motricidad facial y bucal.

b) Juegos con palabras.

c) Juegos con frases.

d) Atención y discriminación auditiva.

e) Loto fonético.

f) Memoria visual.

g) Estructuración temporal con los sonidos.

(Revisa el epígrafe 4).

7. a) Suposición imaginaria.

b) Identificar lo que es.

c) Emparejar dibujos.

d) Recorridos.

(Revisa el epígrafe 5).

8. Actividades de atención y discriminación auditiva (b).

Actividades de imitación (c).

(Revisa el epígrafe 4).

9. Pedir y colocar objetos (c).

Preguntar (e).

(Revisa el epígrafe 5).

10. La secuencia correcta es la siguiente:
- Leer las palabras de los carteles.
 - Colocar los carteles en los lugares correspondientes.
 - Combinar los carteles para construir mensajes.
 - Copiar las palabras de los carteles.
 - Escribir palabras nuevas.
- (Revisa el epígrafe 6.2).

UNIDAD 6

1. a) Trastorno de la voz (hipertonia).
b) Trastorno del habla por causas anatómicas.
c) Trastorno funcional del habla (retraso fonológico).
d) Trastorno en la adquisición del lenguaje (retraso simple de lenguaje).
(Revisa el epígrafe 4).
2. Una alteración importante en el desarrollo del lenguaje que puede afectar de forma más o menos severa a alguno de los componentes del mismo.
(Revisa el apartado 4.3).
3. Las alteraciones son las siguientes:
Dificultad en la elaboración del lenguaje interno.
Dificultad en la comprensión del lenguaje.
Dificultad en las construcciones morfosintácticas.
Limitación semántica.
Lenguaje repetitivo.
(Revisa el apartado 5.1).
4. Las respuestas adecuadas son las siguientes:
Algún sistema aumentativo de comunicación no manual (b).
Uso de un ordenador con programas especiales (c).
Uso de un tablero electrónico de comunicación (e).
(Revisa el apartado 5.4).
5. Las respuestas adecuadas son:
Ausencia de gestos de señalar objetos (b).
Dificultad en el seguimiento de mirada (d).
Dificultad para responder a los juegos sociales (e).
(Revisa el apartado 5.5).
6. Las respuestas adecuadas son las siguientes:
Número de palabras de la frase.
Estructura de las frases.
Tipos de oraciones utilizadas.
Errores morfosintácticos.
(Revisa el apartado 6.1).

7. A la riqueza de ideas y contenidos o al grado de conocimiento sobre las cosas y el medio.
(Revisa el apartado 6.1).
8. Es verdadero:
Si se realiza un seguimiento continuado de la evolución de los niños no es necesario recurrir a la aplicación de escalas de desarrollo (b).
Es importante realizar observaciones en distintos momentos y contextos comunicativos, de manera continuada (d).
Es importante completar la información obtenida de la observación del lenguaje espontáneo con la observación del lenguaje en situaciones estructuradas (f).
(Revisa el apartado 6.2).
9. Actividades dirigidas y funcionales.
(Revisa el apartado 6.2).
10. Las respuestas correctas son:
Solicitar a la familia la información necesaria para determinar la existencia de posibles alteraciones en el lenguaje (b).
Realizar una tarea preventiva (d).
Orientar el proceso de E-A del lenguaje hacia contextos interactivos y comunicativos (f).
Detectar posibles alteraciones y contar con la opinión y asesoramiento de otros profesionales especializados (h).
Decidir la conveniencia de plantear ayudas y la utilización de otros sistemas de comunicación, con la colaboración y orientación de profesionales especializados (j).
(Revisa el apartado 7.1).

UNIDAD 7

1. Dírigirnos a ellos para acompañar cada situación comunicativa de la vida cotidiana con gestos, palabras y continuas invenciones (b).
(Revisa el epígrafe 3).
2. Las respuestas adecuadas son:
La estrecha relación corporal establecida entre el adulto y el niño (b).
Las verbalizaciones referidas a la acción realizada (c).
La forma sistemática que tienen (e).
El establecimiento de una relación recíproca (g).
(Revisa el apartado 4.1).
3. Las respuestas adecuadas son las siguientes:
a) Historias de animales.
b) Cuentos maravillosos o de encantamiento.

- c) Leyendas.
d) Cuentos de historia natural.
(Revisa el apartado 5.2).
4. Las respuestas adecuadas son las siguientes:
a) Cuentos maravillosos o de encantamiento.
b) Historias de animales.
c) Fábula.
d) Cuentos de costumbres.
(Revisa el apartado 5.2).
5. Las respuestas adecuadas son:
En la extensión (abreviar el cuento) (b).
En el estilo literario y en el lenguaje (c).
(Revisa el apartado 5.3).
6. Los niños necesitan encontrarse con lo ya conocido. Les gusta anticipar lo que va a pasar. Se interesan por realizar los gestos, movimientos y expresiones que acompañan al cuento y que ya conocen. Necesitan confirmar lo esperado.
(Revisa el apartado 6.1).
7. Las más importantes:
Cambios de entonación muy marcados.
Uso de repeticiones, silencios y pausas.
Uso de sonidos: onomatopeyas.
Jugar con la mirada.
Uso de todo tipo de recursos expresivos (gestos, movimientos) con la cara, las manos y el cuerpo.
(Revisa el apartado 6.2).
8. Las respuestas correctas son:
Las tarjetas-cuento (b).
Las diapositivas (d).
(Revisa el apartado 6.3).
9. No, porque para que un libro de imágenes sea considerado como perteneciente al género de la literatura infantil tiene que cumplir las tres funciones básicas: lúdica (de juego y entretenimiento), creativa (literaria o artística) y educativa (no meramente didáctica).
(Revisa el apartado 7.1).
10. Posibles respuestas:
El taller de cuentos y canciones.
Los cuentos de la familia.
El cuento viajero.
El cuentacuentos.
(Revisa el apartado 9.4).

UNIDAD 8

1. Es verdadero:

En la psicomotricidad se trabaja la adquisición de una serie de habilidades relacionadas con el desarrollo motriz según una programación de contenidos, mientras que en la expresión corporal se trabaja con la expresión espontánea de los niños (b).

Tanto la psicomotricidad como la expresión corporal trabajan los procesos cognitivos, aunque con enfoques distintos (e).

(Revisa el epígrafe 3).

2. Las respuestas adecuadas son::

Favorecer la expresión espontánea (c).

Respetar la evolución de cada niño (e).

Favorecer su inserción en el grupo (g).

(Revisa el apartado 3.2).

3. Las respuestas adecuadas son: La voz, la mirada y el objeto.

(Revisa el apartado 4.1).

4. Las respuestas adecuadas son::

Libertad-directividad.

Implicación-retiro.

Seguridad-inseguridad.

(Revisa el apartado 4.3).

5. Son verdaderas la c) y la e).

(Revisa los apartados 4.2 y 4.5.)

6. Posturas y actitudes relacionadas con la quietud: estar tumbado, estar quieto, estar solo, no hacer ruido...

Posturas relacionadas con el movimiento: desplazarse, reptar, gatear, ponerse de pie, saltar, bailar...

(Revisa el apartado 4.3).

7. Las respuestas correctas son:

a) Dentro-fuera.

b) Cerca-lejos.

c) Dentro-fuera.

d) Movimiento-quietud, lleno-vacío

Revisa los apartados 4.4. y 4.6.

8. Las respuestas adecuadas son::

Cada niño tiene su propia forma de relacionarse con los objetos (b).

Se trata de buscar múltiples formas de contacto con ellos (d).

Se trata de utilizar el objeto como mediador en la comunicación con los otros (f).

(Revisa el apartado 4.5).

9. Son verdaderas la b y la d.
(Revisa el apartado 4.6).
10. Las actuaciones adecuadas son las siguientes:
Proporcionar objetos a los niños (b).
Sugerir temas generales de búsqueda (d).
Dejar a los niños explorar por ellos mismos (f).
Esperar a que los niños le necesiten (h).
(Revisa el apartado 4.8).
11. La secuencia adecuada es la siguiente:
Fase de expresión motriz o corporal.
Fase de expresión verbal.
Fase de expresión artística.
Fase de expresión intelectual (lógico-matemática).
(Revisa el apartado 4.9).
12. La clasificación correcta es la siguiente:
Juego dramático espontáneo:
Juego simbólico.
Identificarse con los personajes de un cuento.
Jugar con los guíñoles.
Juego dramático dirigido:
Hacer muecas, con modelo.
Representar un cuento.
Representar diferentes personajes, con pautas.
13. Dramatización de un cuento, el taller de teatro, la creación de personajes fantásticos y el teatro como actividad habitual.
(Revisa el apartado 5.2).

UNIDAD 9

1. Los objetivos para cada ciclo son los siguientes:
Ciclo 0-3:
Utilizar las diferentes propiedades sonoras como un instrumento de expresión y comprensión de algunos sentimientos y emociones (b).
Descubrir, experimentar y utilizar las propiedades sonoras del cuerpo y de los objetos del entorno (d).
Ciclo 3-6:
Ampliar su capacidad de expresarse y comprender sentimientos y emociones a través de los sonidos y en contextos muy diferentes (a).
Profundizar en la utilización y experimentación de las posibilidades expresivas de su cuerpo, en especial la voz (c).

La diferencia es que mientras que para el primer ciclo se trata de apoyar y favorecer sus descubrimientos espontáneos, en el segundo de ir guiando y profundizando en la experimentación.
(Revisa el apartado 3.2).

2. Hablarles, cantarles, estar atentos a sus expresiones y corresponder a sus iniciativas, proporcionarles objetos sonoros.
(Revisa el apartado 3.2).

3. Cantar canciones (a), expresarse libremente con diferentes objetos sonoros (c) e imitar y reproducir sonidos de su vida cotidiana (d).
(Revisa el apartado 3.1).

4. El esquema es el siguiente:
Experimentar el contraste ruido-silencio.
Localizar la fuente del sonido.
Identificar los sonidos.
Experimentar con las características del sonido.
Experimentar con el ritmo.
Asociar la expresión musical con otras formas de expresión (corporal, plástica, verbal, matemática).
(Revisa el apartado 4.1).

5. Las respuestas correctas son:
La complejidad de la forma musical (b).
El contenido verbal (d).
Los gestos y movimientos que la acompañan (e).
(Revisa el apartado 6.2).

6. La clasificación correcta es la siguiente:
En el primer grupo: descubrir el ritmo de un sonido (b) y producir diferentes ritmos con objetos sonoros (d).
En el segundo grupo: moverse libremente ante diferentes ritmos y músicas (a), ajustar sus movimientos a un ritmo propuesto (c) y aprender bailes sencillos (e).
(Revisa el epígrafe 5).

7. Las canciones, los bailes y los juegos de discriminación auditiva.
(Revisa el epígrafe 7).

8. Son verdaderas: la b y la d.
(Revisa el epígrafe 7).

9. Son correctos:
Se trata de educar el gusto por la música para que aprendan a valorarla como una manifestación cultural de primer orden (a).

Se trata de apoyar las diferentes situaciones cotidianas para enriquecer y ampliar sus posibilidades de expresión musical (b).

Se trata de favorecer actitudes de interés y disfrute con las diferentes formas de expresión musical (d).

Se trata de apoyar la producción sonora de los niños (f).
(Revisa el apartado 8.1).

10. El cuerpo, la voz, diferentes objetos e instrumentos sonoros y musicales.
(Revisa el apartado 8.4).

UNIDAD 10

1. Los procesos son:

El desarrollo motriz y en especial la precisión manipulativa.
La percepción.
La capacidad representativa y la creación de imágenes mentales.
Los afectos y las emociones.
(Revisa el apartado 3.1).

2. Las respuestas correctas son:

Apoyar la expresión espontánea de los niños (a).
Respetar sus descubrimientos y su modo de hacer (c).
Favorecer el desarrollo de recursos que enriquezcan su expresión (d).
(Revisa el apartado 3.1).

3. Algunas posibles respuestas:

Seleccionar los materiales más adecuados, organizarlos en recipientes que faciliten la identificación del contenido, cuidar su presentación, controlar el acceso de los niños a los materiales y trabajar con ellos su recogida y clasificación.

(Revisa el epígrafe 4).

4. a) Procesos de generalización y diferenciación.

b) En el caso de la iniciación a la escritura y con niños con deficiencias.
(Revisa el apartado 5.1).

5. La respuesta correcta es:

Garabato espontáneo: dibujo n.º 4.
Garabatos controlados: dibujo n.º 5.
Primeros dibujos representativos: dibujo n.º 1.
Dibujo preesquemático: dibujo n.º 2.
Dibujo figurativo y composición: dibujo n.º 3.
(Revisa el apartado 5.2).

6. La secuencia es la siguiente:
Contacto con la pintura en recipientes o bandejas grandes (tocarla).
Libre experimentación en grandes superficies de papel con las manos.
Experimentar con esponjas y otros materiales.
Pintar con pincel.
(Revisa el apartado 6.3).
7. Algunas de las posibilidades: juegos de transformación de grandes espacios, experimentación con materiales deformables, juegos de construcción y ensamblaje, construcciones tridimensionales.
(Revisa el apartado 7.2).
8. Son verdaderas: la a, la b y la d.
(Revisa los apartados 8.5 y 9.1).
9. Dibujo del natural , dibuja a partir de una situación o experiencia motivadora y copia de otro dibujo o ilustración.
(Revisa el apartado 5.3).
10. Un cuento, una canción, una experiencia o acontecimiento de interés para los niños, una actividad de expresión corporal o de movimiento, una salida...
(Revisa el apartado 9.1).
11. Poner el nombre del niño y la fecha del trabajo, sin irrumpir en su obra; evitar los comentarios escritos sobre el trabajo del niño; decidir con los niños qué trabajos exponer; cuidar la presentación en murales y expositores; renovar los trabajos expuestos con frecuencia...
(Revisa el apartado 9.2).
12. Compruébalo con criterios e indicadores del apartado.
(Revisa el apartado 10.2).

UNIDAD 11

1. Son verdaderas las afirmaciones b y d.
(Revisa el apartado 3.2).
2. Las respuestas adecuadas son las siguientes:
 - a) CS y CLM.
 - b) CS y CN.
 - c) CS y CLM.
 - d) CF.
 - e) CS y CLM.
(Revisa los apartados 4.1, 5.1 y 5.2).

3. La respuesta adecuada es la siguiente:

Actividades de movimiento de objetos: a y c.

Actividades de transformaciones en los objetos: b y e.

Actividades entre ambas categorías: d y f.

Acciones de la vida cotidiana: g y h.

(Revisa el apartado 4.2).

4. Las respuestas correctas son:

Orientación y organización espacial (b).

Orientación y organización temporal (d).

(Revisa los apartados 6.1 y 6.2).

5. Las respuestas correctas son las siguientes:

a) Orientación espacial.

b) Noción de número y cantidad.

c) Clasificaciones.

d) Seriaciones.

e) Orientación temporal.

(Revisa los apartados 6.1, 6.2, 7.1, 7.2 y 8.1).

6. Las respuestas adecuadas son:

Actividades de organización espacial: la b, la e y la f.

Actividades de organización temporal: la a, la c, la d y la g.

(Revisa los apartados 6.1 y 6.2).

7. Las respuestas adecuadas son:

Actividades de clasificaciones: la a, la c y la d.

Actividades de seriaciones: la b, la e y la f.

(Revisa los apartados 7.1 y 7.2).

8. Son verdaderas: la b y la d.

(Revisa el apartado 8.1).

9. Las respuestas adecuadas son:

a) Actuar sobre objetos y ver cómo reaccionan y actuar sobre objetos para producir un efecto deseado.

b) Además de las dos anteriores: Tomar conciencia de cómo se ha logrado un efecto deseado y explicar las causas.

c) Explicar las causas, porque no siempre saben identificar la relación entre causa y consecuencia y además les cuesta utilizar el lenguaje correspondiente.

(Revisa el apartado 9.1).

10. Consulta el listado de actividades de este apartado.

(Revisa el apartado 9.2).

FONDO
SOCIAL
EUROPEO



Formación Profesional a Distancia

Ciclo Formativo de Grado Superior
EDUCACIÓN INFANTIL

UNIDAD

1

COMUNICACIÓN Y LENGUAJE.
EL PROCESO DE
COMUNICACIÓN HUMANA,
1.ª PARTE

Expresión y Comunicación



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN,
FORMACIÓN PROFESIONAL E
INNOVACIÓN EDUCATIVA

CENTRO PARA LA INNOVACIÓN
Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN
A DISTANCIA

Coordinación:

Mariano Jiménez Sacristán

Autora:

Carmen San Andrés Sánchez

Comisión de Seguimiento Técnico del CIDEAD:

Aurelio Gómez Feced (Director)

Luis Antonio Salcedo Sigüenza (Coordinador)

Mariano Jiménez Sacristán

Otilia Gregori Castillo

Fotografía:

Carmen San Andrés Sánchez



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA.

Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 176-03-198-1

ISBN: 84-369-3740-6

Depósito Legal: S. 1405-2003

Imprime: Gráficas VARONA, S.A.

COMUNICACIÓN Y LENGUAJE. EL PROCESO DE COMUNICACIÓN HUMANA, 1.^a PARTE



INTRODUCCIÓN	5
OBJETIVOS	5
1. COMUNICACIÓN, EXPRESIÓN Y LENGUAJE	9
1.1. Comunicación, expresión y lenguaje	9
1.2. El concepto de comunicación	11
1.3. Comunicación y lenguaje	17
1.4. Definición de lenguaje.....	20
2. CARACTERÍSTICAS DEL LENGUAJE HUMANO	25
2.1. Características estructurales o formales del lenguaje humano	26
2.2. Características funcionales del lenguaje	28
2.3. Características comportamentales del lenguaje.....	30
3. ESTRUCTURA DEL LENGUAJE Y NIVELES DE ESTUDIO	35
3.1. Fonología	36
3.2. Semántica	38
3.3. Sintaxis.....	41
3.4. Pragmática	43
4. FUNCIONES DEL LENGUAJE	47
4.1. Función comunicativa.....	47
4.2. Función representativa o simbólica.....	49
5. SISTEMAS ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN	53
5.1. Sistemas alternativos de comunicación sin ayuda.....	53
5.2. Sistemas alternativos de comunicación con ayuda	55
SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE LA UNIDAD	61
PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN	63

EXPRESIÓN - COMUNICACIÓN - LENGUAJE



LENGUAJE



SISTEMAS ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN (S.A.C.)

SIN AYUDA

L. signos
Palabra complementada
Comunicación bimodal

CON AYUDA

Pictogramas: S.P.C., Bliss
Codificados: Braille y Morse

Introducción

Una manera menos convencional pero más gráfica de expresar el contenido de estudio de las dos unidades que constituyen este bloque podría ser la siguiente: La pasión humana por comunicarse.

Empezaremos señalando la predisposición humana hacia la comunicación, demostrada con el hecho de que ya nacemos con algunos sistemas expresivos dispuestos para actuar. El más importante, sin lugar a dudas, es la expresión afectiva. Los bebés lloran, rien, se agitan o se paralizan ante lo que ocurre a su alrededor. Son capaces de manifestar inquietud, sorpresa, susto, bienestar, malestar... con un gesto diferente en cada caso y cada una de esas expresiones tiene una finalidad comunicativa.

Sin embargo, y aun reconociendo el importante poder de todas esas formas de expresión, el sistema de comunicación humana por excelencia es el lenguaje.

Gracias al lenguaje podemos transmitir información, relacionarnos personal y socialmente, planificar nuestra actividad y la de los demás, pedir y dar, actuar juntos, influir y modificar la conducta de los otros y la nuestra propia, representar las ideas, imaginar, soñar, inventar y

Objetivos

Al finalizar el estudio de esta unidad, serás capaz de:

- Comprender las características del proceso de comunicación humana, situando el lenguaje como forma privilegiada de comunicación.
- Analizar diferentes situaciones comunicativas e identificar sus elementos: los lenguajes empleados, los mensajes, las relaciones establecidas, los aspectos que ayudan a desarrollar la situación.
- Conocer e identificar las características y las funciones básicas del lenguaje.
- Conocer la existencia de otros sistemas de comunicación humana.
- Aplicar los conocimientos adquiridos en diferentes situaciones de observación e intervención comunicativas.
- Utilizar diversas fuentes de información que ayuden a entender y a conocer el proceso de comunicación humano, y en especial el lenguaje.

construir la cultura. Esto nos da una idea del poder del lenguaje.

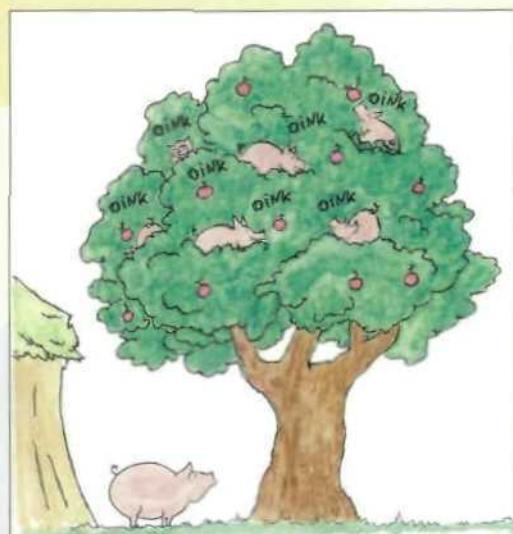
Pero el lenguaje se basa, ante todo, en una *intencionalidad comunicativa*. La prueba más evidente la tenemos en los niños, a los que no se les ha enseñado un lenguaje natural signos y sin embargo son capaces de desarrollar espontáneamente un sistema de lenguaje gestual simple con el que poder comunicarse.

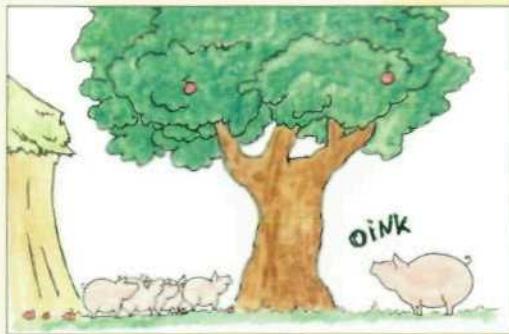
Otro ejemplo lo tenemos en los niños sordos cuyos padres deciden que sus hijos no reciban ninguna enseñanza de lenguajes de signos. Estos niños desarrollan espontáneamente un lenguaje gestual, tomando como referencia inicial los gestos de sus padres y sistematizándolo después.

Sin embargo, la comunicación es un fenómeno mucho más amplio que el del lenguaje humano, si además tenemos en cuenta el vertiginoso avance de la tecnología al servicio de la comunicación social. Pero este campo sólo será mencionado para entender la amplitud del concepto de comunicación, no siendo motivo de estudio de este Módulo.

A lo largo de estas dos Unidades sobre la comunicación y el lenguaje, vas a estudiar diferentes aspectos de la comunicación y el lenguaje, destacando lo que más puede interesarte desde el punto de vista educativo: la comunicación y el lenguaje como procesos de interacción humana.

Y hablando de interacción humana, vamos a ilustrar esta breve introducción con un ejemplo, esta vez de manera gráfica y en clave de humor, sobre la función del lenguaje como regulador del comportamiento, aunque en este caso los protagonistas no sean humanos. Para ello, hemos seleccionado algunas escenas de un maravilloso cuento para niños titulado "OINK", de Arthur Geisert.





A lo largo de las dos Unidades que constituyen este primer Bloque vas a encontrarte con un conjunto de ideas, reflexiones, nociones y conceptos relacionados con el conocimiento del PROCESO DE COMUNICACIÓN HUMANA, y en especial sobre el LENGUAJE.

Algunos de los contenidos, aun siendo interesantes, resultan difíciles de entender, tanto por su conceptualización teórica y abstracta como por el tipo de lenguaje que es necesario usar. Pero precisamente, por su importancia en la comprensión del fenómeno del lenguaje y la comunicación humana hemos decidido incluirlos como objeto de estudio.

En estas dos Unidades se abordará el proceso de comunicación y el lenguaje humanos, intentando ofrecer una visión de conjunto de los aspectos más relevantes, incluyendo diferentes puntos de vista sobre el tema, pero marcando con claridad un enfoque de

estudio más centrado en los *aspectos interactivos que constituyen el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje*.

La descripción de las características, funciones y aspectos evolutivos propios y específicos del lenguaje infantil, así como los recursos prácticos de intervención educativa, serán objeto de las Unidades de Trabajo del segundo Bloque.

Y una vez hecha esta presentación general, vamos a presentarte los contenidos de esta primera Unidad de Trabajo sobre COMUNICACIÓN Y LENGUAJE (1.^a Parte).

En primer lugar vas a encontrarte con la definición de tres conceptos muy relacionados entre sí y que se encuentran continuamente incluidos en el proceso de comunicación humana: son los conceptos de COMUNICACIÓN, EXPRESIÓN Y LENGUAJE.

Después estudiarás las CARACTERÍSTICAS del lenguaje humano, que aparecen organizadas en tres dimensiones, las mismas que se han utilizado previamente para la definición de lenguaje: formal, funcional y comportamental.

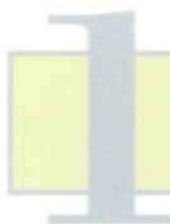
A continuación encontrarás unos contenidos que te hablarán de la ESTRUCTURA u organización del lenguaje y los NIVELES DE ESTUDIO correspondientes: la Fonología, la Semántica, la Sintaxis y la Pragmática.

Después estudiarás las dos *FUNCIONES* básicas del lenguaje humano: la función comunicativa y la función representativa o simbólica. Las funciones del lenguaje infantil serán objeto de estudio de las Unidades de Trabajo 3 y 6.

Por último te encontrarás con una presentación muy breve de otros sistemas de comunicación diferentes al lenguaje verbal, los llamados *SISTEMAS*

ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN, que serán desarrollados con mayor extensión en el módulo que aborde la atención a la diversidad y a los niños con necesidades educativas especiales.

Antes de pasar al epígrafe siguiente: los conceptos de comunicación, expresión y lenguaje, consulta el mapa de contenidos de esta Unidad.



Comunicación, expresión y lenguaje

Pensar en la comunicación nos lleva inmediatamente a asociar ideas o conceptos como lenguaje y expresión, posiblemente porque suponemos que para que se produzca cualquier situación comunicativa es necesario utilizar algún tipo de lenguaje o forma de expresión. Parece, entonces, que esos tres elementos forman parte de un mismo proceso, de manera que no es posible explicar la naturaleza de cualquiera de ellos sin hacer referencia a los otros.

Vamos a ir viendo las relaciones entre los diferentes conceptos, para ir llegando poco a poco a una definición de cada uno de ellos. Empecemos por la relación y la diferencia entre *expresión* y *lenguaje*.

1.1. COMUNICACIÓN, EXPRESIÓN Y LENGUAJE

Para que se produzca una situación comunicativa es necesario la existencia de algún lenguaje o forma de expresión. Coloquialmente utilizamos indistintamente lenguaje y expresión para referirnos al lenguaje verbal y de la misma manera utilizamos ambos términos para hacer referencia a la expresión corporal o al lenguaje corporal, a la expresión artística o al lenguaje artístico, a la expresión matemática o al lenguaje matemático. Sin embargo, no son dos conceptos que tengan un significado idéntico.

Cuando hablamos de lenguaje, sin especificar nada más, podemos referirnos a diversos aspectos del mismo (comprensión y expresión verbal, expresión escrita); sin embargo, *la expresión es el producto del lenguaje en cada situación comunicativa*. Detrás de la expresión verbal hay todo un proceso lingüístico interno, lo que decimos y cómo lo decimos es la expresión verbal, el lenguaje verbal es más amplio.

Vamos a ver qué ocurre en el caso de las distintas facetas de la expresión artística.

Hablamos de expresión musical, expresión plástica o corporal refiriéndonos a campos expresivos amplios, siendo que cada uno de ellos dispone de su propio lenguaje expresivo.

En la expresión plástica, los niños utilizan diferentes materiales y técnicas expresivas, para narrar a su manera lo que viven, lo que ven y lo que saben, utilizando el dibujo, la pintura, el modelado o cualquier otra técnica como medio de comunicación con los demás.

Hay determinados conceptos lingüísticos cuya expresión, en ocasiones, requiere el uso del lenguaje corporal. Por ejemplo, si a un niño se le pregunta qué es montar a caballito, lo va a saber expresar mucho mejor a través de la expresión corporal que con palabras. Lo mismo ocurriría con el concepto de "alto"; con toda seguridad, para representar esta idea haría una demostración gráfica con algún gesto o movimiento corporal. Podemos decir que ha utilizado el lenguaje corporal o la expresión corporal indistintamente; lo importante es que le ha servido como instrumento comunicativo.

Otro tanto podríamos decir de la expresión musical. No cabe duda de que, al menos en el caso de los adultos, la música es una producción artística pero también es un medio de expresión y de comunicación, en sus más variadas vertientes (canción, melodía, sonidos, baile...). Los niños también utilizan la expresión musical, dentro de sus competencias y habilidades, para expresarse y comunicarse, aunque haya en el proceso de expresión musical buena parte de exploración y descubrimiento.

Del alcance expresivo y comunicativo de las expresiones artísticas nos ocuparemos en su momento. Ahora nos basta con incluirlos en la categoría de lenguajes, formas de expresión y comunicación.

Vamos a continuar con esta relación entre expresión, comunicación y lenguaje, y para ello vas a pararte en la siguiente idea: El grado de desarrollo de las habilidades expresivas como recurso comunicativo con los demás o con el medio varía mucho de unas personas a otras y de unos niños a otros.

Hay personas que disponen de un buen dominio del lenguaje verbal y que, sin embargo, no suelen hacer uso de otros lenguajes expresivos para comunicarse. Por lo contrario, hay personas con menor dominio del lenguaje verbal y que, habitualmente, acompañan su mensaje con tal cantidad de recursos expresivos (lenguaje corporal y gestual) que consiguen su objetivo comunicativo a pesar de la limitación de su capacidad lingüística.

En el caso del lenguaje de signos, más que la realización del signo, lo que importa es la expresión gestual y corporal con que se acompaña el signo correspondiente. *Los elementos expresivos son, en esta ocasión, tan importantes o más que el propio lenguaje porque la expresión gestual forma parte del lenguaje de signos.*

Una vez más vemos que lenguaje y expresión son dos conceptos íntimamente relacionados y que tienen en común servir de vehículo a la comunicación.

Vas a seguir pensando sobre la relación y la diferencia entre lenguaje y expresión mediante la realización de un ejercicio.

Ejercicio

1. A continuación vamos a enunciar diferentes situaciones expresivas o comunicativas. Intenta identificar cuál es el lenguaje y cuál la forma de expresión.
- a) Un pianista reproduce una melodía descifrando una partitura.
 - b) Un actor hace una representación mediante una técnica de "mimo".
 - c) Un niño realiza un dibujo y se lo enseña al adulto para que vea lo que ha hecho.
 - d) Un niño se acerca a su madre y a la vez que la abraza le dice: "mamá".

Cómo ves, no es tan fácil saber qué es expresión y qué lenguaje.

En ocasiones pueden ser lo mismo, aunque en otras se diferencien con más claridad, y en cualquier caso, lenguaje y expresión o expresión y lenguaje forman parte de la comunicación humana.

Ya podemos asegurar que comunicación, expresión y lenguaje son tres conceptos intimamente relacionados entre sí, de tal manera que la existencia de cualquiera de ellos se justifica por la presencia de los otros. Sin embargo, podemos intentar una primera definición diferenciada:

La *comunicación* es un acto de relación humana en el que dos o más participantes intercambian un mensaje mediante un lenguaje o forma de expresión. El mensaje puede hacer referencia a informaciones, ideas, conocimientos, sentimientos, necesidades...

La *expresión* es la manifestación concreta de uno o varios lenguajes en cada situación comunicativa. Puede tratarse de expresión verbal, gestual, artística, matemática...

El *lenguaje* puede ser cualquier forma de expresión al servicio de la comunicación. Aunque en sentido estricto, se considera lenguaje a un sistema de expresión, representación y comunicación que se apoya en un sistema de signos y reglas formalmente definido.

Como de la expresión en sus facetas artística y matemática vamos a ocuparnos en otras Unidades de Trabajo, nos centraremos ahora en la comunicación y en el lenguaje verbal, entrando primero en el concepto de comunicación y después en el de lenguaje.

1.2. EL CONCEPTO DE COMUNICACIÓN

Son muchas las expresiones que de manera coloquial utilizamos para referirnos a este tema y que pueden ilustrar este intento de definición de la comunicación humana. Veamos algunas de ellas:

Cuando nos referimos a dos personas que se entienden bien utilizamos la siguiente expresión: "Hay una buena comunicación entre ellos". ¿Qué queremos decir exactamente? ¿A qué tipo de comunicación nos referimos? ¿Acaso existen diferentes posibilidades de comunicarse?...

Podríamos seguir formulando preguntas porque, en este caso, probablemente nos estemos refiriendo a cosas diferentes aunque utilicemos de manera genérica la palabra "comunicación".

Puede tratarse de una buena comunicación afectiva o social, o de una buena comunicación corporal o quizás estemos haciendo alusión a una idea de comunicación amorosa en un sentido más amplio. Podemos referirnos también a una comunicación intelectual o a una coincidencia de intereses....

Otro ejemplo podemos verlo en la utilización del término "comunicación" cuando se emplea para referirse al grado de comunicación establecido entre dos generaciones: "Cada vez hay menos comunicación entre padres e hijos". ¿Queremos decir que cada vez hablan menos entre ellos? ¿Que aunque hablen no se entienden? ¿Que hablan lenguajes distintos? ¿Que aunque utilicen el mismo lenguaje sus visiones del mundo no coinciden?...

Parece que no basta con utilizar una misma palabra para que todos entendamos lo mismo o quizás esto ocurra porque la idea de comunicación en sí es demasiado amplia.

Pongamos ahora un ejemplo en el que se utilice el término "comunicación" para hacer referencia a un aspecto aún más amplio: "Estamos en la sociedad de la comunicación".

En este caso no nos estamos refiriendo precisamente al elevado grado de comunicación personal existente en nuestra sociedad actual, sino que utilizamos la idea de comunicación para referirnos a los medios de comunicación social.

Es indudable que el avance registrado en los sistemas de comunicación (satélite, cable, informática, audiovisual, telefonía...) requiere una actualización del concepto de comunicación, en la medida en que nuestra propia experiencia cotidiana también se va modificando y ampliando para adaptarnos a los nuevos medios de comunicación y al imparable avance de la tecnología comunicativa.

Éstos son sólo algunos de los numerosos ejemplos que podrían servirnos para empezar a aproximarnos a una comprensión global del concepto de comunicación y a través de los cuales podemos anticipar algunas ideas un poco más precisas.

Parece que la *comunicación humana es algo más amplio que un acto comunicativo interpersonal* en el que dos o más comunicantes se transmiten mutuamente un mensaje, con todas las combinaciones posibles de relación entre emisor-receptor, considerando emisor o receptor a quien, en cada momento del acto comunicativo, ostente respectivamente el papel del que habla o del que escucha, si es que se trata de un mensaje hablado y, por tanto, de lenguaje verbal.

Cuando la *situación comunicativa se establece entre una persona y un medio de comunicación* habría que especificar a qué medio de comunicación nos estamos refiriendo, así como todos los elementos de la situación comunicativa para saber si podemos aplicar el esquema de emisor-receptor y mensaje y para saber si se está produciendo un acto comunicativo interpersonal.

Pongamos algunos ejemplos:

- En el caso de la televisión o del cine, el emisor es la pantalla, el receptor es el espectador y el mensaje está constituido por la imagen en movimiento y el lenguaje verbal que la acompaña, en su caso.
- En el caso de la comunicación telefónica, podríamos aplicar el esquema emisor-receptor-mensaje y sí se produce una comunicación interpersonal, aunque no exista comunicación cara a cara.
- En el caso de que el medio de comunicación sea un ordenador personal, el usuario puede comunicarse directamente con el aparato a través de un determinado programa y aquí el esquema comunicativo cambia porque quien podría situarse en el lugar del receptor, inicialmente el usuario, tiene la posibilidad de modificar y decidir el mensaje, la información que ofrece la pantalla del ordenador, interviniendo sobre el emisor, que es a su vez el medio de comunicación.
- Si además contamos con la posibilidad de utilizar aplicaciones informáticas como el correo electrónico, Internet o una red local, el esquema de la comunicación es mucho más amplio. Puede haber varios emisores y receptores, varios mensajes circulando, diferentes códigos... Se producirá comunicación interpersonal, aunque no se trate de comunicación cara a cara.

Parece que no es fácil elaborar un concepto de comunicación sin especificar en cada caso a qué tipo de comunicación nos referimos, los medios de comunicación utilizados, los agentes de la misma y el lenguaje utilizado.

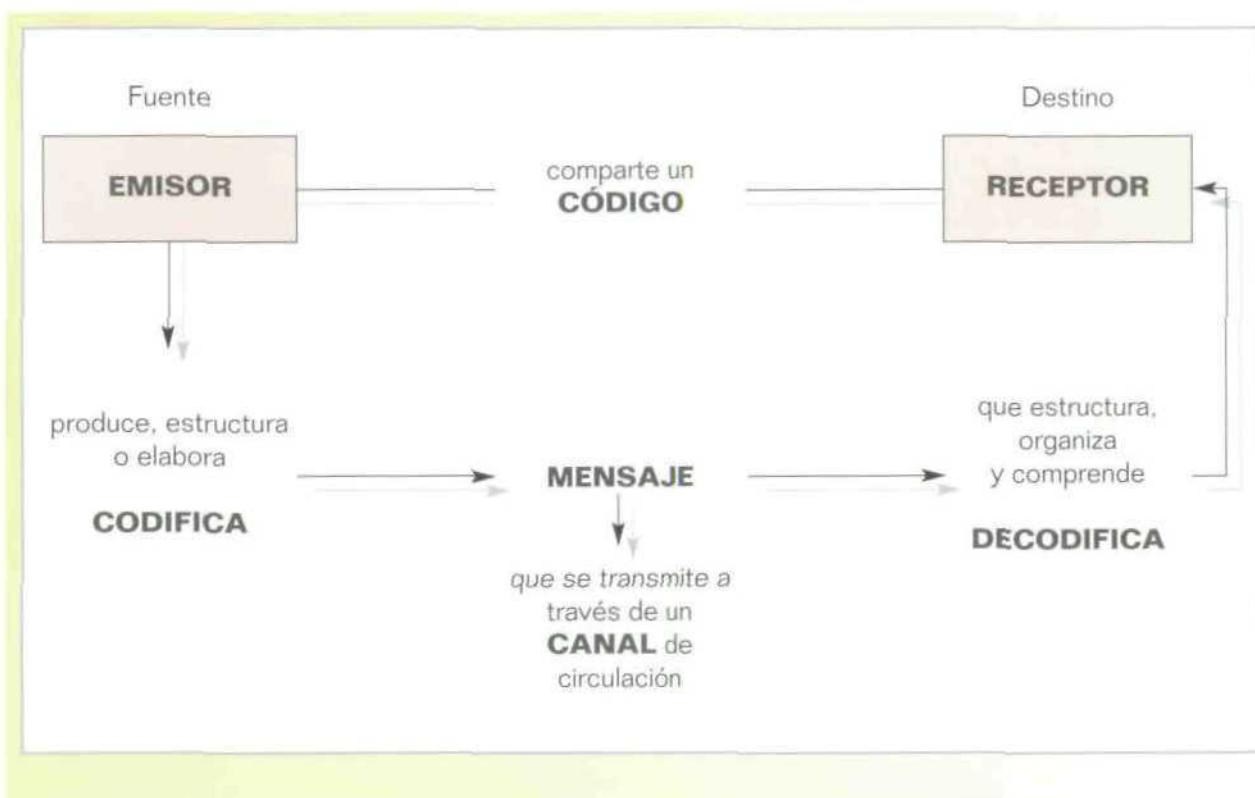
Pensemos ahora en una situación comunicativa entre un adulto y un niño y en alguna expresión como ésta: “Lo que importa es la calidad comunicativa”. Podríamos pensar que nos estamos refiriendo a la

importancia del establecimiento de un clima afectivo cálido, al uso de otros lenguajes expresivos como el lenguaje corporal para reforzar los mensajes lingüísticos...

Una vez más, *la comunicación no se reduce sólo al lenguaje*, aunque siempre que hay comunicación hay algún tipo de lenguaje o forma de expresión y, como en este caso, nos referimos también a otros elementos que configuran la vertiente afectiva o relacional de la comunicación.

Sin embargo, entre adultos, habitualmente se establecen situaciones y procesos rigurosamente comunicativos y efectivos sin que sea necesaria la presencia de elementos afectivos o de otros lenguajes o formas de expresión que no sea el lenguaje verbal estrictamente, porque el instrumento y el producto mismo de la comunicación es el lenguaje verbal.

Con estos ejemplos ya te irás haciendo una idea de que la COMUNICACIÓN puede ser un concepto tan amplio que es necesario especificar, en cada situación, todos y cada uno de los elementos que la configuran y esto nos conduce a su definición. Vamos a apoyarnos para ello, con cierta adaptación, en el esquema clásico de Wiener para hacer una definición formal de comunicación.



Apoyándonos en este esquema, podríamos decir que la *comunicación* es una actividad de intercambio, un proceso a través del cual un *emisor* elabora y estructura en un *código* (proceso de *codificación*) una serie de pensamientos, ideas, deseos, sentimientos... (*mensaje*) que transmite a través de un determinado *canal* o medio de transmisión (lenguaje oral, escrito, de signos...) a un *receptor* que organiza, comprende y reestructura ese mensaje (proceso de *descodificación*).

Con esta información, podemos plantearnos unas preguntas básicas respecto a los diferentes elementos de la comunicación:

- ¿Qué se dice? **MENSAJE**
- ¿Quién lo dice? **EMISOR**
- ¿A quién lo dice? **RECEPTOR**
- ¿Cómo lo dice? **CÓDIGO**
- ¿A través de qué medio? **CANAL**

Según este esquema, podríamos afirmar que la comunicación es un proceso que se produce cuando se ponen en funcionamiento todos los elementos que la constituyen y que se rompe cuando falta únicamente uno de ellos. De esta manera, para que exista comunicación, tienen que darse todos y cada uno de esos elementos. Y basta con que falte únicamente uno para que la comunicación se rompa.

Diremos, entonces, que no hay comunicación cuando:

- a) Sí hay emisor, que actúa de fuente, pero no hay receptor destinatario.
- b) Sí hay emisor o fuente, receptor o destinatario, pero no hay mensaje.
- c) Sí hay emisor o fuente, receptor o destinatario, mensaje, pero no hay canal por donde pueda circular el mensaje.
- d) Sí hay emisor o fuente, receptor o destinatario, mensaje, canal por el que circula, pero el código no es común.
- e) Sí hay emisor o fuente, receptor o destinatario, mensaje, canal, código común, pero existen interferencias en la codificación.
- f) Sí hay emisor o fuente, receptor, receptor o destinatario, mensaje, canal, código común, codificación válida, pero no hay descodificación posible.
- g) Sí hay emisor o fuente, receptor o destinatario, mensaje, canal, código común, codificación válida, descodificación adecuada, pero no hay respuesta. En este caso, hay información pero no hay comunicación.

Con este listado ya tenemos algunas pistas para identificar situaciones en las que sí se produzca comunicación y en las que no, y aunque parece sencillo quizás no lo sea tanto, de manera que vas a realizar un ejercicio.

Ejercicio

2. A continuación describimos algunas situaciones comunicativas. Indica si se produce comunicación o no. Justifica brevemente tu respuesta:

- a) Dos compañeros de oficina se comunican entre sí a través de sus ordenadores conectados a una red local.
- b) Dos personas intentan comunicarse, hablando cada una en una lengua que desconoce el otro.
- c) Un televisor emite un programa ante la ausencia de telespectadores.
- d) Un adulto canta una canción a un niño, acompañándola de gestos y movimientos.
- e) Un padre se dirige a su hijo para hablarle de algo pero éste tiene la cabeza en otro sitio y no escucha lo que su padre le dice.

La aplicación de este esquema puede sernos útil para averiguar si se produce o no comunicación, identificando la presencia o ausencia de cada uno de sus elementos. Pero además de la presencia y funcionamiento adecuado de todos y cada uno de estos elementos, *la comunicación* tiene que ver con *un proceso*, sobre todo *interactivo* y *dinámico*, en el que el emisor pasa a ser el receptor en un *juego de relación e intercambio* algo más vivo que la idea que nos transmite este esquema.

Así llegamos a otro concepto de especial relevancia a la hora de definir el concepto mismo de comunicación: el de contexto comunicativo.

Entendemos por *contexto comunicativo* el conjunto de elementos, factores y circunstancias que hacen que un acto comunicativo entre personas se desarrolle de una determinada manera, haciendo referencia a todos los *factores ambientales, sociales, personales, afectivos* y a todos aquellos *elementos que dibujan el medio* en el que se está desarrollando la comunicación (espacio, tiempo...).

Para entenderlo mejor, vamos a poner un ejemplo.

Un trabajador ha sido requerido en su oficina de empleo para una entrevista relacionada con una posible oferta de trabajo.

Esta situación comunicativa puede desarrollarse de dos maneras completamente diferentes aun siendo exactamente los mismos los elementos que constituyen el acto comunicativo, según el esquema visto anteriormente (emisor, receptor, mensaje...). En un caso, la entrevista se realiza en una gran sala, compartida con otras personas y junto a una mesa de despacho que separa al entrevistador y al desempleado. En otro, la entrevista tiene lugar en una sala pequeña, en la que sólo están

el entrevistador y el trabajador, sentados cada uno en un sillón junto a una mesa baja sobre la que hay unas tazas con café.

El emisor, el receptor, el mensaje, el código, el canal... son los mismos en ambos casos, pero cambia considerablemente el contexto comunicativo y, por tanto, la situación comunicativa.

Podemos empezar a aproximarnos más a un concepto de comunicación entendiendo ésta como un *proceso básico de desarrollo humano* que tiene sus raíces en la *interacción social*, siendo el lenguaje el instrumento y producto, a la vez que permite llevar a cabo actos de comunicación.

De manera que el lenguaje está incluido en el fenómeno más amplio de la comunicación, entendida como proceso social y de competencia personal.

Y, de esta manera ya entramos en la relación entre comunicación y lenguaje.

1.3. COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

Vamos a tomar como referencia la definición anterior de comunicación para llegar hasta la definición de lenguaje.

El lenguaje es una forma de comunicación, que supone una intención voluntaria de manifestación no siempre presente en la comunicación. O dicho de otra manera, siempre que hay lenguaje hay comunicación pero no siempre que hay comunicación hay lenguaje. Veamos algunos ejemplos:

Cuando dos niños pequeños se pelean y establecen una estrecha comunicación corporal, no es necesario para el desarrollo de esa situación comunicativa la presencia del lenguaje verbal.

En este caso, podríamos decir que es la comunicación corporal la que constituye el acto comunicativo mismo; sin embargo, no está tan claro que esa comunicación corporal sea en sí misma un lenguaje que implique una intención voluntaria de manifestación.

Además, cada niño utilizará su propio código comunicativo con su cuerpo. Cada niño emitirá sus propios sonidos y efectuará determinados gestos y movimientos corporales, no tanto con la intención de establecer un código comunicativo comprensible por el otro como de expresar sus sentimientos, de la manera que sabe hacerlo.

En este ejemplo has podido ver que aunque sí produce una situación claramente comunicativa, no está tan claro que exista un lenguaje como

tal. La comunicación se produce a través de una forma de expresión (la expresión corporal o afectiva).

Aunque la expresión corporal en determinadas situaciones comunicativas adquiera la categoría de lenguaje y en el caso de personas que no pueden utilizar el lenguaje verbal cumpla la función de éste, en este ejemplo la confrontación corporal es un acto comunicativo pero no un lenguaje estructurado, y el lenguaje del cuerpo es más una forma de expresión que un lenguaje.

Veamos otro ejemplo:

Alicia, que acaba de cumplir su primer año, se acerca con un pájaro de juguete en la mano al lugar en que sus padres se encuentran charlando entre sí. La niña toca la mano de su mamá con el pájaro varias veces. En una de las ocasiones, la madre actúa "como si" el pájaro le hubiera picado, componiendo una expresión emocional simulada de miedo y riéndose a continuación. A partir de ahí, Alicia repite el mismo esquema varias veces más, tanto con su madre como con su padre, riéndose a carcajadas en cada una de las ocasiones en que se produce en sus padres la reacción esperada.

En este ejemplo, la niña ha realizado un acto de comunicación, con independencia de la existencia o no de un lenguaje oral o de otro tipo.

Éstos han sido dos ejemplos de la existencia de comunicación sin lenguaje, lo que nos viene a decir que para que la comunicación se produzca tiene que haber una intención comunicativa, siendo ésta la condición imprescindible, mientras que el lenguaje no lo es.

En la definición anterior decíamos que la comunicación puede darse sin la existencia de lenguaje, pero que sí hay lenguaje hay comunicación. Hemos visto la primera parte de esta afirmación con los dos ejemplos anteriores. Vamos a ver ahora un ejemplo en el que no se cumpla la segunda parte.

Piensa ahora en la relación entre comunicación y lenguaje, pero desde la otra cara de la moneda: situaciones en la que sí existe lenguaje pero no necesariamente comunicación.

Ronal es un niño de 3 años con una importante alteración en su desarrollo social, relacional y comunicativo; sin embargo, dispone de un adecuado desarrollo lingüístico que sólo utiliza en contextos comunicativos adecuados ocasionalmente. Pide ir al baño y su educador le hace un encargo: "Ronal, pídele a María una caja de tizas para mí". Ronal conoce perfectamente a María y sabe lo que es una caja de tizas. Al pasar por el lugar donde se encuentra María, el niño repite exactamente la

misma frase dicha por su educadora un instante antes, pero pasa de largo.

Éste es un ejemplo de lenguaje pero no necesariamente de intención comunicativa. En este caso Ronal utiliza el lenguaje pero no al servicio de una intención comunicativa. Dicho de otra manera, dispone de competencia lingüística pero no igualmente de competencia comunicativa. Y así hemos llegado a otros dos conceptos importantes en el intento de definir los de comunicación y lenguaje: *competencia lingüística* y *competencia comunicativa*.

El término "competencia lingüística" se refiere al grado de desarrollo del lenguaje del que dispone una persona. La "competencia comunicativa" nos remite a la capacidad para comunicarse de una persona. Y, como hemos visto en este ejemplo, no siempre se corresponden.

Antes de continuar con otros contenidos, conviene que te pares en estas ideas, realizando otro ejercicio.

Ejercicio

3. Los siguientes ejemplos representan tres tipos de situaciones comunicativas vistas en este epígrafe. La primera se refiere a la presencia de comunicación y lenguaje; la segunda, a la presencia de comunicación sin lenguaje, y la tercera, a la presencia de lenguaje pero no de comunicación. Identifica cada ejemplo con la situación correspondiente.

- a) Un niño se da cuenta de que tiene sed y le dice a su madre: Mamá, agua.
- b) Una niña está jugando y se asusta al ver a un perro. Se dirige corriendo a los brazos de su padre en busca de consuelo.
- c) Un vagabundo suele sentarse todas las tardes en el mismo banco del parque y repite, invariablemente, las mismas palabras, sin dirigirse a nadie.

Ya disponemos de más información para hacer una definición de lenguaje. La primera afirmación que podríamos hacer es que el lenguaje es un sistema de expresión que sirve para comunicarse, siendo la finalidad del lenguaje la comunicación. Y aunque el lenguaje verbal es el lenguaje humano por excelencia, también utilizamos otros lenguajes y otras formas de expresión con distintas finalidades comunicativas. Sin embargo, el lenguaje verbal reúne unas características que hacen de él el lenguaje.

De las características del lenguaje verbal nos ocuparemos en el siguiente apartado; ahora lo que importa es ir configurando una idea global, pero lo más precisa posible, de la *comunicación*, el *lenguaje* y la *expresión* humanos.

A veces los niños y los adultos comunican con más riqueza sus vivencias, sentimientos, deseos y conocimientos a través de otros lenguajes expresivos distintos al lenguaje oral, como es el caso del dibujo, la pintura o las producciones plásticas en general.

Todos estos ejemplos nos dan una idea de la importancia de los diferentes lenguajes y formas de expresión y de la interrelación del lenguaje y la expresión al servicio de la comunicación.

Una vez vista la estrecha relación que se establece entre la comunicación, la expresión y el lenguaje, vamos a entrar a definir más estrictamente el lenguaje.

1.4. DEFINICIÓN DE LENGUAJE

Desde un punto de vista formal, podemos decir que el *lenguaje* es un sistema de expresión, representación y comunicación que se apoya en un sistema de signos y reglas formalmente bien definido y cuya utilización por un organismo implica una modalidad particular de comportamiento.

En esta definición encajan perfectamente los lenguajes humanos de carácter oral y no oral (por ejemplo, el lenguaje de signos para personas sordas), otros lenguajes artificiales como algunos lenguajes informáticos y el sistema Bliss (código de pictogramas) e incluso sistemas de comunicación animal que parecen contar con códigos formales complejos y bien definidos (las abejas o los delfines).

Si analizamos más detalladamente esta definición descubriremos las tres dimensiones propias del lenguaje:

- Dimensión estructural o formal.
- Dimensión funcional.
- Dimensión comportamental.

Veamos en qué consiste cada una de ellas.

La dimensión estructural o formal sitúa al lenguaje como un sistema de signos cuya organización interna puede ser descrita y que constituye el sistema lingüístico mismo y que respondería a la siguiente pregunta: *¿Cómo es el sistema lingüístico?*

Este sistema de signos (señales, signos o símbolos) remiten a objetos o aspectos de la realidad a los que representan. En el lenguaje humano los signos se identifican, dependiendo de la modalidad, con pequeñas unidades que se perciben acústicamente en el caso del lenguaje oral o visualmente en el caso del lenguaje escrito o de lenguajes basados en signos manuales.

La dimensión funcional nos sirve para responder a la pregunta de ¿para qué sirve el lenguaje? La adquisición y uso del lenguaje permite desarrollar formas específicas de relación y de acción con el medio, actividades tales como: la comunicación y la interacción social, la expresión emocional, el conocimiento de la realidad, y también, en el caso de la especie humana, la regulación de la conducta y el pensamiento racional.

Por tanto, podemos entender el lenguaje como un instrumento funcionalmente ligado a distintas esferas de la actividad de las personas (afectiva, cognitiva, social) y que permite compartir ese aspecto de la realidad con otras personas.

El lenguaje es también un *mediador simbólico*, en la medida en que está compuesto por signos que representan algo, que permite obtener ciertos fines y "hacer cosas" con los demás.

Desde este enfoque funcional, es importante señalar que la capacidad lingüística del hombre ha hecho posible el surgimiento de la cultura humana, con todo lo que la cultura lleva consigo: las innovaciones sociales, artísticas, tecnológicas y científicas, lo que sitúa al hombre en un lugar aparte respecto a los demás animales.

En este sentido podríamos definir el lenguaje como una forma de conocimiento, y la capacidad lingüística que posee el hombre como la capacidad de adquirir y utilizar ese tipo de conocimiento.

La *dimensión comportamental* sitúa al propio lenguaje como una forma de comportamiento. *El lenguaje implica un tipo de conducta, actividad o comportamiento que realizan el emisor y el receptor cuando, respectivamente, codifican y producen, o reciben, descodifican o interpretan en el caso del receptor, mensajes lingüísticos, utilizando un código de signos o símbolos común y compartido por ambos.* Por tanto, como conducta o actividad que es, el lenguaje adopta dos modalidades básicas: la producción y la comprensión, ambas se desarrollan de forma simultánea y combinada durante la conversación.

Estas tres dimensiones nos ofrecen una definición del lenguaje, en la que se van incorporando a su vez diferentes elementos que requerirían una mayor profundización por su complejidad, ya que el estudio del lenguaje es complejo. Los avances científicos y los diferentes enfoques sobre el estudio del lenguaje han permitido averiguar muchas cosas acerca de la naturaleza del lenguaje, su estructura, su origen y su desarrollo. Sin embargo, todavía hay muchas cosas que no entendemos.

Antes de pasar al siguiente epígrafe, lee atentamente este RESUMEN sobre los conceptos de comunicación, expresión y lenguaje:

Recuerda

Comunicación, expresión y lenguaje son tres conceptos íntimamente relacionados entre sí, de manera que la existencia de cualquiera de ellos se justifica por la presencia de los otros. Sin embargo, es posible llegar a una conceptualización diferenciada.

La comunicación es un acto de relación humana en el que dos o más participantes intercambian un mensaje mediante un lenguaje o forma de expresión. El mensaje puede hacer referencia a informaciones, ideas, conocimientos, sentimientos, necesidades...

La expresión es la manifestación concreta de uno o varios lenguajes en cada situación comunicativa. Puede tratarse de expresión verbal, gestual, artística, matemática...

El lenguaje puede ser cualquier forma de expresión al servicio de la comunicación. Aunque, en sentido estricto, se considera lenguaje a un sistema de expresión, representación y comunicación que se apoya en un sistema de signos y reglas formalmente bien definido.

Aplicando el esquema formal de la comunicación, sus elementos son:

- El emisor o fuente.
- El receptor o destino.
- El mensaje (lo que se dice o lo que se hace).
- El código común (el lenguaje).
- El canal (medio por el que se transmite el mensaje).
- Procesos de codificación y descodificación compartidos.

En un sentido más amplio, la comunicación es un proceso interactivo y dinámico. Es un proceso básico de desarrollo humano que tiene sus raíces en la interacción social. Destacando sobre todo la idea de comunicación como proceso social y de competencia personal.

El contexto comunicativo es el conjunto de elementos, factores y circunstancias que hacen que un acto comunicativo se desarrolle de una determinada manera, haciendo referencia a los factores ambientales, sociales, personales, afectivos... que dibujan el medio en el que se está desarrollando la comunicación.

Una definición del lenguaje como sistema de signos tienen que contemplar las tres dimensiones básicas:

- Dimensión formal (cómo es el sistema lingüístico).
- Dimensión funcional (para qué sirve el lenguaje).
- Dimensión comportamental (el lenguaje como forma de conducta).

Ahora, una vez vistos los conceptos de comunicación, expresión y lenguaje, vas a estudiar las características del lenguaje, desde esas tres dimensiones que ya conoces.



Características del lenguaje humano

La primera observación que podríamos hacer para empezar a identificar las características del lenguaje es el hecho de que todas las sociedades humanas poseen algún tipo de lenguaje y reconocemos que se trata de un lenguaje, porque todas las lenguas humanas que existen en el mundo tienen muchas cosas en común.

Las primeras características comunes a todas las lenguas humanas son las siguientes:

- Todas las lenguas humanas son orales y existen métodos generales por los que pueden ponerse por escrito.
- Todas tienen palabras o segmentos análogos a palabras.
- En todas se emplean oraciones y hay métodos generales mediante los que pueden formularse sus reglas gramaticales.

Si tenemos en cuenta que el lenguaje está compuesto por signos lingüísticos y sabemos que el signo lingüístico es la unión de un significado y un significante, podríamos anticipar las características generales del lenguaje, desde un punto de vista formal, conociendo las características del signo lingüístico:

- Arbitrario.
- Convencional.
- Estable.

Es *arbitrario* porque no existe ninguna razón objetiva para vincular C-A-S-A (significante) con el concepto de casa (significado).

Es *convencional* porque la unión entre significado y significante es fruto de un acuerdo de la comunidad lingüística.

Es *estable* porque dicha unión no cambia ni en el tiempo ni en el contexto.

Pero el lenguaje es mucho más que un sistema de signos lingüísticos, y aunque es necesario conocer sus características, desde un punto de vista formal o estructural, también hay que conocer sus características considerado como un instrumento de comunicación, relación, expresión, representación y de modificación del comportamiento.

Vamos a remitirnos de una manera estructurada y ordenada a las tres dimensiones en las que nos hemos apoyado anteriormente para definir el lenguaje: estructural (o formal), funcional y conductual, para explicar las características que son propias del lenguaje verbal humano.

Puede parecerte compleja la clasificación de las características del lenguaje que vas a estudiar a continuación. No tienes que aprendértelas, pero su comprensión puede facilitarte una información precisa sobre lo que supone el lenguaje humano frente al lenguaje de algunas especies animales.

Para tener una visión global del conjunto de todas las características del lenguaje verbal humano inscritas en las tres dimensiones puede ser útil el siguiente esquema.

ESTRUCTURALES O FORMALES	Arbitrariedad Transmisión por tradición Canal auditivo-vocal Doble articulación Creatividad Dependencia de la estructura Semanticidad		
FUNCIONALES	FUNCIÓN SIMBÓLICA	Desplazamiento referencial Reflexividad Sistema analítico de representación	
	FUNCIÓN COMUNICATIVA	Retroinformación Intercambio de roles Usos imperativos-declarativos Significado literal	
COMPORTAMENTALES	Libertad de uso Conducta instrumental		

Esquema de las características del lenguaje humano

Y ahora vas a ver qué significa cada una de esas características.

2.1. CARACTERÍSTICAS ESTRUCTURALES O FORMALES DEL LENGUAJE HUMANO

Desde el punto de vista formal, en el lenguaje humano se aprecian unos rasgos propios, aunque no todos ellos sean sólo específicos del lenguaje humano.

1. *Arbitrariedad.* Este rasgo se refiere a la falta de relación directa entre los signos que componen el sistema lingüístico y sus referentes. Los signos adquieren su significado en virtud de una convención o acuerdo social. El acuerdo de llamar "silla" a la silla es un acto de convención social. En otros idiomas, las sillas se llaman de otra manera. Da lo mismo el nombre que se utilice con tal de que todos los miembros de una misma comunidad lingüística estén de acuerdo en usar el mismo.

2. *Transmisión por tradición.* Las lenguas, como su gramática, son aprendidas por los hablantes en el marco de las relaciones sociales que mantienen con otros hablantes de su comunidad lingüística y el papel que juega la enseñanza es clave.

3. *Canal auditivo-vocal.* Es la característica más evidente del lenguaje, y en el caso del lenguaje oral humano, los sonidos se producen con los órganos vocales y se reciben a través del oído.

La ventaja de esta característica de los lenguajes sonoros es que los mensajes se pueden transmitir en la oscuridad, permiten realizar simultáneamente otro tipo de actividades corporales y requieren un esfuerzo físico relativamente pequeño. Además, el lenguaje puede transmitirse a través de símbolos visuales (lenguaje de signos y escritura) e incluso de símbolos táctiles (escritura Braille).

4. *Doble articulación.* Esta característica se refiere a la organización del lenguaje en dos niveles: las unidades sonoras elementales del habla (fonemas) que carecen de significado por sí solas y su combinación en unidades que adquieren significado, las palabras (morfemas).

Los sistemas lingüísticos que tienen esta característica son altamente productivos, abiertos y flexibles, ya que a partir de un conjunto limitado de unidades y de reglas es posible la construcción de infinitas unidades lingüísticas significativas.

5. *Creatividad y apertura.* El lenguaje humano es un sistema abierto, pudiéndose crear constantemente nuevos signos y nuevos mensajes. Éste sí es un rasgo que sólo se da en el lenguaje humano y que está relacionado con la capacidad de comprender y producir un número ilimitado de enunciados nuevos.

En cambio, los sistemas de comunicación de la mayor parte de los animales disponen de un número fijo y limitado de señales que además emplean en circunstancias claramente definidas y predeterminadas, como ocurre con los sonidos de alarma emitidos por algunas aves.

El ejemplo de la cigarra que habita en Norteamérica es muy ilustrativo de la limitación del repertorio de señales. Sólo puede emitir cuatro señales. Emite un "chillido de peligro" cuando es agarrada, aprisionada o engullida y

sólo en esa situación. Utiliza la "llamada de convocatoria" para reunir a sus compañeras a cantar en coro todas juntas. En el cortejo hay una "llamada preliminar" que es emitida cuando hay una hembra a poca distancia y hay otra "llamada definitiva" de cortejo cuando la hembra está a su alcance.

6. *Dependencia de la estructura.* Los seres humanos no utilizan estrategias sencillas de reconocimiento o recuento de las emisiones sonoras cuando se comunican verbalmente, sino que reconocen automáticamente la naturaleza pautada del lenguaje y manejan "fragmentos estructurados" de habla conforme a unas reglas muy precisas.

Donde menos margen de libertad existe es en los sonidos de que consta el lenguaje (componente denominado "fonología") y la razón es que el conducto vocal del hombre es exactamente igual en cualquier parte del mundo. El número de fonemas diferentes en que el conducto vocal puede usarse para emitir sonidos comunicativos es limitado.

El mayor margen de libertad se da en las palabras (componente denominado "léxico") porque cada sociedad decide a qué cosas poner nombre y adapta los patrones fonológicos como quiere para utilizarlos como nombres. Las reglas mediante las que se forman las oraciones (componente denominado "sintaxis") gozan de un margen de libertad intermedio. La variabilidad de las reglas sintácticas es relativamente limitada.

7. *Semanticidad.* Este rasgo se refiere al empleo de símbolos para referirse a objetos y acciones. Para un individuo humano SILLA significa "superficie que se sostiene sobre cuatro patas y se emplea para sentarse". Y además podemos generalizar el uso de esa palabra para aplicarla a toda clase de sillas y no sólo a una en particular.

Y ahora vas a ver las características desde la siguiente dimensión del lenguaje: las características funcionales o relacionadas con la utilidad del lenguaje.

2.2. CARACTERÍSTICAS FUNCIONALES DEL LENGUAJE

Desde la funcionalidad del lenguaje humano, se identifican dos funciones básicas: la función representacional o simbólica y la función comunicativa. Veamos cuáles son las características del lenguaje desde cada una de estas funciones.

Características del lenguaje desde la función simbólica

Aquí estudiarás las características del lenguaje considerándolo como un instrumento del pensamiento simbólico o representativo.

El lenguaje nos permite representarnos mental e internamente objetos, ideas, sentimientos, conocimientos..., y comunicarlos por medio de las palabras. A esta capacidad de representación mental interna mediante el lenguaje se la conoce como función simbólica. Además, la capacidad de representación nos permite hablar no sólo del presente, del aquí y del ahora, sino también del pasado, del futuro, de lo real y de lo imaginario. Todo esto forma parte de la función simbólica del lenguaje, cuyas características describimos a continuación.

1. *Desplazamiento referencial*. Los signos lingüísticos no están ligados a situaciones inmediatamente presentes en el tiempo o en el espacio, pudiendo referirse a aspectos de la realidad presentes, pasados o futuros, reales o imaginarios.

2. *Reflexibilidad*. El lenguaje humano permite hablar sobre el propio lenguaje. Es lo que llamamos conocimiento metalingüístico, cuyo ejemplo más claro son las descripciones, teorías y modelos sobre el lenguaje.

Esta posibilidad de analizar mediante el lenguaje la propia conducta constituye la base de la conciencia reflexiva y de la conducta de auto-control. A través del lenguaje podemos analizar nuestras experiencias, nuestras representaciones, nuestras creencias, y a partir de ahí intervenir para cambiarlas y modificar nuestra conducta.

3. *Sistema analítico de representación*. El lenguaje verbal no sólo representa la realidad, también describe sus propiedades y confiere cualidades a la realidad que representa.

La otra función del lenguaje dentro de la dimensión funcional es la función comunicativa.

Veamos cuáles son las características del lenguaje en este aspecto.

Características del lenguaje desde la función comunicativa

La idea básica que va a orientar el desarrollo de las Unidades de Trabajo dedicadas a la comunicación y al lenguaje es precisamente que el objetivo del lenguaje es la comunicación, en su sentido más amplio.

El lenguaje puede ser un objetivo en sí mismo, pero una de sus funciones más elementales es la comunicación con los otros. Gracias al lenguaje podemos comunicar informaciones, ideas, conocimientos, sentimientos, valores, deseos... A través del lenguaje podemos informar, asentir, negar, pedir, declarar e incluso crear. En este marco se inscriben las características del lenguaje desde la función comunicativa que vas a estudiar a continuación.

1. *Retroinformación.* Cuando utilizamos el lenguaje lo hacemos a la vez como productores y receptores de nuestro propio lenguaje, porque el lenguaje es un sistema abierto, intencional, complejo... Esto quiere decir que mientras que yo pueda oír lo que estoy diciendo, puedo comparar lo que digo con lo que he querido decir.

2. *Intercambio de roles.* La forma más natural de la comunicación humana es la conversación, en la que se está produciendo constantemente un cambio de roles, se hace de receptor y de emisor continuamente.

3. *Usos imperativos-declarativos del lenguaje.* Los usos imperativos nos permiten cambiar la realidad en la medida en que cuando pedimos algo movilizamos a otro para que nos lo proporcione. Con los usos declarativos no pretendemos modificar nada, sólo informar o comunicar algo y, en todo caso, contrastar con el otro las propias representaciones y actitudes sobre algo.

Esta diferencia entre el uso imperativo y declarativo del lenguaje va ser utilizada y aplicada en las funciones del lenguaje infantil que verás en las unidades dedicadas al lenguaje infantil.

4. *Significado literal.* Cuando escuchamos un mensaje hablado, no nos limitamos a descodificar el significado literal del mismo, habitualmente el ser humano va más allá y descifra la intención que hay detrás de ese mensaje literal, haciendo atribuciones e inferencias sobre lo que el otro dice. Esta característica se aprecia claramente en los usos indirectos del lenguaje (ironías: contradicción entre lo literal del mensaje y la intención con que se dice). Eso ocurre porque el lenguaje es un intercambio de símbolos y combinaciones de signos significativos e intencionales.

Esto hace que el lenguaje adquiera una cualidad de mayor complejidad que cualquier otro sistema de comunicación porque exige ir más allá del valor "representacional" de los signos en sí mismos y requiere la toma en consideración también de otros componentes pragmáticos del lenguaje relacionados con la actividad mental de quienes usan los signos.

Ahora, ya vas a pasar al tercer grupo de características, las referidas al comportamiento.

2.3. CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTALES DEL LENGUAJE

Recuerda que en algún lugar, al definir el lenguaje, decíamos que el lenguaje implica una modalidad de comportamiento entre quienes lo comparten. Esto es válido para el lenguaje humano y para los lenguajes de algunas especies animales. El lenguaje sirve para hacer cosas juntos,

para provocar una acción o un comportamiento en el otro, para pedir, para dar, para modificar el comportamiento del otro y el de sí mismo en el caso del lenguaje interior.

En esta línea hay que situar las características del lenguaje desde la dimensión comportamental o conductual, entendiendo el lenguaje como una forma de conducta y como un instrumento para provocar o modificar la conducta, la acción o el comportamiento.

Veamos cuáles son las características del lenguaje en este ámbito.

1. *Libertad de uso.* La respuesta verbal a un estímulo no tiene por qué ser inmediata, lo que significa que la conducta lingüística puede demorar su respuesta al momento que le parezca más apropiado. En la práctica, esto supone la posibilidad de meditar lo que queremos decir y cuándo lo queremos decir.

2. *Conducta instrumental.* El uso del lenguaje se puede relacionar con ciertas condiciones previas o antecedentes del emisor o del ambiente y con ciertas consecuencias o efectos sobre el entorno. Desde este punto de vista, el lenguaje no es sólo un instrumento de comunicación, sino también una conducta instrumental. Además, la posibilidad de transformar la conducta, el conocimiento o las emociones de otros a partir del lenguaje, convierte a éste en uno de los instrumentos de regulación interpersonal y social.

Hasta aquí has visto las características del lenguaje humano. Si comparas el lenguaje humano con el de otras especies podrás observar que algunos animales poseen algunos de los rasgos del lenguaje humano, pero ningún sistema de comunicación animal reúne a la vez todas las características del lenguaje humano.

Probablemente el estudio de este epígrafe sobre las características del lenguaje humano te haya resultado costoso, no tanto por el contenido, como por los nombres utilizados para referirse a ellas. Aunque ya habíamos anticipado que no es un objetivo de esta unidad el aprendizaje memorístico de todas estas características, esto no significa que no tengas que entenderlas, y para que tú mismo compruebes el grado de comprensión de estos contenidos, vas a realizar dos ejercicios (puedes consultar los contenidos para resolverlo).

Ejercicios

4. Identifica cada una de las siguientes ideas con la característica y la dimensión correspondiente:

- a) Las lenguas, como su gramática, son aprendidas por los hablantes en el marco de las relaciones sociales que mantienen con otros hablantes de su comunidad lingüística.

- b) Los seres humanos manejan fragmentos estructurados de habla conforme a unas reglas muy precisas.
- c) Con el lenguaje podemos referirnos a aspectos de la realidad presentes, pasados o futuros.
- d) Cuando escuchamos un mensaje, también desciframos la intención que hay detrás.
- e) Existe la posibilidad de meditar lo que queremos decir y cuándo lo queremos decir.

5. En esta Unidad de Trabajo hemos comentado que aunque algunas especies animales tienen algún tipo de lenguaje, ninguno de ellos reúne todas las características del lenguaje humano. Vamos a fijarnos sólo en algunas de las características. Se trata de averiguar a qué característica del lenguaje humano corresponde cada uno de los siguientes ejemplos de lenguaje animal y de indicar si se cumple o no.

Ejemplo 1: Para transmitir un mensaje de agresión, el cangrejo extiende una de sus pinzas grandes. Un cangrejo "menos irritado", en cambio, tan sólo extiende una pata.

Ejemplo 2: El pájaro carpintero produce sus señales comunicativas golpeando la madera.

Ejemplo 3: Dos pájaros cantan un "dueto". Uno canta unos cuantos compases y a continuación hace una pausa mientras otro canta.

Ejemplo 4: Las abejas pueden informar a sus congéneres, a través de la danza, de un acontecimiento inmediatamente pasado, presente o a para avisar de un peligro.

Ejemplo 5. El canto de las alondras es aprendido por transmisión de unos a otros.

Recuerda

Las características del signo lingüístico, siendo el lenguaje un sistema de signos, son básicamente las siguientes:

- *Arbitrariadad*: no existe ninguna razón objetiva para unir significado y significante.
- *Convencionalidad*: la unión entre el significado y el significante responde a un acuerdo de la comunidad lingüística.
- *Estabilidad*: dicha unión permanece en el tiempo y en cualquier contexto.

Las características del lenguaje hay que inscribirlas en las tres dimensiones: formal, funcional y comportamental.

Las características formales o estructurales se refieren a cómo es la estructura interna del lenguaje como código lingüístico.

Las características funcionales se refieren a las dos funciones básicas del lenguaje: la función simbólica o representativa y la función comunicativa.



Las características comportamentales o conductuales se refieren al lenguaje como una forma de conducta.

Una vez vistas las características del lenguaje, vas a pasar al conocimiento de los diferentes niveles en los que se estudia el lenguaje, en relación con su estructura.

3

Estructura del lenguaje y niveles de estudio

Si disponer de unos conocimientos básicos acerca de la estructura interna del lenguaje forma parte de los contenidos propios de una cultura general elemental, como técnico de Educación Infantil te va a resultar completamente necesario disponer de un mínimo bagaje teórico al respecto en la medida en que estos conocimientos pueden facilitarte el análisis y la comprensión del lenguaje y más adelante del lenguaje infantil.

En primer lugar vas a estudiar los tres niveles diferentes de unidades en los que está organizado el lenguaje y las disciplinas que se encargan de su estudio.

En la manifestación concreta del lenguaje verbal, el habla, nos encontramos con tres niveles de organización de las unidades del lenguaje, cuyos componentes son los siguientes:

- Los sonidos (fonemas).
- Las palabras (morfemas).
- Las oraciones.

- En un primer nivel están los sonidos o *fonemas*, de cuyo estudio se encarga la fonología.
- En un segundo nivel están las palabras o *morfemas*. Las palabras son las unidades lingüísticas con significado propio formadas por combinaciones significativas de fonemas. Del estudio del significado de las palabras se encarga la semántica.
- En el tercer nivel están las oraciones, que son combinaciones de palabras con significado completo. En las oraciones, las palabras realizan funciones diferentes porque hay diferentes categorías gramaticales. Del estudio de las diferentes categorías gramaticales y de las reglas mediante las que se forman las oraciones se encarga la sintaxis.
- Hay un cuarto nivel en el estudio del lenguaje, en el que el objeto de estudio ya no es la estructura formal del mismo, sino su funcionalidad, o dicho de otra manera, el uso que se hace del lenguaje. De este enfoque funcional del lenguaje se ocupa la pragmática.

Desarrollemos ahora cada uno de estos niveles de estudio del lenguaje y verás cuál es la aportación de cada uno de ellos al estudio del lenguaje infantil:

- La fonología.
- La semántica.
- La sintaxis y la morfosintaxis.
- La pragmática.

No se trata de ofrecerte una clase de gramática, sino de proporcionarte las nociones elementales que te permitan entender cómo está organizado el lenguaje, las disciplinas que estudian cada nivel y qué utilidad puede tener para la comprensión del lenguaje infantil.

Empecemos por el primer nivel y las unidades más pequeñas: los sonidos y su estudio correspondiente: la fonología.

3.1. FONOLOGÍA

Definiremos la fonología como el estudio de los sonidos y su estructura. Desde un punto de vista estrictamente lingüístico, se trataría de analizar la emisión de los fonemas y su estructura o secuencia para formar palabras, entendiendo éstas como un conjunto organizado de fonemas con significación propia.

Sin embargo, dada la importancia que tiene el contexto comunicativo, los primeros balbuceos podrían considerarse como primeras formas transicionales hacia las palabras porque el niño empieza a organizar conscientemente los fonemas para variar el sentido de sus producciones vocálicas con una clara intencionalidad comunicativa.

En relación con el estudio de los fonemas o de las emisiones sonoras de los niños surge una pregunta de gran interés para los lingüistas y para la aplicación práctica de nuestro trabajo:

¿Cuándo podemos considerar la aparición de una “primera palabra” que se distinga con claridad de las emisiones anteriores tanto estructural como funcionalmente?

Desde un punto de vista lingüístico parece relativamente sencillo: bastaría con identificar el momento en que los sonidos empiezan a tener una función distintiva. Pero no es tan fácil porque la consideración de una serie de fonemas con valor de significado depende no sólo de quien los emite, sino también de quien oye al niño. Y aquí juega un papel primordial la capacidad de anticipación y traducción, en ocasiones tremadamente imaginativa, del adulto que oye emitir al niño una serie de fonemas más o menos ordenados y que con gran júbilo asegura que esos sonidos son una palabra.

No cabe duda de que ésta es la clave del aprendizaje de las primeras palabras, pero conviene distinguir entre lo que formalmente es una palabra y lo que es una aproximación a una primera palabra, al menos desde la fonología.

La fonología aporta cosas importantes para la tarea del observador del lenguaje infantil; y para esto es también importante conocer algunas

cosas de cuyo estudio se encarga precisamente esta disciplina, como por ejemplo el orden en que aparecen los fonemas y la relación que existe entre la fonología y otros aspectos del lenguaje.

Entre las aportaciones de la fonología conviene conocer la descripción fonética de los fonemas en la lengua española y su equivalencia con los sonidos del habla. No pretendemos que aprendas esta información. Consideramos que puede ser útil tenerla a mano por si tuvieras que consultarla en alguna ocasión, teniendo en cuenta que con frecuencia al hablar del desarrollo fonológico en los niños se mencionan términos como "fricativas", "nasales", etc.

En el cuadro que figura a continuación, encontrarás diferentes informaciones que se refieren a características o rasgos de identificación de cada fonema. La primera característica se refiere al *modo de articulación*, la siguiente al *punto de articulación* y la tercera a la *sonoridad* de cada fonema. Antes de consultar el cuadro de los fonemas vamos a explicar cada una de estas características.

El modo de articulación está relacionado con la forma que adoptan los órganos de articulación en la salida del aire. Dando lugar a diferentes modos de articulación:

- *Oclusivas*. El aire, en su salida encuentra un obstáculo y esa salida se resuelve mediante una explosión.
- *Fricativas*. El aire, en su salida, no encuentra ningún obstáculo pero sale constreñido.
- *Africadas* (occlusivas + fricativas). El aire se topa con un obstáculo y sale constreñido.
- *Nasales*. El aire sale por la nariz.
- *Laterales*. El aire, en su salida, encuentra un impedimento en el centro de la cavidad bucal y sale por los lados de la misma.
- *Vibrantes*. El aire provoca una vibración en el ápice de la lengua.

El punto de articulación está relacionado con el lugar concreto en el que se produce el sonido.

La sonoridad se refiere a la vibración de las cuerdas vocales. Cuando vibran, el sonido es sonoro, y cuando no vibran, es sordo.

Ahora ya con esta información previa, puedes consultar el siguiente cuadro:

Las vocales

	anterior	central	posterior
alta	i		u
media	e		o
baja		a	

Las consonantes(a) *Por el lugar de articulación:*

Bilabiales: *b, p, m,*
 Labio-dentales: *f*
 Linguo-dentales: *t, d*
 Linguo-interdentales: *z*
 Linguo-alveolares: *s, n, l, r, rr*
 Linguo-palatales: *ch, ñ, ll, y*
 Linguo-velares: *k, gra, go, gu, j*

(b) *Por el modo de articulación*

Oclusivas: *p, b, t, d, k, ga...*
 Fricativas: *f, z, s, ya...*
 Líquidas vibrantes: *r, rr*
 Líquidas laterales: *l, ll*
 Sonoras: *b, d, g, m, n, ñ, y, r, rr, l, ll*
 Nasales: *m, n, ñ*

Descripción fonética de los fonemas y su equivalencia con los sonidos del habla en lengua española

3.2. SEMÁNTICA

La semántica es el aspecto de la lingüística que trata del estudio de la significación del lenguaje. También se puede hablar del *léxico* y más coloquialmente del *vocabulario*. El léxico de una lengua está constituido por todas las palabras que forman parte de esa lengua. Cada lengua tiene su propio léxico. De ahí que la manera en que hablamos y la manera en que pensamos estén íntimamente relacionadas.

Hablar de semántica nos lleva necesariamente a hablar de diccionarios: de los diccionarios materiales o impresos (recopilaciones del léxico de una lengua) y de los diccionarios mentales, en la medida en que cuando hablamos habitualmente recurrimos a nuestro diccionario mental y no a los otros.

Cuando memorizamos una palabra, memorizamos información relativa a la pronunciación (información fonética), información relativa a la categoría sintáctica (función que realiza en la oración), además de su significado. Aprender una palabra supone la capacidad de nombrar y esto significa la capacidad de representar. El lenguaje nos sirve para representar los conceptos básicos que utilizamos en relación al mundo y a nosotros mismos.

El diccionario mental forma una red lingüística en la que está guardada nuestra representación mental del mundo. Almacenamos el léxico de nuestra lengua en una compleja estructura mental en la que se establecen redes de palabras, imágenes y sonidos, en una especie de diccionario psicológico. Cada vez que utilizamos una palabra se establecen múltiples conexiones que van mucho más allá de la tarea de proporcionarnos su significado literal, poniéndose en juego un conjunto de referencias afectivas, de la propia experiencia, de nuestro conocimiento...

Las palabras nos remiten a su representación semántica, pero también a nuestra propia experiencia. El ejemplo más claro es que una misma palabra puede tener significados diferentes, aun con la misma referencia semántica, en función de quién la utilice y en qué contexto se utilice.

La semántica nos descubre que el proceso no va sólo en una dirección. La pregunta no sería sólo *¿cómo aprendemos lo que significan las palabras?*, sino también *¿cómo aplicamos las palabras a los conceptos correspondientes?* Asignamos significados a las palabras y asignamos palabras a sus conceptos respectivos en la medida en que vamos poniendo palabras a las cosas, estableciendo una relación dinámica y constante entre lenguaje y conocimiento de la realidad.

Hablamos de lo que conocemos, pero al aprender palabras nuevas ampliamos el conocimiento de la realidad. El lenguaje determina, en cierto modo, nuestra manera de pensar, pero, a la vez, modifica y enriquece nuestro pensamiento en la medida en que vamos poniendo nombre a más cosas de la realidad, al conocimiento, a los sentimientos. Y podemos manejar con mayor precisión aquello cuyo nombre conocemos.

Cada sociedad se identifica básicamente por su lengua y por su cultura, y aunque no exista una relación cerrada entre lenguaje y cultura o visión del mundo, lo cierto es que cuanto mayor es la diferencia entre dos sociedades, más difícil resulta traducir el lenguaje de una al lenguaje de otra, dando por sentado que entre dos culturas muy diferentes se producirán también distinciones conceptuales importantes. En este sentido, no existen los mismos conceptos en todas las culturas.

Nos sorprendería saber que la lista de conceptos universales no es mayor de 300 palabras, aproximadamente. En el caso de algunas comunidades lingüísticas necesitaríamos tener un conocimiento completo de su cultura para entender con cierta coherencia sus conceptos. Y aquí nos encontramos con un concepto importante, el de contexto cultural. Igual que antes mencionábamos el contexto comunicativo, entender el léxico y la semántica de las lenguas nos lleva a la necesidad de conocer algo del contexto cultural en que se produce.

Un ejemplo próximo de léxico y contexto cultural lo tenemos en la lengua de la etnia gitana. A pesar de que comparten muchas palabras del léxico de la lengua española, no es posible hacer una traducción completa de muchas de las palabras que ellos utilizan sin saber algo de su contexto cultural. Esto ocurre porque cada cultura da un enfoque particular a la realidad, a los problemas y a las situaciones, lo que tiene una importancia decisiva en la formación del léxico.

No podemos dejar de mencionar algunas preguntas apasionantes que se suscitan alrededor del estudio de este aspecto del lenguaje: *¿Cómo aprendemos las palabras? ¿Qué información memorizamos de cada palabra? ¿Qué supone el aprendizaje de una palabra?*

Encontraremos algunas respuestas a lo largo del desarrollo de las siguientes Unidades de Trabajo, en especial al referirnos al lenguaje infantil. En esta Unidad no pretendemos plantear el estudio del código lingüístico en profundidad, sino ofrecer algunas ideas que sirvan para ofrecer una visión global de lo que es el lenguaje.

Una manera de reflexionar sobre el significado de la semántica y su lugar en el lenguaje y en la propia naturaleza humana puede ser la realización de un ejercicio.

Ejercicio

6. Para hacer este ejercicio vamos a utilizar una cita del libro de Marinas ("La selva del lenguaje"), en la que describe una experiencia de un paseo por un jardín botánico tropical y la reflexión que sigue tras consultar un letrero en el que figura el nombre de un árbol: "Árbol del viajero". Léelo atentamente y contesta a las preguntas que te hacemos a continuación.

"¿Ocurre algo nuevo al conocer el nombre de un objeto? ¿De dónde procede la impresión de que mediante el lenguaje poseo de otra manera lo percibido? Lo que consigo con la palabra no es una nueva información, sino una nueva manera de manejar la información. El conocimiento que tenía de esa exuberante planta no ha crecido. Pero al conocer su nombre puedo tratar la información perceptiva con gran soltura. Mientras que la presencia del árbol del viajero va a acabarse en cuanto prosiga mi camino, y su

recuerdo se hará inevitablemente borroso, la palabra que lo designa se mantendrá en la memoria, y podré pensar en esa planta y hablar de esa planta y buscarla cuando quiera, aunque ya no recuerde claramente el poderío que ahora me fascina. El árbol hablado es más dócil que el árbol percibido."

- a) ¿En qué modifica su conocimiento de la realidad haber aprendido el nombre del árbol?
- b) ¿Qué información proporciona en este caso el nombre del árbol?
- c) ¿Para qué sirve aprender esa palabra o ese nombre?
- d) ¿Qué relación existe entre el aprendizaje del léxico y los sentimientos humanos?

El estudio de la semántica, como puedes ver, es un viaje por lo más profundo del funcionamiento del pensamiento y de la comunicación. Podrías seguir aprendiendo muchas más cosas, pero si con esto hemos conseguido despertar tu interés por conocer algo más sobre el lenguaje, es suficiente.

Y ahora que ya has aprendido algo de la fonología y de la semántica, vas a estudiar algunos conocimientos sobre la sintaxis y la morfosintaxis, lo que siempre hemos llamado la gramática.

3.3. SINTAXIS

El análisis de las oraciones, de cada uno de sus componentes y de la relación entre ellos ofrece información para efectuar el estudio del desarrollo *sintáctico* del lenguaje. Los elementos objeto de estudio en este nivel sintáctico se refieren básicamente a dos aspectos:

- Las categorías de palabras utilizadas en la oración.
- La estructuración de los mensajes y el tipo de oraciones empleadas.

Del análisis del primer nivel sintáctico: las diferentes categorías y subcategorías gramaticales, se encarga la morfosintaxis. Veamos algunas nociones elementales al respecto.

Aprendemos a construir las oraciones de manera correcta, no a base de experimentar múltiples combinaciones posibles, sino descubriendo y aplicando unas reglas que explican la clasificación de las palabras en categorías gramaticales y que nos sirven para identificar las secuencias de categorías típicas de cada lengua.

A las categorías se las denomina partes de la oración. En el idioma español, las categorías son el nombre, el verbo, el adjetivo, el adverbio,

la preposición, el pronombre, el artículo y la conjunción. A su vez, esas categorías pueden subdividirse en nombre común, masculino, singular...

La otra aplicación de las reglas morfológicas o gramaticales es la identificación de las secuencias de categorías dentro de la oración. Vamos a poner un ejemplo para que entiendas esto mejor:

- A la secuencia artículo + nombre la llamamos sintagma nominal.
- A la secuencia verbo + sintagma nominal (complemento) la llamamos sintagma verbal.

A esta forma de analizar las secuencias de palabras se le llama estructura sintáctica de la oración. Así, la categoría oración se divide primero en dos componentes:

- Sintagma nominal.
- Sintagma verbal.

La categoría sintagma verbal se divide a su vez en dos componentes: verbo + sintagma nominal, y los sintagmas nominales se dividen también en otros dos componentes: artículo + nombre.

Aunque pueda parecerle una clase de gramática elemental, no lo es. El planteamiento puede ser el siguiente:

¿Qué nos aporta esto al conocimiento del lenguaje infantil?

Aunque los niños no sepan lo que son las reglas sintácticas ni el análisis de la estructura sintáctica de la oración, lo cierto es que van incorporando las reglas sintácticas y morfosintácticas, desde el principio, en la construcción de sus estructuras lingüísticas.

Podríamos resumir, de manera muy esquemática, las reglas que pueden aplicarse para analizar y construir oraciones:

Regla 1: Oración: Sintagma nominal + sintagma verbal.

Regla 2: Sintagma verbal: verbo + sintagma nominal.

Regla 3: Sintagma nominal: artículo (o determinante) + nombre.

A partir de aquí, la construcción de las oraciones se rige por una serie de reglas de transformación de las categorías sintácticas. Para elegir entre una u otra alternativa al construir una frase hace falta no sólo el conocimiento de las reglas morfosintácticas, sino también la puesta en marcha de una serie de procesos psicológicos. Lo importante es que cuando procesamos el lenguaje lo hacemos en base a estructuras sintácticas y no en base a secuencia de palabras sin estructura, y eso lo

hacen los niños desde que construyen sus primeras frases de dos palabras.

Un sistema sintáctico se apoya a su vez en un sistema de procesamiento semántico o léxico que proporcione información sobre las palabras concretas a utilizar. Es decir, cuando oímos hablar no vamos identificando la estructura sintáctica por un lado y la semántica por otro, sino que procesamos conjuntamente los datos, a la vez que procesamos la información fonológica que nos permite identificar las palabras.

Todo esto parece complejo y en realidad lo es; sin embargo, los niños aprenden a hablar y adquieren el código lingüístico en contextos interactivos y comunicativos y ésta es la clave más importante. Van a aprender las reglas fonológicas, semánticas y morfosintácticas en un proceso de adquisición que en definitiva es una construcción compartida entre el niño y los adultos que interactúan con él.

Ahora que ya has estudiado algunos conocimientos sobre sintaxis y morfosintaxis, vas a pasar a aprender otros conocimientos sobre el aspecto más práctico del lenguaje: la pragmática.

3.4. PRAGMÁTICA

El estudio del desarrollo pragmático se valora analizando la funcionalidad del lenguaje a través de un sistema de categorías referidas a las funciones que desempeñan los mensajes verbales en la interacción verbal.

En la actualidad se está concediendo mucha importancia a los estudios pragmáticos del lenguaje, considerando que el niño se comunica con su medio ambiente antes de que comience la adquisición de la lengua materna. El aspecto pragmático del lenguaje está presente desde el momento mismo en el que se produce la comunicación. En este sentido, *la función pragmática no es otra cosa que el propio uso del lenguaje en el proceso de comunicación*. De tal manera, que el niño, desde una edad muy temprana, aun disponiendo de una capacidad lingüística muy reducida, tanto a nivel sintáctico como semántico, puede utilizar cierto número de funciones pragmáticas.

La pragmática del lenguaje es el estudio de la relación que establece el lenguaje y su usuario. Ni la sintáctica ni la semántica del lenguaje nos proporcionan los medios adecuados para la interpretación de los datos referidos a la conducta verbal de los comunicantes o hablantes de una lengua, sino que éstos son los que la dan sentido.

Mediante las leyes sintácticas y semánticas el hablante elabora el mensaje; sin embargo, hay que situarse en la comunicación para poder interpretar dicho mensaje de forma adecuada.

Igual que en otros aspectos del lenguaje, existe un conjunto de leyes que marcan las pautas de su uso, ajustándose a determinados contextos e intenciones comunicativas, y esta función aparece tan pronto como existe comunicación. El niño, desde una edad muy temprana, aun siendo su capacidad de lenguaje, tanto gestual como oral, muy limitada, utiliza ya cierto número de funciones pragmáticas.

En la comunicación interactiva el niño manifiesta, progresivamente, a través del lenguaje verbal o no verbal una intencionalidad cada vez más precisa. A medida que se va adquiriendo mayor dominio del lenguaje también se van desarrollando las funciones pragmáticas.

Muchos de los estudios actuales sobre el lenguaje infantil se sitúan en este enfoque pragmático, analizando la *evolución del lenguaje en el uso y en los contextos comunicativos concretos*. Una de las formas de hacerlo es recogiendo información acerca de las funciones del lenguaje, o lo que es lo mismo, para qué usan el lenguaje los niños en las diferentes situaciones comunicativas y a lo largo de su evolución.

Veremos algunas de las clasificaciones de las categorías funcionales del lenguaje infantil en otras unidades. Pero podemos finalizar este apartado con algunos comentarios sobre una de las manifestaciones más claras de los aspectos pragmáticos del lenguaje: *La conversación*.

Quizá el aspecto más evidente de la conversación sea su carácter de interacción cooperativa. Los participantes tienen que ponerse de acuerdo sobre el tema a tratar, tienen que turnarse para desarrollarlo, y además han de procurar entenderse. Sin lenguaje, la comunicación está limitada al presente inmediato, al aquí y al ahora. Con el lenguaje, la comunicación puede liberarse del contexto inmediato: podemos hablar de las cosas de "alli" y de "entonces", lo que supone un aumento considerable de nuestros poderes de anticipación, abstracción y ficción.

La mayor parte de nuestra actividad lingüística tiene lugar en situaciones cara a cara, es decir, en un grupo reducido de personas que se alternan en los papeles de hablante y oyente y charlan sobre algo que les interesa a todos.

Los psicólogos sociales han realizado estudios dedicados a averiguar cosas de la gente simplemente observando cómo interactúan conversando en grupos pequeños. En el caso de las conversaciones infantiles, podemos aprender y conocer mucho de sus participantes, pero esto lo veremos en su momento.

Las conversaciones poseen ciertas características que las distinguen de otras formas de interacción social, siendo necesario respetar un conjun-

to ordenado de convenciones sociales que regulan la distribución de turnos. Existen, por una parte, gran variedad de expresiones encadenadas y, por otra, procedimientos convencionales para iniciar y desarrollar una conversación.

Los niños pequeños tienen que aprender todas esas reglas convencionales. Reglas convencionales inventadas por los adultos que, en ocasiones entran en contradicción con algunas de las necesidades comunicativas y expresivas de los niños, porque, para ellos, hablar no es sólo comunicar algo, sino, con frecuencia, una urgente necesidad.

La comprensión de los mensajes emitidos en una conversación se produce gracias a las condiciones de un determinado contexto creado por los participantes. De esta manera, probablemente, alguien que escuche desde fuera de la conversación lo que dicen, e incluso cómo se dice, no podrá formarse una idea completa ni del contenido de los mensajes ni de su intención. De esta forma, algunas oraciones que fuera del contexto comunicativo concreto podrían resultar ambiguas, no lo son en la práctica de esa conversación.

Los interlocutores no sólo deben cooperar en la distribución de turnos, también es necesario que el que habla sea entendido. Tiene que cooperar haciendo que sus intervenciones sean informativas y estén en consonancia con los intereses de su interlocutor o interlocutores y sentando las bases que le van a permitir decir lo que quiere decir. Por otra parte, el oyente tiene que desear entender al que habla.

En la siguiente unidad vas a estudiar cómo el lenguaje se adquiere y desarrolla en esas situaciones de conversación e interacción entre el niño y el adulto y de qué manera el niño aprende a ajustarse y a responder a esa situación comunicativa conversacional. Igualmente, en la unidad dedicada a la evolución del lenguaje infantil, se hablará también de las conversaciones entre los niños.

Recuerda

Si analizamos la estructura del lenguaje como sistema de signos, nos encontramos con tres unidades diferentes, que ordenadas de menor a mayor son las siguientes:

- Los fonemas o sonidos de la lengua.
- Las palabras.
- Las oraciones.

Del estudio de cada nivel formal del lenguaje, constituido respectivamente por los fonemas, las palabras y las oraciones, se ocupa una parte de la lingüística. Así:



- Del estudio de los fonemas se ocupa la fonología.
- Del estudio de las palabras y su significado se ocupa la semántica.
- Del estudio de las reglas con las que se forman las oraciones se ocupa la sintaxis.

Hay una manera diferente de estudiar el lenguaje que no tiene como tarea analizar su estructura o su forma, sino el uso que se hace del mismo: del estudio del uso y de las funciones del lenguaje se ocupa la pragmática.

Una de las formas más habituales de utilizar el lenguaje en una situación comunicativa de intercambio entre dos o más personas es la conversación, y del análisis de las situaciones conversacionales también se ocupa la pragmática.

Los niños aprenden a hablar y adquieren el código lingüístico y el uso adecuado del lenguaje en contextos interactivos y comunicativos. Así, el lenguaje es una construcción compartida entre el niño y los adultos que interactúan con él.

Ahora que ya conoces cuáles son los diferentes niveles de estudio del lenguaje, vas a estudiar las funciones del lenguaje.

4

Funciones del lenguaje

Existen diversas clasificaciones acerca de las funciones del lenguaje y en cada una de ellas se concede mayor o menor importancia a unas u otras funciones, en relación con enfoques teóricos distintos, aunque razonablemente con muchas cosas en común.

Hemos optado por desarrollar, en primer lugar, dos de las funciones más importantes y en las que prácticamente todos los autores coinciden: la *función comunicativa* y la *función representativa o simbólica*, pensando en aquellas funciones que mejor puedan contribuir a la construcción de un marco teórico general sobre este aspecto del lenguaje y que a su vez den respuesta a la pregunta clave: *¿Para qué sirve el lenguaje al ser humano?*

En esta unidad vamos a intentar dar respuesta a estas preguntas, desde un planteamiento general del lenguaje humano. Ya refiriéndonos de manera más específica al lenguaje infantil, estudiaremos diferentes clasificaciones sobre las funciones del lenguaje infantil, en la Unidad de Trabajo 3.

La primera clasificación general remite a las dos funciones básicas del lenguaje identificadas por Bühler (1934): Una función comunicativa y una función simbólica o representacional que incluyen respectivamente las dos nociones fundamentales de las funciones del lenguaje: intención y símbolo. Vamos a ver con mayor detalle cada una de ellas.

4.1. FUNCIÓN COMUNICATIVA

El lenguaje es un sistema que sirve para transmitir información relevante desde el punto de vista de la persona que emite o recibe tal información. Estos intercambios comunicativos en los que se utiliza el lenguaje pueden ser interpretados como una situación en la que un emisor codifica mensajes (a partir de una cierta intención comunicativa y de un conocimiento de un código) y un receptor descodifica o descifra tales mensajes en virtud de su conocimiento del mismo código.

Pero el uso comunicativo del lenguaje implica algo más que un mero intercambio de información basado en un proceso mecánico de codificación y descodificación. Precisamente una de las características del uso comunicativo del lenguaje es su carácter intencional, de aquí que lo más importante sea la interpretación del significado intencional, y no sólo referencial, que hagamos de los mensajes.

El lenguaje humano exige ir más allá del análisis del valor representacional de los signos y la toma en consideración de ciertos componentes pragmáticos relacionados con la actividad mental de los sujetos que usan los signos. Porque el *lenguaje actúa sobre ideas, creencias, deseos e intenciones, es decir, sobre los mundos internos de las personas y no es sólo un código formal.*

Por tanto, el lenguaje sirve como intercambio de símbolos y combinaciones de símbolos significativos (con significado relevante) e intencionales que se utilizan para modificar la actividad interna y externa de los otros.

Sin embargo, la función comunicativa no es la más importante porque *el lenguaje no es ni el único ni el mejor vehículo comunicativo*. Es más, con frecuencia, expresamos nuestras emociones por vías diferentes al lenguaje, gracias a que disponemos de habilidades y recursos expresivos no verbales presentes desde el nacimiento, mientras que el lenguaje aparece alrededor del primer año.

El llanto, considerado como una conducta expresiva o una forma de expresión en el recién nacido (le sirve para expresar malestar), pasa a convertirse en una conducta intencionada algunos meses después cuando hace un uso instrumental de él. Es una conducta deliberada, intencional cuando utiliza el llanto para producir efectos en los otros. Sería ahora cuando podríamos considerarlo como un gesto comunicativo porque lleva implícita una intención.

Un segundo aspecto que cabría destacar respecto a este uso comunicativo del lenguaje es que la transmisión de información se puede realizar entre personas y también intrapersonalmente, es decir, el mismo sujeto puede hacer a la vez de emisor y receptor del mensaje, sirviendo *el lenguaje como un instrumento de autorregulación de la actividad*. Los seres humanos también utilizamos el lenguaje para "comunicarnos con nosotros mismos", modificando nuestro medio interno, definiendo un nuevo plano que probablemente no se encuentre en otras especies animales: el plano de la conciencia, que permite niveles de reflexividad y genera procesos autocomunicativos.

Si el lenguaje sirve, desde esta función comunicativa, para pedir, exigir, criticar, comentar, informar, por medio del lenguaje podemos, también, pedirnos, exigirnos, criticarnos, comentarnos o informarnos a nosotros mismos. Al desarrollar esta vertiente de *autocomunicación*, aplicamos los patrones comunicativos como si fuéramos a la vez emisores y receptores de actividades comunicativas.

Para algunos autores como Vigotsky, la formación de las funciones superiores en el hombre (atención voluntaria, memoria...) se deriva de un proceso de incorporación e interiorización de instrumentos: los signos. Por eso decía que las funciones superiores se constituyen dos veces: primero se dan como relaciones entre personas y luego dentro del propio niño. Poseen un origen interpersonal, primero, y después llegan a convertirse en funciones intrapersonales.

Puede parecerle un poco complejo todo esto de las funciones del lenguaje porque para explicarlo hay que utilizar conceptos abstractos y relacionar el lenguaje con el pensamiento y con otras funciones psicológicas. En la siguiente unidad, al estudiar la relación entre lenguaje y pensamiento y las diferentes teorías sobre la adquisición del lenguaje, irás entendiéndolo mejor.

Ahora que ya has visto en qué consiste la función comunicativa, vamos a pasar a la siguiente función del lenguaje: la representativa o simbólica.

4.2. FUNCIÓN REPRESENTATIVA O SIMBÓLICA

El lenguaje es un *sistema simbólico* que conlleva el empleo de significantes (símbolos) para representar significados (objetos, situaciones, acontecimientos, conceptos, ideas...) por tanto, está relacionado con el conocimiento de las cosas y con el conocimiento del mundo en general. Sería interesante hacerse la siguiente pregunta: ¿Hasta qué punto nuestro conocimiento del lenguaje condiciona nuestro modo de conocer la realidad?

Los signos lingüísticos sirven para poner categorías a la realidad y representan contenidos mentales sobre la realidad que trascienden la referencia directa de las cosas. Se refieren a significados construidos mediante complejos procesos mentales (principios de generalización e individualización), que deben ser conocidos y compartidos tanto por el emisor como por el receptor (recuerda en el apartado de las características del lenguaje el ejemplo de la palabra *silla*).

El lenguaje no sólo nos presenta las cosas, nos las describe y nos informa acerca de cómo son. En este sentido decimos que *el lenguaje es un sistema analítico de representación*. Por ejemplo, si hablamos de un "caballito", estamos informando no sólo del significado concreto (ese animal y no otro), sino que además ofrecemos otras informaciones, en este caso relativas a su tamaño (pequeño) o a su género (masculino).

Esta información más amplia que la mera referencia al significado concreto la vemos en las unidades más pequeñas (palabras) y en las formas más complejas (combinaciones de dos signos o oraciones).

Entre los miembros de nuestra especie, los símbolos (incluyendo las palabras) son, en un principio, recursos de relación que sirven para cumplir funciones comunicativas previas y a las que responden de forma más rudimentaria, ciertas conductas preverbales. Sin embargo, los símbolos modifican de forma apreciable las relaciones humanas y terminan por convertirse en la materia de que se compone la conciencia reflexiva.

Veamos cómo explica Luria (1980) el significado de esta función representativa:

"El hombre sin lenguaje sólo tenía que ver con aquellas cosas que veía directamente, con las que podía manipular. Con ayuda del lenguaje, que designa objetos, pasa a relacionarse con objetos que no percibe directamente y que no encontraba en su experiencia. La palabra duplica el mundo y da al hombre la posibilidad de operar mentalmente con objetos, inclusive en su ausencia."

Conviene que te pares a pensar lo que has leído acerca de las dos funciones básicas del lenguaje. Una buena manera de hacerlo es realizando un ejercicio.

Ejercicio

7. Las siguientes ideas sirven para explicar las dos funciones básicas del lenguaje: la función comunicativa y la función representativa o simbólica.

Intenta identificar a cuál de estas dos funciones se refiere cada una de las ideas siguientes:

- a) El lenguaje es algo más que un mero intercambio de información, basado en un proceso mecánico de codificación y descodificación. Supone una intencionalidad.
- b) El lenguaje es un sistema simbólico que conlleva el empleo de significantes para representar significados.
- c) El lenguaje actúa sobre ideas, creencias, deseos..., sobre el mundo interno de las personas.
- d) El lenguaje está relacionado con el conocimiento de las cosas y del mundo en general.

Hemos visto las dos funciones básicas del lenguaje humano en general. Cuando abordemos el estudio del lenguaje infantil nos encontramos con otras clasificaciones de las funciones del lenguaje infantil más específicas. Pero esto será objeto de trabajo de las Unidades de Trabajo 3 y 4.

Recuerda

En el lenguaje humano (verbal) se distinguen dos funciones básicas:

- La función comunicativa.
- La función representativa o simbólica.

La función comunicativa está relacionada con el uso intencional del lenguaje:

- El uso comunicativo del lenguaje implica algo más que un mero intercambio de información basado en un proceso mecánico de codificación y descodificación.
- El lenguaje actúa sobre ideas, creencias, deseos e intenciones, sobre mundos internos de las personas.
- El lenguaje sirve para modificar la actividad interna y externa de los otros.
- El lenguaje no es ni el único ni el mejor vehículo comunicativo, ya que disponemos de otros recursos expresivos.
- También el lenguaje sirve para comunicarnos con nosotros mismos.

La función simbólica o representativa está relacionada con la propia naturaleza del lenguaje y con el uso que hacemos de él:

- El lenguaje es un sistema simbólico porque se basa en el empleo de significantes (símbolos) para representar significados (objetos, situaciones, acontecimientos, conceptos, ideas...).
- El lenguaje está relacionado con el conocimiento de las cosas y con el conocimiento del mundo en general.
- El lenguaje es un sistema analítico de representación porque no sólo presenta las cosas, sino que además las describe y nos informa de cómo son.

Ahora ya puedes pasar al siguiente epígrafe sobre los sistemas alternativos de comunicación.

5

Sistemas alternativos de comunicación

Los Sistemas Alternativos y/o Aumentativos de Comunicación (SAC) son instrumentos de comunicación, generalmente destinados a personas con alteraciones y dificultades diversas en la comunicación y/o el lenguaje, y cuyo objetivo es la enseñanza, mediante procedimientos específicos de instrucción, de un conjunto estructurado de códigos no vocales, necesitados o no de soporte físico, que permiten funciones de representación y sirven para comunicarse.

De esta definición podríamos resaltar dos aspectos:

- Por un lado, los componentes básicos de un SAC: es *un conjunto estructurado de códigos no vocales y se enseñan por un procedimiento específico de instrucción*.
- Por otro, la *función de los SAC*: permiten capacidades de *representación y sirven para comunicarse*.

Para hacer una clasificación de los SAC vamos a utilizar primero una clasificación general en sistemas sin ayuda y sistemas con ayuda.

5.1. SISTEMAS ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN SIN AYUDA

También se los llama *sistemas de comunicación no asistida*. Son los que no requieren ningún aparato, material o elemento físico externo al emisor de dicho código. Todos los sistemas sin ayuda comparten algunas características comunes:

- Que el emisor de la comunicación usa, al menos en parte, *elementos de su propio cuerpo* para configurar el mensaje sin precisar de ningún instrumento físico adicional a la propia capacidad motriz de las manos y de otros elementos del cuerpo para comunicar.
- Que todos los sistemas descansan en la necesidad de utilizar el *canal visual* para permitir al interlocutor el acceso a la información. El ejemplo más típico de sistema de comunicación sin ayuda es el habla, ya que sólo necesita el propio cuerpo para producir sonidos articulados que caracterizan el lenguaje oral.

Dentro de los SAC sin ayuda se sitúan básicamente los siguientes:

1. Lenguaje de signos.
2. Palabra complementada.
3. Comunicación bimodal.

Veamos algo sobre cada uno de ellos.

Lenguajes de signos

Decimos lenguajes de signos porque no existe un único lenguaje universal de signos, aunque todos comparten características comunes. Es el lenguaje utilizado por las personas sordas.

Todas las lenguas, orales o signadas, están compuestas por una serie de palabras o signos que representan algo: objetos, sentimientos, acciones... En las lenguas orales los sonidos (fonemas) son el elemento básico, mientras que en *las lenguas de signos* las unidades de significación son los queremas " o parámetros formacionales, que consisten en *signos manuales* que a su vez están constituidos por una serie de elementos:

- Forma que adopta la mano al realizar el signo.
- Posición donde se realiza.
- Movimiento que lleva implícito el signo.
- Orientación que tiene la palma de la mano.
- Expresión facial o corporal con que se realiza el signo.

Cuando un niño sordo tiene padres sordos, éstos utilizan la comunicación gestual. El bebé empieza a adquirir gestos significativos por imitación, de una forma totalmente natural. Ésta es la lengua materna del niño sordo que vive en una familia de sordos y es la forma en que el niño sordo se comunica. Sin embargo, el lenguaje que estos padres transmiten al niño es pobre, simple e insuficiente. Ésta es una de las razones por las que un niño de padres sordos debe ser ayudado por terceros.

Un niño sordo, con padres sordos, puede llegar a constituir un buen lenguaje si el nivel del lenguaje de los padres es elevado y si su aprendizaje se completa con la ayuda de un educador competente. Si el niño sordo tiene padres que oyen, éstos no podrán enseñarle una buena lengua de signos, al no ser la lengua que utilizan habitualmente. Esto significa que *la lengua de signos requiere un aprendizaje específico y ser enseñada por hablantes de esa lengua, a través de procedimientos también específicos*.

Palabra complementada

Es otro sistema de comunicación sin ayuda que combina la lectura labio-facial con ocho configuraciones de la mano que se ejecutan en tres posiciones distintas respecto al rostro. Las configuraciones manuales permiten identificar las consonantes, mientras que las vocales se corresponden con los diferentes lugares en los que son articuladas las configuraciones manuales. Ciertos fonemas, en efecto, no se ven en los labios (c, g), además de que dos o más fonemas pueden tener la misma imagen labial (p, b, m).

Los complementos manuales carecen de contenido lingüístico, es decir, no tienen ningún significado al margen de la lectura labial. Es un complemento del habla y por tanto tiene significado en combinación con ella.

Este método permite al niño evitar las confusiones en la lectura labial y acelerar el desarrollo del lenguaje oral en su totalidad.

Este sistema es utilizado con niños sordos, autistas, graves alteraciones en el desarrollo y niños con alteraciones motrices que tengan muy alterado el lenguaje.

Comunicación bimodal

Este sistema emplea simultáneamente el habla y los signos, adoptando una modalidad oral-auditiva junto a una modalidad visual-gestual. El mensaje se expresa en dos modalidades al mismo tiempo, pero la lengua base, la que marca el orden de la frase y la que determina la sintaxis, es la lengua oral. Es un intercambio comunicativo basado en una lengua (oral), aunque empleando dos modalidades diferentes de expresión: vocal y gestual.

Este sistema está especialmente dirigido a personas con la capacidad auditiva limitada, con personas sordas se tiende a emplear el sistema de signos.

Ya has visto los sistemas alternativos de comunicación sin ayuda; vas a ver ahora los sistemas con ayuda.

5.2. SISTEMAS ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN CON AYUDA

También se los conoce como sistemas de comunicación asistida. Son aquellos en los que los códigos que utilizan requieren un apoyo físico, un material físicamente independiente del emisor que realiza la actividad comunicativa mediante la utilización de un sistema de ese tipo.

Un ejemplo de ese apoyo físico puede ser un lápiz y un papel en el caso de la escritura, o un trozo de cartulina con símbolos gráficos dibujados en el caso del sistema Bliss y de los sistemas pictográficos.

El objetivo de estos sistemas con ayuda es dotar a la persona no hablante o con habla poco inteligible de un instrumento útil y eficaz de comunicación que le permita desarrollar habilidades básicas de representación y comunicación funcional, espontánea y generalizable como complemento o sustituto del habla.

Para clasificar los sistemas con ayuda, vamos a fijarnos en dos aspectos: el tipo de elementos de representación y la complejidad lingüística.

Con respecto al tipo de elementos de representación, pueden ser:

a) Sistemas con elementos de representación directa

Es el caso de la utilización de objetos, gestos de uso común y de fotografías..., que el usuario señala con fines comunicativos. En un mayor nivel de complejidad representativa, pero dentro de la existencia de una relación directa, están los *sistemas de símbolos pictográficos e ideográficos* que mantienen una estrecha relación gráfica o conceptual con el elemento al que representan. Entre los sistemas pictográficos hay que mencionar el sistema de símbolos conocido como SPC y en otro orden de mayor complejidad, el sistema Bliss, del que hablaremos más adelante.

b) Sistemas arbitrarios

En este caso, los elementos de representación no mantienen ningún parecido con su referente. Se trata de códigos que hay que aprender a descifrar. Es el caso del sistema ortográfico y oral y de los lenguajes sigrados.

c) Sistemas complejos

En este tipo de sistemas se utilizan palabras impresas o codificadas. Es el caso del sistema Braille (para personas ciegas) o el Morse (utilizado en comunicación naval).

En cuanto a la *complejidad lingüística*. Podemos encontrarnos sistemas basados en elementos muy representativos, en dibujos lineales, en la ortografía tradicional y sistemas que utilizan palabras codificadas.

Entre los sistemas con ayuda de cierta complejidad y más extendidos por todo el mundo hay que mencionar el *sistema Bliss*. Es un sistema de símbolos gráfico-visuales que representan significados o conceptos (no sonidos) y que permite comunicarse a personas que no pueden utilizar el habla como medio de expresión. Utiliza símbolos gráficos o dibujos en vez de palabras que, atendiendo al significado que representan, se pueden agrupar en categorías semánticas, cada una de las cuales se representa con un color diferente para facilitar su diferenciación.

Pongamos algunos ejemplos de la utilización de los colores en este sistema: las personas se representan en color amarillo, los verbos en color verde, los términos descriptivos en color azul, los objetos en color naranja, los términos sociales en color rosa, los términos diversos en color blanco...

Los símbolos están compuestos de un pequeño número de formas básicas (círculos, cuadrados, triángulos, líneas horizontales y verticales). Poseen una serie de reglas para dibujarlos y para mantener o modificar su significado. Asimismo, al igual que el lenguaje oral, se pueden combinar entre sí para formar mensajes nuevos, y además este sistema está dotado de una gramática y sintaxis sencillas, convirtiéndole en un sistema bastante completo que permite expresar múltiples ideas.

Este sistema se utiliza sobre todo con personas con alteraciones motrices importantes que afectan a su capacidad de habla, así como en algunas deficiencias psíquicas.



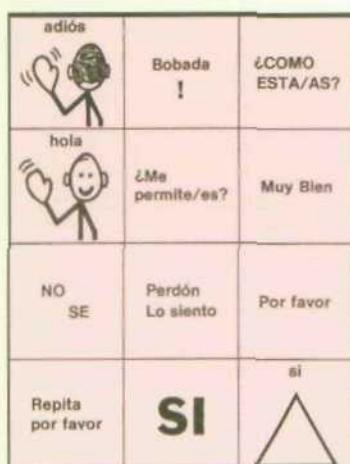
Color recomendado: amarillo



Color recomendado: naranja



Color recomendado: azul



Color recomendado: rosa o morado

Sistema Bliss

Para concluir este epígrafe de los sistemas alternativos o aumentativos de comunicación puede ser útil observar los gráficos que figuran a continuación. En el primero aparece una clasificación de los sistemas sin ayuda y con ayuda.

Sistemas	
Sistemas sin ayuda	
Características	Tipos
No requieren ningún instrumento o ayuda técnica para que pueda tener lugar la comunicación. El usuario puede configurar los mensajes con alguna parte de su cuerpo; principalmente con las manos.	<ul style="list-style-type: none"> • Gestos de uso común. • Códigos gestuales no lingüísticos. • Sistemas de signos manuales de no oyentes. • Sistemas de signos manuales pedagógicos. • Lenguajes codificados gestuales.
Sistemas con ayuda	
Características	Tipos
Requieren algún tipo de asistencia externa, aparato o ayuda técnica para que pueda darse la comunicación en amplitud.	<p>Ayudas básicas o no electrónicas: Consisten en soportes de distintos tipos sobre los cuales se disponen los símbolos que el usuario ha de indicar para comunicarse.</p> <p>Ayudas electrónicas sencillas: Traducen los movimientos del usuario en una señal (por ejemplo, una luz) que resulta más fácilmente interpretable para el interlocutor.</p> <p>Ayudas facilitadoras de autonomía: Disponen de algún tipo de impresora, con lo que el usuario puede configurar el mensaje completo, a su propio ritmo, y transmitirlo posteriormente al interlocutor.</p> <p>Ayudas facilitadoras de autonomía y portátiles: Resumen las ventajas de las anteriores y permiten la comunicación en cualquier contexto y situación en que se encuentre el usuario. Son de peso y medida reducidos. Independientes de la red eléctrica. Presentan periféricos de salida, como cintas de impresión, pantallas reducidas, sintetizadores de voz, etc.</p>

Clasificación de los sistemas y de las ayudas técnicas

En el segundo, una pequeña muestra de los signos y símbolos de algunos sistemas utilizados habitualmente.

			GESTOS COMUNES (Pinedo, 1981; Perelló, 1988; Monfort, 1982)
			SIGNOS (Pinedo, 1981; Perelló, 1988; Monfort, 1982)
			SIGNOS ALFABÉTICOS (Pinedo, 1981; Perelló, 1988; Monfort, 1982).
			SÍMBOLOS SPC (Mauer y Johnson, 1981).
			SÍMBOLOS BLISS (Hehner, 1985)
pelota	PELOTA	pelota	O. T. (algunos tipos de grafías)

Signos y símbolos de algunos sistemas utilizados habitualmente

En el tercero, un cuadro que recoge la secuencia de dificultad cognitiva en el aprendizaje de algunas técnicas de comunicación, lo que no quiere decir que haya que trabajarlas con los niños con dificultades en el orden en ese orden.

Continuo comunicacional

Objetos. Gestos de uso común.	Fotografías. Dibujos. Signos manuales.	Símbolos SPC. Signos manuales.	Sistema Bliss. Lenguajes signados.	Sistema ortográfico y oral. Lenguajes signados.	Lenguajes codificados. Braille. Morse.
----------------------------------	--	-----------------------------------	---------------------------------------	--	--

Nota: Esta secuencia ascendente en dificultad cognitiva, ampliamente explicada en Musselwhite, St. Louis (1982), ha de entenderse como una orientación empírica que en ocasiones podemos seguir, pero que no es la secuencia que debe aplicarse a todos los alumnos en el proceso de aprendizaje.

Algunas técnicas de comunicación

Antes de pasar al resumen, vas a realizar un ejercicio.

Ejercicio

8. Los SAC se clasifican en sistemas sin ayuda y con ayuda. Señala, de los siguientes sistemas alternativos de comunicación, cuáles son sin ayuda y cuáles con ayuda:

- a) Braille.
- b) Morse.
- c) Lenguaje de signos.
- d) Sistema Bliss.
- e) Palabra complementada.
- f) Comunicación bimodal.
- g) Sistema de pictogramas.

Recuerda

Los Sistemas Alternativos (y/o aumentativos) de Comunicación (SAC) son instrumentos de comunicación, generalmente destinados a personas con alteraciones y dificultades en la comunicación y el lenguaje, que requieren procedimientos específicos de enseñanza y aprendizaje, basados en códigos no verbales y que permiten desarrollar funciones de representación y comunicación.

Los SAC se clasifican en sistemas con ayuda y sistemas sin ayuda, dependiendo si necesitan o no de soportes físicos para su aplicación. Los sistemas sin ayuda requieren la utilización de elementos corporales y se apoyan en el canal visual. Los sistemas con ayuda requieren la utilización de materiales específicos y físicamente independientes de los comunicantes.

Los SAC sin ayuda más habituales son:

- El lenguaje de signos (sistema de signos manuales acompañados de gestos faciales).
- La palabra complementada (combina la lectura labiofacial con unos movimientos limitados y complementarios de la mano).
- La comunicación bimodal (empleo simultáneo del habla y del lenguaje de signos. Doble modalidad: oral-auditiva y visual-gestual).

Los SAC con ayuda más habituales son:

- Los sistemas de representación con pictogramas: SPC y Bliss.
- Los sistemas que utilizan palabras impresas o codificadas: el Braille y el Morse.

Soluciones a los ejercicios de la Unidad

1. a) Lenguaje: musical (partitura).
Expresión: musical (melodía).
b) Lenguaje: corporal (mimo).
Expresión: corporal.
c) Lenguaje: gráfico (dibujo).
Expresión: plástica.
d) Lenguaje: verbal.
Expresión: verbal y corporal.
2. a) Sí hay comunicación. Se dan todas las condiciones necesarias para ello aunque no sea una comunicación cara a cara.
b) No hay comunicación porque no se produce descodificación del mensaje al no existir un código común.
c) No hay comunicación porque no hay receptor.
d) Sí hay comunicación. Se dan todas las condiciones y además es una comunicación cara a cara.
e) No hay comunicación porque se produce interferencia en la descodificación del mensaje a pesar de utilizar un código común.
3. a) Sí hay comunicación y sí hay lenguaje.
b) Sí hay comunicación y no hay lenguaje.
c) No hay comunicación y sí hay lenguaje.
4. a) Transmisión por tradición (dimensión formal).
b) Dependencia de la estructura (dimensión formal).
c) Desplazamiento referencial (dimensión funcional).
d) Significado literal (dimensión funcional).
e) Libertad de uso (dimensión comportamental).
5. Ejemplo n.º 1: Arbitrariedad (no se cumple porque sí hay una estrecha conexión entre el mensaje que se emite y la señal empleada para transmitirlo).
Ejemplo n.º 2: Canal auditivo-vocal (no, porque él no emite el sonido).
Ejemplo n.º 3: Intercambio de roles (sí se cumple).
Ejemplo n.º 4: Desplazamiento referencial (se cumple de manera relativa porque sólo pueden informar de acontecimientos inmediatamente pasados, presentes y avisar de algún peligro inmediato).
Ejemplo n.º 5: Transmisión por tradición (sí se cumple).
6. a) La posibilidad de tratar la información con mayor precisión y soltura, porque al utilizar la palabra se recupera toda la información que poseemos de esa realidad, en este caso de ese árbol. Ampliar el bagaje lingüístico.
b) Información sobre las características físicas, el lugar o espacio en el que está, los sentimientos experimentados, la experiencia vivida al contemplar el árbol.
c) Para recibir la información que nos sirve para aprender a ver la realidad, para ordenar nuestra experiencia y para aprovechar la experiencia y el conocimiento de los otros.
d) En el saber también aprendemos algo sobre los sentimientos, las relaciones y los afectos asociados a esa experiencia.
7. a) Comunicativa.
b) Simbólica.
c) Comunicativa.
d) Simbólica.

8. a) Con ayuda.
b) Con ayuda.
c) Sin ayuda.
d) Con ayuda.
e) Sin ayuda.
f) Sin ayuda.
g) Con ayuda.

Prueba de Autoevaluación

1

Completa las siguientes expresiones, referidas a la comunicación, la expresión y el lenguaje, según corresponda:

- a) es el producto del lenguaje en cada situación comunicativa. Es lo que decimos y cómo lo decimos.
- b) es un proceso de relación social en el que sus participantes se transmiten mensajes, utilizando un instrumento que permite llevarlo a cabo.
- c) es un sistema de expresión, representación y comunicación que se basa en un sistema de signos y reglas que define su utilización.

2

Aplica el esquema de comunicación estudiado a los siguientes ejemplos, indicando cada uno de los elementos (emisor, receptor, mensaje, código, canal...) que intervienen en el proceso y plantea si se produce o no comunicación en cada caso. Justifica brevemente tu respuesta:

- a) Un hablante japonés, dirigiéndose a un hablante inglés. Ninguno conoce la lengua del otro.
- b) Dos personas desconocidas coinciden en un ascensor de unos grandes almacenes y durante el recorrido no intercambian ninguna palabra.
- c) Una persona utiliza el correo electrónico, a través del ordenador, para enviar una carta a un amigo suyo.
- d) Una persona oyente le dice algo a otra persona sorda utilizando el sistema de signos.

3

Para llegar a tener una comprensión más completa de cualquier situación comunicativa, además de identificar los elementos formales del proceso de comunicación (emisor, receptor...), es necesario tener en cuenta, también, otros factores que constituyen y configuran esa situación comunicativa en concreto. ¿Sabes a qué concepto nos estamos refiriendo? Además de nombrarlo, intenta explicar en qué consiste.

4



Recuerda que para definir el lenguaje nos hemos referido a tres dimensiones: estructural, funcional y comportamental o de conducta. Cada una de ellas respondía a una pregunta sobre el lenguaje. Relaciona cada pregunta con la dimensión correspondiente:

- a) ¿Supone el lenguaje algún tipo de actividad?
- b) ¿Cómo es el sistema lingüístico?
- c) ¿Para qué sirve el lenguaje?

5



Las siguientes ideas se refieren a diferentes características del lenguaje. Asocia cada una de ellas con la característica correspondiente (las características son las numeradas).

- 1. Dependencia de la estructura.
- 2. Arbitrariedad.
- 3. Creatividad y apertura.
- 4. Libertad de uso.
- 5. Reflexibilidad.

- a) El lenguaje humano es un sistema abierto, pudiéndose crear constantemente nuevos signos y nuevos mensajes.
- b) Los signos adquieren su significado en virtud de una convención o acuerdo social.
- c) Los seres humanos manejan fragmentos estructurados de habla conforme a unas reglas muy precisas.
- d) El lenguaje humano permite hablar sobre el propio lenguaje.

6



Del estudio de cada nivel formal del lenguaje, constituido respectivamente por los fonemas, las palabras y las oraciones, se ocupa una parte de la lingüística. Completa cada enunciado:

- a) Del estudio de los fonemas se ocupa
- b) Del estudio de las palabras y su significado se ocupa
- c) Del estudio de las categorías gramaticales y de las reglas que rigen la formación de las oraciones se ocupa

7



Hay una manera diferente de estudiar el lenguaje, no considerando su estructura o su forma, sino el uso que se hace de él. ¿Recuerdas cómo se llama este enfoque del estudio del lenguaje? Explica brevemente cuál es la contribución de esta manera de estudiar el lenguaje al conocimiento del mismo.

8

Las siguientes ideas sirven para explicar las dos funciones básicas del lenguaje: la función comunicativa y la función simbólica o representativa. Identifica cada párrafo con la función correspondiente.

- a) El lenguaje es algo más que un mero intercambio de información basado en un proceso mecánico de codificación y descodificación. *Supone una intencionalidad.*
- b) El lenguaje es un sistema simbólico que conlleva el empleo de significantes para representar significados.
- c) El lenguaje actúa sobre ideas, creencias, deseos... sobre el mundo interno de las personas.
- d) El lenguaje está relacionado con el conocimiento de las cosas y del mundo en general.
- e) Hay distintas teorías acerca de cómo se va desarrollando la fonología en los niños.

9

Esta frase de un neurólogo ruso (Luria), dedicado al estudio del lenguaje, es muy ilustrativa de una de las dos funciones básicas del lenguaje. ¿A qué función nos referimos?

"El hombre sin lenguaje sólo tenía que ver con las cosas que veía directamente, con las que podía manipular. Con ayuda del lenguaje, que designa objetos, pasa a relacionarse con objetos que no percibe directamente y que no encontraba en su experiencia. La palabra duplica el mundo y da al hombre la posibilidad de operar mentalmente con objetos inclusive en su ausencia."

10

Los sistemas alternativos de comunicación están destinados a personas con alteraciones diversas de la comunicación y/o del lenguaje. Indica a quiénes va dirigido cada uno de los sistemas siguientes:

- a) Lenguaje de signos.
- b) Braille.
- c) Palabra complementada.
- d) Bliss.
- e) Bimodal.

FONDO
SOCIAL
EUROPEO



Formación Profesional a Distancia

Ciclo Formativo de Grado Superior
EDUCACIÓN INFANTIL

UNIDAD

2

*COMUNICACIÓN Y LENGUAJE.
EL PROCESO DE
COMUNICACIÓN HUMANA,
2^a PARTE*

Expresión y Comunicación



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN,
FORMACIÓN PROFESIONAL E
INNOVACIÓN EDUCATIVA

CENTRO PARA LA INNOVACIÓN
Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN
A DISTANCIA

Coordinación:

Mariano Jiménez Sacristán

Autora:

Carmen San Andrés Sánchez

Comisión de Seguimiento Técnico del CIDEAD:

Aurelio Gómez Feced (Director)

Luis Antonio Salcedo Sigüenza (Coordinador)

Mariano Jiménez Sacristán

Otilia Gregori Castillo

Fotografía:

Carmen San Andrés Sánchez



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA.

Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 176-03-198-1

ISBN: 84-369-3740-6

Depósito Legal: S. 1405-2003

Imprime: Gráficas VARONA, S.A.



COMUNICACIÓN Y LENGUAJE. EL PROCESO DE COMUNICACIÓN HUMANA, 2.^a PARTE



INTRODUCCIÓN	5
OBJETIVOS	5
1. LENGUAJE Y PENSAMIENTO	9
2. DIFERENTES TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE	21
2.1. La teoría conductista de Skinner	21
2.2. La teoría innatista de Chomsky	22
2.3. La teoría constructivista de Piaget	24
2.4. El enfoque social de Vigotsky	26
2.5. Las aportaciones de otros autores sobre la adquisición del lenguaje	28
2.6. Puntos de encuentro y divergencias entre las diferentes teorías sobre la adquisición del lenguaje	33
3. FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE	37
3.1. Factores biológicos	37
3.2. Factores cognitivos	46
3.3. Factores ambientales	56
SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE LA UNIDAD	67
PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN	69

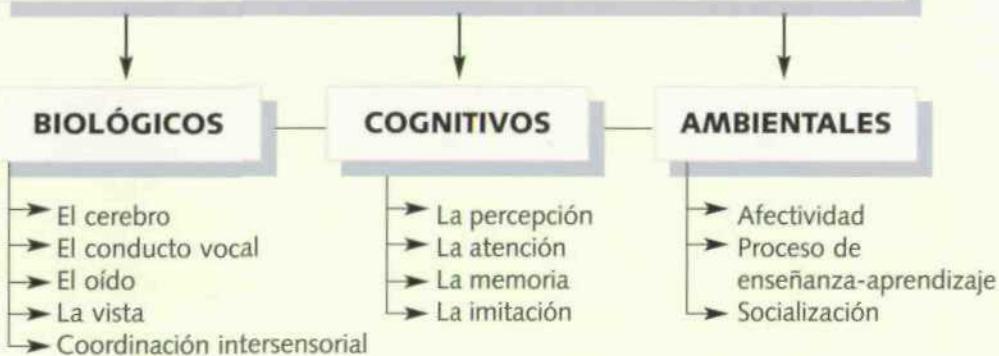
RELACIÓN ENTRE LENGUAJE Y PENSAMIENTO

- Teoría determinista: Whorf
- Teoría innatista: Chomsky
- Teoría constructivista: Piaget
- Teoría social: Vigotsky

TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

- Teoría conductista: Skinner
- Teoría innatista: Chomsky
- Teoría constructivista: Piaget
- Teoría social: Vigotsky
- Teorías afectivas: Wallon, Bruner, Boner
- Corrientes pragmáticas: Austin, Grice, Bruner...

FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE



CUADRO 1: *Mapa conceptual*

Introducción

"Una corneja oyó que daban muy bien de comer a las palomas, por lo que se pintó de blanco y voló hacia el palomar. Las palomas pensaron que era también una paloma y la recibieron bien. Sin embargo, no pudo contenerse y dio un grito como una corneja. Entonces, las palomas comprendieron que era una corneja y la echaron del palomar. Regresó con los suyos, pero entonces éstos no la reconocieron y tampoco la quisieron acoger."

Este es un fragmento de una fábula de Tolstoi, *La corneja y las palomas*, que Vigotsky y Luria utilizaron para analizar la estructura psicológica del lenguaje.

José A. Marina, en su libro *La selva del lenguaje* utiliza este fragmento, a su vez, para poner un ejemplo de la dificultad que supone entender un mensaje, en ese caso este texto escrito, sólo a través del mensaje sin más, sin saber nada más de los pensamientos, los conocimientos, los sentimientos o las intenciones que hay detrás de las palabras dichas o escritas. De esta manera, el autor hace algunas reflexiones al respecto. Veamos los comentarios que hace sobre la primera frase del texto, a modo de ejemplo:

Objetivos

Al finalizar el estudio de esta unidad, serás capaz de:

- Valorar el lenguaje como forma privilegiada de comunicación y desarrollo humano.
- Analizar diferentes situaciones comunicativas en las que intervenga el lenguaje.
- Conocer diferentes enfoques acerca de la relación entre pensamiento y lenguaje.
- Conocer e identificar las principales teorías sobre la adquisición del lenguaje, estableciendo puntos de encuentro y divergencias entre ellas.
- Identificar y situar los factores que intervienen en el desarrollo del lenguaje, estableciendo las correspondientes relaciones entre ellos.
- Valorar la importancia de la creación de contextos interactivos y comunicativos para la adquisición y desarrollo del lenguaje.
- Desarrollar proyectos de intervención que favorezcan el desarrollo de la comunicación y el lenguaje.

"Comentaré sólo la primera frase, distinguiendo los significados explícitos y los implícitos, que pondré entre paréntesis:

Una corneja oyó que daban de comer muy bien a las palomas (y las envidió), por lo que se pintó de blanco (decidió parecerse a una paloma para que no la reconocieran) y voló hacia el palomar (para comer tan bien como las palomas)..."

Continúa el autor: "Está claro que nadie puede comprender esta frase si no posee un modelo del funcionamiento de la mente humana" (aunque en este ejemplo, los protagonistas sean animales, porque se trata de una fábula).

Vas a ver otro ejemplo.

Este es un fragmento de una conversación entre un adulto y un niño de 4 años. Dani vive en una Residencia infantil (una institución para niños que no viven con sus familias) aunque sale los fines de semana con sus padres. Según la información del propio niño, hasta el momento de la conversación, no había visitado nunca un zoológico, pero, como para todos los niños, el lenguaje no sólo se refiere a las cosas que se ven y que se conocen en realidad, sino al "allá" y

sobre todo a su mundo interior.

Adulto: ¿Qué es lo que más te gustaría ver en el zoo?

Dani: Un elefante. Los elefantes son mis amigos.

Adulto: ¿Cómo lo sabes? ¿Dónde has visto un elefante?

Dani: En el zoo.

Adulto: Yo creía que no habías ido al zoo.

Dani: Pero con mi mamá si he ido y... y... y... y... y... el elefante me ha dado un besito.

(...)

Dani: También he visto un cocodrilo que era güeno.

Adulto: ¿Y era muy grande?

Dani: Si te metías en el agua te daba besitos.

Adulto: ¡Qué suerte! Y ¿no te daba miedo?, ¿te metiste en el agua con el cocodrilo?

Dani: (niega con la cabeza) Porque... porque mi papá me ha comprado... me compró la capa de Batman y no me mojé. ¡La capa de Batman de agua!

Esperemos que estos dos ejemplos sean suficientes para volver a despertar la curiosidad y el interés por seguir conociendo más cosas sobre el lenguaje, sobre el lenguaje y el pensamiento, sobre el origen del lenguaje, sobre la afectividad y el lenguaje... Contenidos, todos ellos de esta Unidad de Trabajo Comunicación y Lenguaje (2.^a Parte).

Sabiendo que en la anterior Unidad has estudiado los aspectos generales relacionados con la Comunicación, los conceptos de lenguaje, expresión y comunicación; las características del lenguaje humano desde las tres dimensiones del lenguaje: comunicativa, simbólica y comportamental; la estructura del lenguaje y los diferentes niveles de estudio: fonología, semántica, sintaxis y pragmática, y, por último, las funciones del lenguaje, en esta unidad vas a continuar con otros contenidos de especial relevancia en el estudio del lenguaje.

En primer lugar vas a ver lo que nos cuentan algunos autores sobre la relación entre pensamiento y lenguaje, introduciendo algunas nociones sobre lo que supone para el conocimiento humano la capacidad de representación mental.

A continuación te explicaremos algunas de las teorías más relevantes acerca de la adquisición del lenguaje, intentando situar las diferencias y los puntos de encuentro entre ellas.

Para terminar, te encontrarás con los factores que intervienen en el desarrollo del lenguaje: biológicos, cognitivos y ambientales, desarrollando en especial los factores afectivos y los relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para facilitarte la formación de una idea global de lo que vas a estudiar en esta Unidad de Trabajo, consulta el mapa de contenidos.

Lenguaje y pensamiento

Es tan importante el lenguaje en la vida humana y está tan ligado a la expresión de nuestros pensamientos que, con frecuencia, se identifica el pensamiento con el lenguaje e incluso se cree que sin lenguaje no se puede pensar. Intentar dar respuesta a ésta y a otras cuestiones sobre la relación entre el pensamiento y el lenguaje ha dado lugar a numerosas investigaciones y estudios, llevando a formular distintas hipótesis y a hacer planteamientos diferentes al respecto.

Vamos a empezar por ponerte algunos ejemplos que te ayuden a situarte en el tema y a plantearte algunas ideas previas sobre la relación entre el pensamiento y el lenguaje, antes de conocer lo que dicen los expertos sobre ello.

Primer ejemplo (Para pensar)

Cuando estamos solos y no necesitamos utilizar el lenguaje para comunicarnos, dado que no hay ningún interlocutor a quien dirigirnos, pensamos casi continuamente, aun no siendo conscientes de ello o aun no reparando en lo que pensamos. Lo que pensamos no tiene por qué estar necesariamente relacionado con la actividad que estemos realizando en ese momento, ni con los objetos o personas que estemos viendo, ni siquiera con la situación particular en la que nos encontramos. Imaginemos que, en esa situación de ausencia de interlocutor, experimentamos una necesidad física, por ejemplo: nos damos cuenta de que tenemos sed. Seguramente, acto seguido, pensaremos que nos gustaría beber, y si no hay nada que nos lo impida iremos a buscar un vaso de agua.

Si hubiéramos estado con otra persona, probablemente nos hubiéramos sentido obligados a poner palabras a nuestro acto y, por tanto, a expresar nuestros pensamientos: "Voy a por un vaso de agua".

En la primera situación no ha habido lenguaje verbal, sólo pensamiento y lenguaje interior. En el segundo supuesto hemos puesto palabras para formular nuestro pensamiento por medio del lenguaje. Además del lenguaje interior (detenemos la actividad que estábamos realizando y tras decírnos a nosotros mismos que tenemos sed, nos levantamos a por un vaso de agua), utilizamos el lenguaje verbal para comunicar, informar, explicar o dar cuenta a nuestro interlocutor de lo que vamos a hacer, porque previamente lo hemos pensado.

Segundo ejemplo (También para pensar)

Imaginemos la siguiente situación: estamos acompañados de un grupo de amigos y mantenemos una conversación sobre un viaje que hemos realizado juntos. Cada uno de los presentes evocamos diferentes situaciones, hechos, anécdotas, detalles... de la experiencia compartida. A partir de ahí surgen, en la conversación, comentarios sobre circunstancias reales, puntos de vista diferentes sobre un mismo acontecimiento, referencias y evocaciones reales e imaginarias...

En este ejemplo hay varios procesos de pensamiento y lenguaje.

Por un lado está el proceso de pensamiento interno de cada participante en la conversación (cuando piensa en su propia experiencia, mientras escucha al que habla, cuando piensa lo que va a decir y cómo lo va a decir, cuando se escucha a sí mismo, cuando sigue pensando lo que le sugiere la situación presente de la conversación y además sus propios pensamientos internos relacionados con sus deseos, sentimientos, recuerdos...).

Por otro, el proceso de pensamiento simultáneo de los diferentes participantes generado por lo que dicen los otros y a la vez por sus propios pensamientos internos. Además, los mensajes de todos los participantes, relativamente fáciles de codificar y decodificar cuando es sólo uno el que hace uso de la palabra, pero mucho más complejo cuando las palabras se entremezclan y los turnos de palabra ya no existen, llegando a intervenir en ocasiones tres o más emisores de sus pensamientos simultáneamente.

Afortunadamente, la mayoría de los seres humanos estamos muy bien dotados para salir victoriosos de las múltiples situaciones comunicativas en las que el pensamiento y el lenguaje realizan complicados pases en salones de baile donde hay muchas parejas de lenguaje y pensamiento. Aprovechando estos dos ejemplos, vas a realizar un ejercicio.

Ejercicio

1. Si has leído atentamente estos dos ejemplos y has pensado sobre ellos (como se indicaba), ya puedes sacar tus propias conclusiones a modo de "ideas previas" sobre este tema de la relación entre pensamiento y lenguaje. A continuación te ofrecemos algunas afirmaciones al respecto. Calificalas de verdadero (V) o falso (F) según corresponda:

- a) No necesitamos apoyarnos en el lenguaje para pensar.
- b) El pensamiento se nutre y se desarrolla gracias a nuestro conocimiento del mundo y de las cosas.

- c) Podemos pensar sin tener necesariamente que comunicar nuestros pensamientos porque disponemos de lenguaje interno.
- d) Cuando pensamos lo hacemos a través del lenguaje y el lenguaje es sólo un sistema de signos lingüísticos.
- e) El pensamiento no sólo se refiere a las palabras, sino también a los conocimientos, a las ideas, a los sentimientos, a los sueños, al pasado, al presente y al futuro.

A partir de estos dos ejemplos ya podríamos estar en condiciones de aventurar algunas ideas sobre la relación entre lenguaje y pensamiento. Por ejemplo:

- Que parece que el pensamiento se apoya continuamente en el lenguaje.
- Que podemos pensar sin tener necesariamente que hablar o comunicar lo que pensamos porque disponemos de una capacidad especial para el lenguaje interno, lo que nos proporciona, a su vez, la capacidad de reflexionar y meditar.
- Que podemos comunicar nuestros pensamientos gracias, fundamentalmente, al lenguaje.
- Que el pensamiento se nutre y se desarrolla gracias a nuestro conocimiento del mundo y de las cosas y que se refiere a conocimientos, sentimientos, deseos, ideas, experiencias, objetos, animales, personas, realidades, sueños, al presente, al pasado, al futuro...
- Que podemos pensar en las cosas en que pensamos porque las conocemos y las conocemos en la medida en que somos capaces de poner un nombre.

Pero éstas son sólo algunas ideas previas, así es que vamos a conocer lo que han dicho algunos autores y estudiosos del tema.

Hay algunos nombres de obligada referencia por sus contribuciones, tanto al tema apasionante de la relación entre pensamiento y lenguaje como a las teorías sobre la adquisición del lenguaje. Se trata de Whorf, Chomsky, Piaget y Vigotsky y de enfoques diferentes sobre la relación entre el pensamiento y el lenguaje.

Vamos a hacerte una presentación resumida de lo que plantea cada uno de estos autores, en primer lugar, para hacer después un desarrollo más amplio y algunos comentarios críticos en particular.

Whorf formuló una teoría determinista, según la cual es el lenguaje el que determina el pensamiento, o dicho de otra manera, pensamos como hablamos. Nuestras pautas habituales de pensamiento están determinadas por las palabras que nuestra sociedad ha decidido utilizar.

Chomsky desde su teoría de carácter innatista sobre el lenguaje como capacidad exclusivamente humana, afirma que el lenguaje constituye un sistema cognitivo independiente y regido por leyes propias. De esta manera, el lenguaje es independiente del pensamiento.

Piaget planteó su hipótesis sobre la relación entre el pensamiento y el lenguaje en el marco de su teoría constructivista del desarrollo de la inteligencia. El lenguaje, como el pensamiento, se genera en la acción y en muchos aspectos el desarrollo del pensamiento antecede al del lenguaje.

Vigotsky considera que el lenguaje y el pensamiento tienen raíces diferentes y que se desarrollan con relativa independencia, en ciertos aspectos, hasta llegar a un momento en el que se produce una fusión entre ambos. Esta síntesis (el proceso por el cual el pensamiento se convierte en lenguaje y el lenguaje en pensamiento) supone transformaciones importantes en ambas funciones. De este modo, el pensamiento se modifica al hacerse lingüístico, pero el lenguaje también se transforma al hacerse pensamiento.

Probablemente te parecerán ideas complejas para hipótesis y teorías también complejas. Pero vamos a desarrollarlas un poco más para llegar a una mejor comprensión. Aunque ahora no se vea con claridad qué relación guarda todo esto con el pensamiento y el lenguaje infantil, lo iremos descubriendo poco a poco. Antes de nada se trata de entender el significado y las implicaciones de lo que dice cada uno de estos autores sobre la relación entre pensamiento y lenguaje.

Haremos un breve comentario sobre las dos primeras hipótesis y después desarrollaremos con mayor extensión lo que plantean Piaget y Vigotsky, por tratarse de los autores con mayor influencia en la actualidad.

Empecemos por hacer algunos comentarios sobre la *teoría determinista de Whorf*.

Según la hipótesis de este autor, los hombres analizan la naturaleza y piensan sobre ella de la manera en que lo hacen, no porque las categorías y conceptos que emplean les hayan sido dados a todos de la misma manera, sino porque todos los hombres están de acuerdo en analizar así la naturaleza y en pensar así sobre ella. Este acuerdo es vinculante para todos los miembros de una misma comunidad lingüística.

Desde este enfoque, en cada cultura se piensa de una forma distinta porque son posibles distintos tipos de acuerdo. Las distintas lenguas se refieren a diferentes ámbitos de la realidad, lo que influye en el modo en que estas personas perciben la realidad.

Si la hipótesis de Whorf se llevase hasta las últimas consecuencias, sería imposible entenderse entre miembros de diferentes comunidades lingüísticas aun conociendo la lengua. Sin embargo, alguna razón tenía y su tesis nos sirve para explicar la existencia de distintas palabras en una lengua para referirse a objetos o fenómenos que en otra lengua son designados por una única palabra. Por ejemplo, los esquimales utilizan palabras diferentes para designar los distintos tipos de nieve, mientras que en la lengua española sólo utilizamos una.

Vamos a comentar ahora lo que plantea Chomsky.

La aportación de Chomsky es más una teoría sobre la adquisición del lenguaje que una hipótesis sobre la relación entre el pensamiento y el lenguaje. Además, en su planteamiento sobre el pensamiento y el lenguaje sólo parece tener en cuenta el lenguaje como código lingüístico con sus leyes internas, sin hacer referencia a la utilización que se hace del mismo. Y, en el caso que nos ocupa, la primera consideración que habría que hacer al respecto es que el lenguaje no es sólo expresión de significados, es también expresión de pensamientos, mundos internos, conocimientos, creencias...

Sin embargo, hay que reconocer la contribución de este autor a la psicolingüística y al estudio del lenguaje, aunque su punto de vista esté superado por otras aportaciones posteriores con un enfoque más pragmático y social, pero de ello nos ocuparemos en el siguiente apartado (teorías sobre la adquisición del lenguaje) con mayor detenimiento.

Ahora vamos a desarrollar con más detalle los planteamientos de Piaget y Vigotsky.

Las aportaciones de Piaget y Vigotsky han tenido mucha más influencia en las actuales teorías tanto sobre el desarrollo infantil como, en especial, acerca del desarrollo del lenguaje. Y, aunque cuando hablamos de las teorías del lenguaje volveremos a referirnos a ellos, puede resultar de interés conocer también sus ideas sobre la relación entre pensamiento y lenguaje.

Veamos qué plantea Piaget acerca de la relación entre pensamiento y lenguaje y de forma más directa acerca del desarrollo de la inteligencia y la aparición de la función simbólica, siendo el lenguaje una manifestación del pensamiento representativo o simbólico.

Para este autor, lo específicamente humano es una capacidad cognitiva o intelectual de la que el lenguaje es expresión, pero no es el lenguaje la única manifestación de la inteligencia. El lenguaje es una forma del pensamiento simbólico, y para emplearlo, el sujeto tiene que haber desarrollado previamente la capacidad simbólica y ésta hace su aparición al

final del período sensoriomotor. (Para ampliar la información sobre los estadios del desarrollo y de la inteligencia en el niño puedes consultar el módulo de desarrollo cognitivo y motriz.)

Parece, según Piaget, que el nacimiento del lenguaje tiene su origen en la función simbólica, aunque esto habría que considerarlo de una manera más amplia en su teoría de la inteligencia.

La primera etapa del desarrollo de la inteligencia, que coincide con los dos primeros años de vida del niño, es denominada por este autor como "período sensoriomotriz" porque es precisamente a través de las experiencias sensoperceptivas y motrices desarrolladas en su entorno, con los objetos y el espacio, como el niño consigue desarrollar su inteligencia. En esta etapa se van desarrollando todos los elementos no verbales, previos al lenguaje, siendo éste el primer vehículo de comunicación y expresión a través del cual el niño puede manifestar sus necesidades, deseos e intenciones.

Al final de este primer período del desarrollo infantil van a desarrollarse dos procesos mentales de especial importancia para la aparición del lenguaje: la invención y la representación.

A partir de este momento, y con estos dos procesos, los descubrimientos del niño ya no van a estar guiados y determinados por la acción, como hasta ahora, sino que también habrá invención, *lo que supone que los actos sensoriomotores serán sustituidos por la representación interna*. Según el propio autor "inventar es combinar esquemas mentales, es decir, representativos, y para convertirse en mentales, los esquemas sensoriomotores deben poder combinarse entre sí de todas las maneras, es decir, dar lugar a invenciones verdaderas".

Podríamos preguntarnos:

¿Qué relación guarda esta explicación del desarrollo de la capacidad mental o intelectual con la aparición del lenguaje?

La aparición de la capacidad de representación conceptual como forma de desarrollo del pensamiento simbólico se desarrolla sobre la invención de nuevos medios de acción. De esta forma, *el símbolo se da como un indicio de la capacidad inventiva, y es precisamente el signo lingüístico el instrumento que hace posible el desarrollo de este tipo de inteligencia*.

Según Piaget, la adquisición del lenguaje tiene, por tanto, su base en la inteligencia sensoriomotriz. Así, *el pensamiento simbólico surge del pensamiento sensoriomotor*. Efectivamente, desde esta explicación, la fun-

ción simbólica se desarrolla a partir del pensamiento sensoriomotor y el proceso resulta de imitaciones internas de las actividades externas.

Estas imitaciones internas se van desarrollando hasta que el niño las independiza para producir una imagen mental, que cuando es evocada, constituye la "imitación diferida", es decir, el niño es capaz de imitar sin necesidad de tener el modelo delante. Esta es la verdadera *imagen mental*. Estas imágenes son los primeros símbolos y el origen del pensamiento. Con la aparición del pensamiento simbólico se produce el desarrollo del lenguaje, pero siempre sobre la base de la aparición previa de la función simbólica, de la que el lenguaje, según este autor, es sólo uno de sus medios.

Esto es lo que dice textualmente: "Entre el lenguaje y el pensamiento existe un círculo tal que uno de los dos términos se apoya necesariamente en el otro, en una formación solidaria y en una constante acción recíproca".

Sin embargo, él opina que hay una primacía de la inteligencia sobre el lenguaje, de forma que "ambos (pensamiento y lenguaje) dependen en definitiva de la inteligencia en sí, que, por su parte, es anterior al lenguaje e independiente de él".

Vamos a intentar resumir los argumentos en que se apoya Piaget para desarrollar su punto de vista sobre la relación entre el pensamiento y el lenguaje: *El lenguaje depende de una formación intelectual más fundamental y previa: la función simbólica*.

Para justificar esta idea, Piaget dice que el progreso evolutivo que se produce en el niño de 2 a 3 años, aparentemente, se debería al lenguaje, pero, sin embargo, el análisis de dicho progreso demuestra que, a la vez que el lenguaje, el niño adquiere otras capacidades, como es el comienzo de la representación.

El lenguaje es así, sólo una forma más de simbolismo que se da junto a otras como son el juego simbólico o de ficción, la imitación diferida (ejecutada en ausencia de modelo), las imágenes... De manera que la capacidad simbólica engloba al lenguaje y comprende no sólo los signos individuales, sino también los colectivos. En sus propias palabras "como el lenguaje no es más que una forma particular de la función simbólica y como el símbolo individual es... más simple que el signo colectivo, es riguroso concluir que el pensamiento precede al lenguaje".

Así las cosas, el símbolo aparece al final del segundo año de vida, en el momento en el que se inicia el pensamiento representativo y cuando



Niña en juego simbólico

el significante empieza a distinguirse del significado. Coincide con el momento de la aparición de la imitación diferida, cuando el niño imita con su cuerpo y con sus movimientos reproduciendo la situación en su ausencia. Con la interiorización de la imitación o representación simbólica de realidades ausentes se va desarrollando un sistema de operación sobre conceptos o esquemas mentales.

Se da, por tanto, una

representación conceptual, favorecida por la adquisición del lenguaje, y una representación simbólica imaginada (símbolo e imagen). Precisamente esa función simbólica representativa es la que contribuye al posterior desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

Resumiendo a Piaget: El lenguaje, como el pensamiento, se generan en la acción y el desarrollo del pensamiento antecede al lenguaje, siendo éste sólo uno de los medios del desarrollo del pensamiento simbólico. Lo que hace desarrollarse al pensamiento no es el lenguaje aunque éste surja en un momento determinado del desarrollo del pensamiento (aparición de la función simbólica o representativa).

Vamos a desarrollar ahora el planteamiento que hace Vigotsky sobre la función del lenguaje en el desarrollo infantil y de qué manera sitúa la relación entre pensamiento y lenguaje.

Para los autores de la escuela soviética, cuyo más claro representante es Vigotsky, el desarrollo del lenguaje hay que explicarlo en la forma en que se produce el desarrollo infantil, en una doble vertiente: social e individual. El desarrollo infantil está inicialmente entre las personas, y después, en el interior del propio niño, condicionado por una serie de eslabones producto de la vida socio-cultural, de los cuales el más importante es el lenguaje.

Este autor explica la génesis y la construcción de los procesos superiores de la conducta a través de la interacción del individuo con su medio ambiente social, histórico y cultural. *La funciones superiores se organi-*

zan y desarrollan como fruto de las comunicaciones interpersonales, que implican, en último término, la presencia del lenguaje como vehículo de comunicación.

El proceso sería el siguiente: del pensamiento surge la palabra, el significado de ésta y a partir de ella la formación del concepto que es su evolución. Según esto, el desarrollo de los estadios evolutivos tiene lugar a partir de la palabra y el lenguaje, cuyo origen se sitúa en el proceso de desarrollo social.

Las funciones superiores se desarrollan primeramente en la relación adulto-niño. Estas interacciones proporcionan al niño un conjunto de experiencias que posteriormente interioriza. Definiendo la interiorización como la construcción interna de una operación externa.

La primera función del lenguaje es la comunicativa y el origen de su adquisición está en la interacción adulto-niño. Una vez adquirido, se convierte en lenguaje interno y en pensamiento.

Vigotsky utiliza una serie de argumentos para desarrollar su postura sobre la relación entre pensamiento y lenguaje, refiriéndose principalmente a tres asuntos de interés: el aprendizaje y el desarrollo infantil, el lenguaje como función reguladora del comportamiento y lenguaje y funciones psicológicas superiores. Vamos a desarrollar aquí el último por ser el que más nos interesa.

Este autor considera que en el desarrollo infantil existe una fase prelingüística en el pensamiento y una fase preintelectual en el lenguaje. Así, el vínculo que une el pensamiento y palabra cambia y se desarrolla en el curso de su evolución. De manera que *la relación entre lenguaje y pensamiento es un proceso*, no es un hecho ni un acto, es *una relación dinámica y continua que va de la palabra al pensamiento y, a su vez, del pensamiento a la palabra, y así sucesivamente*.

Sería necesario, entonces, analizar las diferentes fases por las que pasa el pensamiento antes de ser formulado en palabras, y para esto, el autor estableció dos planos del lenguaje: el interno, el de los significados (plano semántico), y el externo, el de las palabras (plano fonético).

Siendo que ambos aspectos forman una unidad en el lenguaje, pero cada uno dispone de sus propias leyes. Al principio, el niño apenas distingue entre esos dos planos (semántico y fonético), que se van separando a medida que el niño crece. Su capacidad de comunicación depende de la diferenciación de los significados en su lenguaje y en su conciencia. Pudiendo darse por concluido el desarrollo de la relación

entre pensamiento y lenguaje cuando el niño es capaz de formular sus propios pensamientos y comprender el lenguaje de los otros.

No es posible entender la relación entre pensamiento y lenguaje sin entender previamente lo que es el lenguaje interior, lenguaje mental o lenguaje para uno mismo. El lenguaje interno es un proceso opuesto al lenguaje externo. En éste, el pensamiento se convierte en palabra; mientras que en el interno, el habla se transforma en pensamiento. Sin embargo, *el lenguaje interiorizado no es un aspecto del lenguaje externo, es un lenguaje que relaciona pensamientos con palabras* y sólo puede entenderse su naturaleza desde el propio pensamiento.

Plantea Vigotsky que el desarrollo del pensamiento, no va acompañado de un despliegue simultáneo de lenguaje, considera que se trata de procesos diferentes. El pensamiento pasa primero a través de los significados y luego a través de las palabras. Pero el pensamiento en sí está condicionado porque surge de nuestros deseos, necesidades e intereses. Detrás de cada pensamiento hay una carga de emoción y voluntad, de manera que para llegar a comprender el mensaje del hablante, en toda su extensión, sería necesario comprender su base afectiva y volitiva.

Para este autor, *lenguaje y pensamiento son dos cosas diferentes, porque ambos se desarrollan en un proceso propio aunque confluyan en un momento determinado*. Dice textualmente: "El momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual, que da luz a las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica, es cuando el lenguaje y la actividad práctica, dos líneas de desarrollo antes completamente independientes, convergen".

Según todo esto, *la evolución sería el paso de un primer lenguaje exteriorizado hacia un lenguaje progresivamente interiorizado, a lo largo de los primeros años de la vida*. Esto puede observarse en el lenguaje que usa el niño durante una actividad solitaria: al principio utiliza un lenguaje explícito con enunciados muy completos, después sólo emite algunas palabras sueltas y, al final, actúa prácticamente sin presencia del lenguaje (lenguaje interiorizado). De hecho, los adultos, en el transcurso de una actividad solitaria, utilizamos el lenguaje interiorizado.

Para este autor, el lenguaje es la base del pensamiento. El niño adquiere el lenguaje y a través de éste organiza la percepción y la memoria, asimila formas más complejas de reflexión sobre los objetos; adquiere la capacidad de deducir conclusiones de sus propias

observaciones y, en consecuencia, desarrolla todas las potencialidades del pensamiento.

Al asimilar palabras y usarlas, el niño analiza e interioriza los objetos, los fenómenos y hechos del mundo exterior. Mediante estos conocimientos y capacidades puede clasificar objetos y comienza a distinguir las diferencias entre unos y otros y a percibir los objetos como diferentes.

Por otra parte, cuando aprende el lenguaje no sólo adquiere palabras aisladas, sino que también aprende su estructura gramatical, lo que le permite relacionar las cosas entre sí y de esta manera es capaz de elaborar conceptos, asimilar relaciones lógicas y conocer lo que está lejos de su experiencia personal directa.

En resumen, del planteamiento de Vigotsky deducimos que el lenguaje es el motor de una serie de desarrollos, y que observando el lenguaje de un niño podemos observar su evolución general y, en especial, su nivel de desarrollo del conocimiento. Además, plantea que no es posible el desarrollo infantil en una condición de ausencia del lenguaje, en el sentido amplio del término (verbal, gestual...).

Has leído mucha información y muy compleja; probablemente necesitarás volver a leerla de nuevo. Una buena manera de comprobar la comprensión de los contenidos desarrollados, hasta aquí es mediante la realización de un ejercicio

Ejercicio

2. Es importante saber lo que opinan los expertos sobre este asunto de la relación entre pensamiento y lenguaje en la medida en que esa información nos puede ayudar a entender mejor el proceso de desarrollo humano en estos aspectos. Sin embargo, no siempre resulta fácil aplicar esos conocimientos a la práctica, pero vamos a intentarlo. A continuación tienes dos ejemplos.

EJEMPLO 1: Un niño juega con su hermano mayor a la pelota. Ambos están sentados en el suelo, uno frente a otro, y el juego consiste en pasarse la pelota rodando. Cada vez que la pelota se desvía de su trayectoria, el hermano mayor va a buscarla. En una ocasión, la pelota rueda hasta meterse debajo de un mueble. El pequeño mira desconcertado y el mayor le pregunta “¿Y la pelota?”. El niño señala hacia el lugar por donde ha desaparecido la pelota. El hermano mayor va a buscarla y se la enseña a su hermano a la vez que dice “La pelota”. Reanudan el juego y de nuevo la pelota rueda hasta meterse debajo del mueble. Esta vez no hace falta que el hermano mayor pregunte por la pelota porque el pequeño, anticipando la situación, señala el lugar adecuado y dice “ta”.

EJEMPLO 2: Un niño está jugando con la pelota haciéndola rodar por la habitación y a medida que observa y experimenta sus desplazamientos es capaz de llegar a adquirir la

noción de la trayectoria de la pelota y su permanencia a pesar de su desaparición momentánea, siendo él quien va a buscarla cada vez que se esconde. Al entrar su madre a la habitación le pregunta qué busca y el niño le contesta "ta".

En ambos casos se ha producido una forma de relación entre pensamiento y lenguaje, pero con procesos diferentes en cada caso. ¿Cuál de los dos ejemplos se ajustaría al planteamiento de Piaget y cuál al de Vigotsky? Explica brevemente tu respuesta.

Quizá, desde un punto de vista pragmático, no importe tanto saber qué es anterior, si el pensamiento o el lenguaje; *lo que importa es que ambos se necesitan y alimentan mutuamente: que el lenguaje nos sirve para pensar y que gracias al lenguaje podemos comunicar nuestros pensamientos.*

Seguramente la lectura del resumen puede ayudarte a entender un poco más todo esto de la relación entre lenguaje y pensamiento. Por eso, antes de pasar a las teorías sobre la adquisición del lenguaje, lee atentamente el siguiente resumen:

Estas son algunas hipótesis sobre la relación entre pensamiento y lenguaje:

Whorf plantea una teoría según la cual es el lenguaje el que determina el pensamiento porque nuestra manera de pensar está determinada por las palabras que nuestra sociedad ha decidido utilizar.

Chomsky plantea que pensamiento y lenguaje son dos procesos independientes porque el lenguaje constituye un sistema regido por leyes propias.

Piaget plantea que el pensamiento es anterior al lenguaje, siendo éste una de las manifestaciones del pensamiento simbólico o representativo.

Vigotsky plantea que lenguaje y pensamiento al principio tienen orígenes y desarrollos distintos, hasta llegar a un punto en que convergen, y a partir de ahí se establece una relación continua que va de uno a otro.

Lenguaje y pensamiento son dos procesos que se necesitan y alimentan mutuamente. Que el lenguaje encuentra su lugar en el pensamiento cuando en éste aparece la función simbólica o representativa, siendo el lenguaje la forma de simbolización por excelencia.

Y una vez vistos algunos puntos de vista acerca de la relación entre pensamiento y lenguaje, vamos a pasar a las teorías más relevantes sobre la adquisición del lenguaje.



Diferentes teorías sobre la adquisición del lenguaje

Según las aportaciones de los expertos, parece que la aparición de la función simbólica está relacionada con el origen del lenguaje, pero no se reduce a él. Hay otras formas de representación independientes de las representaciones lingüísticas, por ejemplo el dibujo, el juego simbólico de los niños (aunque con frecuencia se apoyen en el lenguaje). Llegándose incluso a sugerir la existencia de una actividad representativa pre-lingüística anterior a la adquisición del lenguaje (comunicación de los bebés).

El intento de dar respuesta a la pregunta de *¿cómo se adquiere el lenguaje?* ha sido motivo de estudio durante mucho tiempo y sigue siendolo aún, pero parece que, en la actualidad, es comúnmente compartida la siguiente idea: la *adquisición del lenguaje es fruto de una relación constante entre factores internos y externos y que en esa relación juegan un papel primordial la interacción entre el niño y el adulto y el modelo de aprendizaje ofrecido por éste.*

Esta posición supera definitivamente la “concepción conductista”, que explica el desarrollo del lenguaje mediante un proceso de aprendizaje regido por las leyes del condicionamiento instrumental, así como la “concepción innatista”, que plantea que existe en el ser humano una capacidad innata, determinada genéticamente, para adquirir la gramática. Pero antes de hacer valoraciones, conozcamos qué aportan estas y otras teorías sobre la adquisición del lenguaje.

2.1. LA TEORÍA CONDUCTISTA DE SKINNER

El más claro representante de este enfoque es Skinner (1938). Según este autor, el *lenguaje se adquiere a partir de la experiencia* a través de un proceso de aprendizaje cuyo mecanismo explicativo sería algo parecido a una asociación entre “etiquetas lingüísticas” y las cosas del medio.

Ese aprendizaje no depende de complejos mecanismos innatos o mentales, puede explicarse como la adquisición de un conjunto de hábitos que se van formando durante la vida, y lo único que hace falta es realizar una observación sistemática de los sucesos que acontecen en el mundo exterior y que llevan al hablante a articular sonidos.

Según Skinner, la clave estaría en identificar ciertas situaciones con sus correspondientes enunciados lingüísticos, es decir, en asociar cualquier conjunto específico de palabras que una persona pueda producir con un suceso externo identificable.

Vas a pasar a otro punto de vista: el de Chomsky.

2.2. LA TEORÍA INNATISTA DE CHOMSKY

Para este autor, en respuesta a la postura de Skinner, es absolutamente imposible afirmar que una persona va acumulando progresivamente más y más frases a lo largo de su vida y conservándolas para luego utilizarlas cuando se presente la ocasión oportuna. *Los seres humanos tenemos la capacidad de comprender y pronunciar enunciados nuevos porque estamos dotados de una capacidad innata para el lenguaje.*

No aprendemos simplemente una acumulación de enunciados al azar, sino un conjunto de reglas que aplicamos para formar estructuras lingüísticas. Son esas reglas las que nos permiten producir un número infinito de enunciados nuevos y no una mera repetición de los ya conocidos.

Según este autor, los humanos disponemos de un conocimiento innato del lenguaje. *Los niños adquieren la gramática (las reglas del lenguaje) como fruto de la interacción entre algún componente innato del lenguaje y su experiencia lingüística, pero sobre la base de esa estructura o predisposición innata.* Existiría una Gramática Universal cuyo conocimiento supone un núcleo de conocimiento común a todos los seres humanos, innato (biológicamente determinado) y común a todas las lenguas.

Según Chomsky, *el niño construye una gramática interiorizada* buscando regularidades en la lengua que escucha, y a partir de ahí, intenta adivinar cuáles son las reglas que subyacen a esa lengua. A una primera hipótesis simple le sucederá otra más compleja, y la tercera será aún más elaborada.

Poco a poco, la gramática mental del niño se irá haciendo más sofisticada, hasta que, finalmente, las reglas interiorizadas lleguen a cubrir todos los posibles enunciados de su lengua. De esta manera, el niño debe estar en posesión de un mecanismo innato de construcción de hipótesis que le permita, como si de un científico en miniatura se tratara, construir hipótesis cada vez más complejas.

Para este autor, el conocimiento inicial que tienen los bebés del lenguaje está incorporado a la propia dotación humana y consta de unos principios lingüísticos universales. Los niños aprenden el lenguaje con gran rapidez y eficacia gracias a estos conocimientos innatos que les permiten distinguir lo correcto de lo que no lo es.

Hay que reconocer que Chomsky fue el primero en formular una teoría sobre el aprendizaje del código lingüístico que sirvió para sentar las bases de la gramática moderna y que su contribución animó a realizar numerosos estudios sobre el desarrollo del lenguaje infantil, analizando la evolución de la estructura gramatical.

A su vez, dichos estudios contribuyeron de forma importante al conocimiento del lenguaje infantil desde un punto de vista formal, pero no contemplaron otros aspectos que también tienen gran importancia en la adquisición y evolución del lenguaje, como son: la importancia de los factores psicosociales y afectivos que pueden intervenir en el desarrollo del lenguaje y la importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje en la adquisición de la lengua materna.

Está claro que el niño tiene capacidades innatas que le predisponen al aprendizaje del lenguaje, pero su adquisición no se consigue sólo por un proceso de maduración interna, cuya programación podría ser totalmente hereditaria.

Vamos a continuar con el recorrido por las diferentes teorías. Primero con Piaget, después con Vigotsky y la escuela rusa y continuaremos después con otras aportaciones que coinciden en resaltar la importancia de los procesos de interacción en la adquisición del lenguaje.

Antes de pasar a otras aportaciones, vas a realizar un ejercicio.

Ejercicio

3. Califica de verdadero (V) o falso (F) los siguientes enunciados que explican las diferencias entre las teorías innatistas y conductistas:

- a) Los innatistas y los conductistas están de acuerdo en situar el papel del aprendizaje en un segundo plano.
- b) Ambos se diferencian en que, mientras que para los innatistas el papel jugado por la enseñanza se sitúa en un segundo plano, para los conductistas el lenguaje se adquiere básicamente a través del aprendizaje.
- c) Ambos coinciden en la importancia concedida a los procesos de interacción personal y social como motor de la adquisición del lenguaje.

Ya has visto algunas teorías sobre la adquisición del lenguaje, vas a ver a continuación lo que plantea Piaget.

2.3. LA TEORÍA CONSTRUCTIVISTA DE PIAGET

Es obligado volver a referirnos a PIAGET. Antes lo hacíamos para explicar sus argumentos acerca de la relación entre pensamiento y lenguaje, en su caso más exactamente entre inteligencia y lenguaje. Ahora, para desarrollar algunos aspectos de su teoría constructivista del desarrollo infantil, centrándose de manera especial en el desarrollo de la inteligencia, y como una manifestación de ésta, el lenguaje.

En general, para todos los psicólogos que han intentado describir el desarrollo cognitivo desde un enfoque constructivista, la inteligencia y las funciones cognitivas, de la que forma parte la función simbólica, es producto de una construcción progresiva cuyo origen es la actividad motriz. Se trataría, entonces, de una evolución que tiene su origen en el cuerpo (componentes biológicos, orgánicos y madurativos) para transformarse en inteligencia, esto es, en pensamiento y lenguaje.

Veamos con mayor detalle cuál es el planteamiento que hace Piaget para ver, después, las diferencias con los planteamientos de otros autores también constructivistas que ponen el acento no tanto en los procesos individuales como en los sociales (Vigotsky, Wallon, Bruner..., entre otros).

Piaget propone una teoría constructivista de todas las actividades cognitivas, en las cuales se incluye el lenguaje. Puesto que en el Módulo de desarrollo cognitivo y motor se describe con mayor detalle la teoría de la inteligencia de Piaget, vamos a hacer referencia sólo a aquellos aspectos que sirvan para explicar su hipótesis sobre la adquisición del lenguaje.

Los procesos de autorregulación (mecanismos de "asimilación" y "acodación") son los responsables del desarrollo cognitivo desde la inteligencia sensoriomotora de los primeros 18 meses hasta la inteligencia deductiva, ya en la adolescencia. Es necesario suponer, en este enfoque, la existencia de esquemas innatos que permitan la toma de contacto del niño con los objetos cercanos y el ejercicio de sus primeras acciones sobre el mundo.

Según este autor, durante los primeros 18 meses de vida el niño va aplicando progresivamente esquemas "sensoromotores" cada vez más complejos a los objetos y situaciones que están a su alrededor; va perfeccionando esos esquemas con el uso y la experiencia y combinándol-

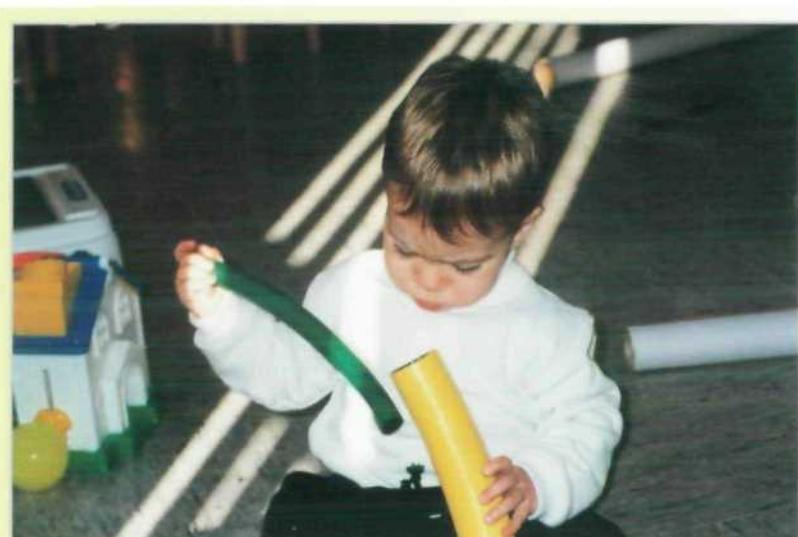
los en conjuntos funcionales cada vez más complejos. Por tanto, es mediante la experiencia como se organizan progresivamente las conductas intencionales y la inteligencia.

El desarrollo de la inteligencia se rige por dos procesos biológicos: la "asimilación", es decir, la integración de los datos de la experiencia en los esquemas cognitivos previos del niño, y la "acomodación" o adaptación, o lo que es lo mismo, la transformación de estos esquemas en función de los nuevos hechos y experiencias.

Al mismo tiempo que se perfecciona la habilidad motriz del niño, se elaboran progresivamente una serie de conceptos básicos para el desarrollo de la inteligencia y previos a la aparición del lenguaje, según el autor. Estas nociones que conforman la aparición de la inteligencia al final del período sensoriomotor son las siguientes:

- Noción de permanencia del objeto (los objetos exteriores existen permanentemente aún cuando no los vea).
- Noción de causa-efecto (aquí entrarían desde los esquemas utilizados por el niño para prolongar o provocar un espectáculo interesante, hasta los esquemas más complejos que le permiten descubrir la relación causa-efecto de los acontecimientos que ocurren a su alrededor e incluso anticipar el efecto de algunos sucesos y de su propia acción).
- Noción de medios-fines (esquemas de procedimientos para conseguir algo y la utilización de intermediarios).
- Noción de espacio (desde los tanteos por experimentación hasta la representación interna de las nociones de espacio).

Nociones, todas ellas, indicio de que el niño tiene capacidad de construir una representación interna del mundo y de los objetos. Esto le permite, al final del período sensoriomotriz, descubrir la solución de un problema nuevo, no ya mediante tanteos, sino por un "simulacro" inte-



Niño jugando solo

rior de esquemas, lo que desemboca en la función simbólica propiamente dicha del siguiente estadio (*el período "preoperatorio"*).

Según Piaget, *el acceso a la representación* se produce al final del segundo año y *se deriva de la imitación*. Primero, *la imitación realizada en presencia del modelo y, después, se convierte en imitación diferida*, cuando se realiza en ausencia del modelo. Es entonces cuando se produce una evocación y posteriormente se interioriza como una imagen. Siendo, por tanto, *la imitación diferida, expresada en el juego simbólico, la condición de la aparición del lenguaje*.

La crítica hecha por autores con un enfoque más interactivo y social es que lo que estudia Piaget es más una especie de experimentación casi científica del niño con los objetos concretos que le rodean, que una interacción humana y afectiva. Por otra parte, lo que hace es describir los requisitos para la adquisición de la función simbólica en general y del lenguaje en particular, pero no desarrolla una teoría de la adquisición del lenguaje propiamente dicha.

Y así, enlazamos con la teoría de la escuela rusa (Vigotsky y Luria).

2.4. EL ENFOQUE SOCIAL DE VIGOTSKY

Encontramos una referencia claramente social en los autores de la escuela soviética (Vigotsky y Luria), quienes se oponen a la hipótesis de Piaget, según la cual el lenguaje surge en primer lugar de un proceso interno e individual antes de ser social.

Vigotsky plantea la adquisición del lenguaje, como todo el desarrollo infantil, en el marco de la interacción social, siendo además el lenguaje el vehículo de comunicación por excelencia de estas interacciones.

Aunque no vamos a entrar en profundidad en las teorías del desarrollo, siendo objeto de estudio de otro módulo, es obligado recordar los tres aspectos en que se basa Vigotsky para desarrollar su teoría, parte de la cual hace referencia al lenguaje. Los argumentos y conceptos más relevantes para entender la teoría de este autor podemos resumirlos básicamente en los siguientes:

- Su teoría sobre el aprendizaje y el desarrollo infantil en general, los conceptos de “zona de desarrollo próximo” y “zona de desarrollo potencial” y el papel del adulto en la interacción social como intermediario entre ambos procesos.

Según este autor, en el desarrollo infantil hay que distinguir entre el nivel de desarrollo efectivo, que se define como la capacidad real de resolver un problema de forma independiente, y el nivel de desarrollo potencial, en el que el niño todavía no está capacitado para resolver autónomamente el problema, ya que su desarrollo real aún no ha alcanzado dicha capacidad efectiva. Sin embargo, podría resolver dicho problema si constase con la ayuda de un adulto. Y esto también es aplicable a la adquisición del lenguaje.

- Su consideración del lenguaje como función reguladora del comportamiento en la interacción social.

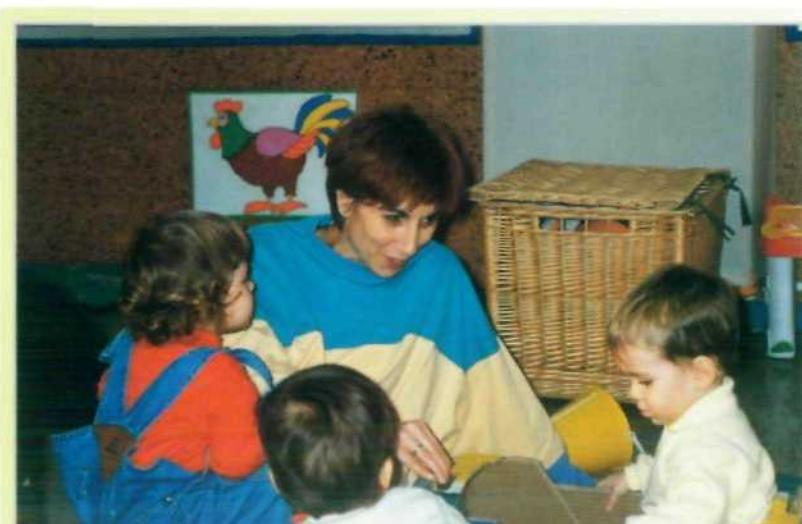
La palabra del adulto juega un papel regulador de la conducta del niño a través del lenguaje verbal. Esta función reguladora del lenguaje se ejerce de dos maneras. Por un lado, se ejerce de forma externa cuando el adulto utiliza el lenguaje para controlar las pautas de comportamiento del niño. Por otra parte, funciona como un sistema que es capaz de organizar pautas de comportamiento de manera interna, lo que nos lleva a pensar que el niño se autorregula a través del lenguaje interno en forma de pensamiento.

- La relación entre el lenguaje y el pensamiento (lenguaje interno y conocimiento), ya vista en el epígrafe anterior.

Para Vigotsky, el niño es un ser social cuyo desarrollo no puede entenderse sin la comunicación y el lenguaje y, siendo así, las potencialidades del niño se hacen realidad a través de la socialización.

Para este autor, desde el nacimiento todo es comunicación y, por ello, todo es ya socialización. Siendo la socialización la que orienta el soporte madurativo biológico. Por esto:

1. El lenguaje constituye el inicio de la socialización de la acción.



Educadora con niños

2. Gracias a él se hace posible la aparición del pensamiento, con los soportes del lenguaje interior y el sistema de signos o lenguaje exterior (lenguaje socializado).

3. Gracias al lenguaje, se interioriza la acción (imágenes y experiencias mentales).

Dentro de este enfoque social, pero entrando más directamente en el campo de las emociones y su papel en el desarrollo infantil y en especial en la adquisición del lenguaje, es importante conocer las aportaciones de autores como Wallon y Bruner, pero antes conviene pensar sobre las aportaciones anteriores a través de la realización de un ejercicio.

Ejercicio

4. Piaget y Vigotsky sitúan su enfoque sobre el origen del lenguaje en el marco de una teoría constructivista, pero difieren claramente en un punto de vista. Señala cuál de los siguientes enunciados podría corresponder a lo que piensa cada autor:

- a) Es mediante la acción y la experimentación sobre su entorno como el niño va desarrollando su inteligencia y adquiriendo una serie de conceptos que va a permitir la aparición del lenguaje.
- b) El niño es, ante todo, un ser social cuyo desarrollo no puede entenderse sin la comunicación y el lenguaje. De manera que las potencialidades infantiles se hacen realidad a través de la socialización.
- c) Gracias al lenguaje, se interioriza la acción en forma de experiencias mentales.
- d) El niño tiene capacidad para construirse una representación interna del mundo y de los objetos antes de que aparezca el lenguaje.

2.5. LAS APORTACIONES DE OTROS AUTORES SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE: WALLON, BRUNER, BOWER...

Continuando con el recorrido por las diferentes aportaciones e hipótesis sobre la adquisición del lenguaje y también desde un enfoque social, pero destacando en especial *el papel de la comunicación afectiva*, es interesante conocer el planteamiento de otros autores, por su contribución al conocimiento del desarrollo infantil. Nos referimos a autores como Wallon, Bruner, Bower...

Vamos a explicar brevemente el punto de vista de cada uno de ellos.

Wallon (1970) concede también mucha importancia a la imitación en la elaboración de las representaciones. Para este autor, la evocación men-

tal es también una imitación diferida que se desarrolla en el espacio interior del niño. Una forma previa de representación se esboza en las primeras sensaciones corporales del niño, en las primeras adaptaciones del tono y la postura. Sin embargo, cree que *la actividad representativa sólo se realiza verdaderamente por el lenguaje*.

El desarrollo de la capacidad representativa tiene su origen en las manifestaciones afectivas producidas por el adulto al niño en el estado emocional inicial, llamado de "simbiosis afectiva", que rodean a la satisfacción de las necesidades fisiológicas y alimenticias. Siendo estas manifestaciones afectivas el origen y fuente de la socialización infantil.

Para que el niño sea capaz de tomar conciencia de sí mismo es preciso la evolución social que tiene su origen en la simbiosis afectiva inicial, de la que, poco a poco, el niño va diferenciándose, gracias a la influencia de la maduración interna y del ambiente social. Es la actividad social (el intercambio, la cooperación, los juegos) la que hace posible la aparición de los fenómenos psicológicos que intervienen, tanto en la construcción de la conciencia de uno mismo, como en el desarrollo cognitivo.

Desde este planteamiento, *el origen de las funciones simbólicas está en la interacción adulto-niño, base y condición para el desarrollo de la emoción y gracias a ésta se hace posible la adquisición y el desarrollo de las primeras señales comunicativas. La expresión emotiva es, por tanto, el prelenguaje del niño y constituye también la primera señal de la vida psíquica que se observa en el recién nacido*. A través de la emoción se establecen los primeros intercambios del niño con su medio externo.

El ambiente humano es el factor fundamental para la evolución y desarrollo infantil, ya que cuando el niño se encuentra más diversamente motivado, mayor variedad de expresiones emocionales genera. Así, la afectividad es el origen de las primeras funciones psicológicas, y *la emoción no solo es la base del desarrollo*



La expresión del bebé es su primera comunicación

psicológico, sino que también *constituye una de las primeras expresiones del niño en la comunicación*.

Según este autor, en la emoción evoluciona el proceso de comunicación y socialización, el desarrollo intelectual y el pensamiento. A través de la interacción afectiva surgen las primeras manifestaciones emocionales, que constituyen las primeras funciones psicológicas, organizando y diferenciando los reflejos y sensaciones fisiológicas. Con dichas funciones, el niño se encuentra capacitado para acceder a nuevos contextos interactivos y se va complejizando progresivamente el proceso de comunicación.

Así, de las funciones corporales surgen los primeros signos que sirven para manifestar y expresar necesidades y anticipar situaciones deseadas o rechazadas. De esta manera, el prelenguaje es la primera manifestación del lenguaje infantil. Los aspectos simbólicos tienen funcionalidad en los aspectos afectivos. "Las influencias afectivas que, desde la cuna, rodean al niño no dejan de tener una acción determinante sobre su evolución mental" (Wallon, 1970).

Comparte con Piaget la idea de que la actividad sensoriomotriz constituye el desarrollo de un tipo de inteligencia (la inteligencia situacional). La manipulación de objetos y la exploración del espacio próximo (ampliado enormemente con la adquisición de la marcha) permite al niño identificar y reconocer los objetos y las cualidades de los mismos. Además, de la actividad corporal se hace posible el desarrollo de la representación, cuya constitución culmina en el lenguaje, elemento imprescindible para la inteligencia.

Para este autor, a diferencia de Piaget, para que la evolución corporal, afectiva e intelectual tengan lugar, es necesario la incorporación de los aspectos sociales. A través de la imitación y el simulacro, el niño accede al signo lingüístico. Al principio de su adquisición, el lenguaje exige un amplio período de imitación. "La adquisición del lenguaje es un largo ajuste imitativo de movimientos y sucesión de movimientos conforme al modelo."

Las expresiones emotivas del niño son sistemas primitivos del lenguaje infantil. Por otro lado, la imitación y el simulacro se integran en los esquemas de movimiento, constituyendo imágenes y símbolos.

Este origen afectivo y social del lenguaje lleva a Wallon a afirmar que la representación es una simple conciencia contemplativa del mundo. La representación no puede salir directamente de la actividad práctica. El lenguaje es un producto social y una de las condiciones necesarias para la representación. De esta forma, la maduración de las capacidades del

lenguaje y de la representación son necesarias en la evolución del pensamiento. Y es la sociedad la que proporciona al hombre la capacidad para formar representaciones.

Y ahora continuemos con lo que dice Bruner.

Bruner da todavía un paso más en el acento puesto en la dimensión social. Para él, *el lenguaje es un acto social antes de ser el reflejo de la actividad simbólica*. Gracias a los intercambios del niño con la madre se establecen las primeras "referencias" (vínculo entre un acontecimiento o un objeto y una significación), condición para el nacimiento del signo lingüístico.

Este autor afirma que desde el comienzo del primer año de vida aparece ya una forma primitiva de indicación ("designación"). En un principio, es la mirada de la madre la que sigue y vigila constantemente la del niño. A partir de los 4 meses de edad, el niño también sigue la dirección de la mirada del adulto. De esta forma, se establece muy pronto un sistema de "atención selectiva conjunta" del niño y la persona que cuida de él.

Es en el contexto de las actividades cotidianas compartidas donde se elaboran las primeras señales necesarias para la aparición del signo lingüístico (accento vocal, inflexiones de la voz marcadas por los adultos que se dirigen al bebé e imitadas y repetidas por él, más tarde la designación gestual...). Hacia los 8 meses, el niño tiende la mano en un gesto direccional e indicativo, lo cual demuestra, según el autor, que se trata de una intención comunicativa. Según palabras suyas, cuando la madre y el niño crean un "escenario previsible de interacciones que puede servir de microcosmos para la comunicación" (Bruner, 1987).

Por consiguiente, las actividades conjuntas constituyen el marco que permite la aparición de la actividad representativa.

La importancia concedida a la intervención materna o a la del adulto que cuida del niño en el desarrollo de las primeras estructuras cognitivas ha sido motivo de gran interés, por su contribución al conocimiento sobre el desarrollo infantil, y cada vez hay más evidencias de la contribución afectiva, y en especial de la contribución materna, al desarrollo cognitivo del niño. Son esas condiciones de regularidad, estabilidad y previsibilidad en los ritmos cotidianos y en las formas de respuesta materna lo que favorece la capacidad de anticipación del niño y el desarrollo de competencias comunicativas, primero afectivas y sociales y cada vez más cognitivas y lingüísticas.

En este marco, Bruner habla, no tanto de las condiciones fisiológicas que permiten la adquisición del lenguaje, como de *las condiciones comunicativas que tiene que crear el adulto para que se produzcan en el niño las condiciones previas de acceder a la palabra*. Este autor llama a esas condiciones comunicativas la "referencia inicial", y ésta se crea en la interacción entre el niño y el entorno, y se apoya, en gran medida en la interpretación que la madre hace de las intenciones del bebé, quien, a su vez, puede aceptar o rechazar dichas interpretaciones.

Y, en este dúo de competencias comunicativas entre el niño y el adulto, hay autores que conceden un papel más activo al niño, en lugar de depositar la mayor carga ejecutiva en el adulto en esas interacciones previas a la aparición del lenguaje. En esta línea se sitúa BOWER quien ha presentado una serie de argumentos experimentales que muestran cómo el bebé desde los 5 meses ha adquirido algunas capacidades intelectuales como la permanencia del objeto (el niño es capaz de ir a buscar un objeto escondido a su vista e incluso de prever la reaparición de un objeto con una trayectoria en parte oculta). Estos datos ponen en tela de juicio la cronología de los estadios descritos por Piaget y plantean cuestiones inquietantes sobre las competencias del recién nacido.

En este recorrido selectivo por las diferentes aportaciones acerca de la adquisición del lenguaje, nos queda por citar, al menos, los trabajos de algunos autores como Kaye, Spitz. El primero por sus aportaciones sobre las competencias comunicativas de los bebés desde un enfoque afectivo y social en la interacción con el adulto de referencia. Y el segundo, por su estudio de niños criados en ambientes de carencia afectiva y los efectos tanto en su desarrollo general como en el lenguaje.

Por último, hay que mencionar el punto de vista del psicoanálisis y su contribución al conocimiento del desarrollo infantil y al lenguaje infantil. Lo más importante del enfoque psicoanalítico en el tema que nos ocupa es la referencia al mundo interior, siendo éste su campo específico de investigación. No está claro hasta qué punto esta organización dinámica del mundo interior está implicada en el origen del lenguaje y, aunque en este sentido no existe una teoría psicoanalítica sobre el origen del lenguaje, lo cierto es que el psicoanálisis utiliza el lenguaje como medio de análisis del mundo interior. En este enfoque y refiriéndose de forma más específica al desarrollo y al lenguaje infantil, hay que citar a autores como Winnicott, Stern...

Antes de pasar a establecer las divergencias y puntos de encuentro entre las diferentes teorías sobre la adquisición del lenguaje, vas a realizar un ejercicio.

Ejercicio

5. Los autores citados anteriormente, después de Piaget y Vigotsky, coinciden en destacar la importancia del papel desempeñado por los afectos y las emociones en el desarrollo del lenguaje. Incluso llegan a plantear que antes de la aparición del lenguaje se observa una capacidad prelingüística en las manifestaciones emocionales y en la comunicación de los bebés. ¿Podrías poner un ejemplo de comunicación en un bebé previa a la aparición del lenguaje?

Antes de pasar al resumen de este epígrafe y dada la extensión de los contenidos expuestos, así como la diversidad de nombres y planteamientos, vamos a realizar a modo de síntesis un análisis comparativo entre las diferentes teorías y puntos de vista sobre la adquisición del lenguaje.

2.5. PUNTOS DE ENCUENTRO Y DIVERGENCIAS ENTRE LAS DIFERENTES TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

- Por un lado están las teorías que justifican la adquisición y el desarrollo del lenguaje gracias a estructuras biológicas y madurativas internas, innatas e individuales. En esta línea se sitúan básicamente Chomsky y Piaget, aunque con importantes diferencias entre ellos. El primero defiende la existencia de una estructura innata y específica de la especie humana para el lenguaje. El segundo sitúa como condición previa a la aparición del lenguaje el desarrollo de la inteligencia como producto de la experiencia del niño con su entorno y a la función simbólica como requisito para la aparición del lenguaje, siendo éste sólo una forma de manifestación de la función simbólica, aunque no la única. Ambos suponen la existencia de esquemas innatos, pero para Piaget, a diferencia de Chomsky, la interacción y la experiencia del niño con su entorno es esencial para la construcción de la inteligencia y del lenguaje.
- Por otro lado están las *teorías de enfoque social*. Por la escuela rusa Vigotsky y Luria y por otro lado Bruner, Bower... Estas teorías, aunque con diferentes matices, reconocen la importancia de los factores biológicos y madurativos, pero destacan el papel determinante que juega la relación social, siendo el lenguaje, de entre todas las manifestaciones humanas, la capacidad psicológica superior con más marcado carácter social.

Comparten con el constructivismo la necesidad de una experiencia y de un aprendizaje, pero siempre en un marco social, siendo la interacción

social la que promueve todos los procesos de desarrollo. No comparten nada con las teorías empiristas ni con las innatistas como única explicación. Difieren del constructivismo de Piaget en el lugar en que unos y otros colocan el acento. Para Piaget, el acento está en el proceso biológico y madurativo individual, y para ellos, en la interacción social.

— Las *teorías de enfoque emocional* comparten totalmente el enfoque social anterior porque también son teorías sociales, pero ponen más el acento en las condiciones emocionales y afectivas en que se desarrolla esa interacción social, considerándolas determinantes tanto para el desarrollo infantil como para la adquisición de las capacidades comunicativas y lingüísticas.

Algunos de ellos llegan a considerar las primeras manifestaciones emocionales del niño como primeras manifestaciones comunicativas, siendo la organización emocional y afectiva la que constituye el desarrollo posterior del lenguaje.

— Por último, llegamos a la *corriente actual de las investigaciones pragmáticas* sobre el desarrollo del lenguaje [Austin, Grice, Searle, Bruner...], que plantea el desarrollo del lenguaje en el contexto comunicativo concreto en el que se produce, personal, familiar y social, y el uso que el sujeto hace del lenguaje.

El punto de vista de la mayoría de los observadores del lenguaje infantil ha evolucionado en el sentido de tomar en cuenta el contexto familiar y social en el que el niño evoluciona. En general, los investigadores actuales se refieren menos al desarrollo de una herramienta lingüística, considerada formalmente, que al desarrollo de la interacción del lenguaje, incluida en el conjunto de interacciones del niño con su entorno. *Son las investigaciones pragmáticas sobre el desarrollo del lenguaje.*

Quizá resulte poco riguroso hablar de competencias innatas para el lenguaje como explicación a la adquisición del lenguaje, pero sí puede confirmarse la existencia, desde el mismo momento del nacimiento, de estructuras cognitivas específicas relativamente complejas y algunas de ellas claramente relacionadas con el desarrollo del lenguaje.

Por otra parte, en el papel desempeñado por la interacción social como condición necesaria para la adquisición del lenguaje, habría que destacar no sólo la tarea de dirección realizada por el adulto, sino también el constante esfuerzo del niño en el proceso de adquisición de la lengua, que, en contra de algunas opiniones, no es algo tan sencillo ni tan natural.

Y para terminar este epígrafe sobre las diferentes teorías sobre la adquisición del lenguaje, podríamos hacernos la siguiente pregunta: ¿Qué hay

de verdad sobre el misterio acerca de cómo se produce la adquisición del lenguaje?

Aún hay muchas cosas que no sabemos, pero sí podemos afirmar lo siguiente: El ser humano, a diferencia de otras especies, está dotado de unas estructuras internas que le permiten desarrollar unas determinadas capacidades específicas para el lenguaje, pero para que estas capacidades se desarrollen es necesario que el niño crezca en ambientes interactivos, comunicativos y hablantes y que haya algún adulto dispuesto a enseñarle a hablar.

Esta afirmación nos remite al conocimiento de los factores que intervienen en el desarrollo del lenguaje, pero antes tendrás que leer atentamente el siguiente RESUMEN sobre las principales teorías acerca de la adquisición del lenguaje.

Recuerda

Entre las principales aportaciones o teorías individuales sobre la adquisición del lenguaje hay que mencionar las siguientes:

Skinner (Teoría conductista). El lenguaje se adquiere por un proceso de aprendizaje condicionado, por asociación entre determinados sonidos, palabras o enunciados y los efectos producidos (objetos y acontecimientos del medio).

Chomsky (Teoría innatista). Los seres humanos tenemos la capacidad de comprender y pronunciar enunciados nuevos porque estamos dotados de una capacidad innata para el lenguaje a través de la cual aprendemos una serie de reglas que aplicamos para formar estructuras lingüísticas. La experiencia es necesaria pero sobre la base de una predisposición innata y universal.

Piaget (Teoría constructivista). El lenguaje es una manifestación de la función simbólica y ésta se produce cuando la inteligencia se desarrolla hasta un cierto grado. El papel de la experimentación en el desarrollo de la inteligencia y del lenguaje como una manifestación de ella, es clave.

Vigotsky (Teoría constructivista de enfoque social). Plantea la adquisición del lenguaje, como el conjunto del desarrollo infantil, en el marco de la interacción social, siendo precisamente el lenguaje el vehículo de la comunicación.

Wallon (Teoría social-emocional). Las influencias afectivas que rodean al niño desde el nacimiento ejercen una acción determinante sobre su evolución mental y en especial sobre el lenguaje. El origen de las funciones simbólicas está en la interacción niño-adulto. Las emociones constituyen las primeras señales comunicativas y la expresión emotiva es el prelenguaje del niño.



Bruner (Teoría de enfoque social e interactivo). El lenguaje es un acto social antes de ser el reflejo de la actividad simbólica. Gracias a los intercambios del niño con el adulto que le cuida se establecen las primeras condiciones para el nacimiento del signo lingüístico. Pone el acento más en las condiciones comunicativas que en las biológicas.

En resumen, podemos confirmar la existencia de estructuras cognitivas específicas relacionadas con el desarrollo del lenguaje, pero incluso esas estructuras cognitivas específicas necesitan para su desarrollo de la interacción social, entendida en toda su amplitud (afectiva, comunicativa), como condición necesaria para la adquisición del lenguaje.

Una vez vistas las teorías más relevantes sobre la adquisición del lenguaje, vas a pasar a estudiar los factores que intervienen en su adquisición y desarrollo.

3

Factores que intervienen en el desarrollo del lenguaje

A lo largo de estas dos Unidades de Trabajo sobre la comunicación y el lenguaje has ido viendo diferentes aspectos acerca de la naturaleza del lenguaje: sus características, sus funciones, su relación con el pensamiento, así como diferentes teorías y enfoques acerca de cómo adquirimos el lenguaje. Es el momento de pasar a detenernos con más detalle en cada uno de los factores que intervienen de una u otra manera en el desarrollo del lenguaje y en la relación que guardan entre sí.

El orden en el que se exponen dichos factores merece una explicación. No aparecen por orden de importancia si valoramos la importancia en términos de contribución al desarrollo del lenguaje, en la medida en que todos los factores juegan su papel y cuando uno de ellos, y basta con que sea sólo uno, no funciona adecuadamente, se van a producir dificultades y alteraciones en la evolución del lenguaje.

Dependiendo de qué factor sea el que no funcione adecuadamente y, en qué momento de la evolución del niño se produzca su ausencia o mal funcionamiento, los efectos para el desarrollo del lenguaje infantil serán de diferente alcance e importancia.

Se presentan siguiendo un orden de localización: factores internos y externos, presentando en primer lugar los factores internos (biológicos y cognitivos) y después los factores externos o aquellos que se encuentran en el ambiente.

Esta división entre factores internos y externos, bastante común por otra parte, es sólo una manera esquemática y simple de entendernos, porque, en realidad los factores internos necesitan de su propia maduración para desarrollarse y, en buena medida esto es posible gracias a la presencia de los factores externos (ambientales).

De la misma manera que los factores externos o ambientales necesitan adónde dirigir sus efectos, y si no existen unas condiciones biológicas y madurativas adecuadas, el desarrollo tampoco es posible.

Y, dicho esto, vamos a describir cada uno de los factores y su contribución al desarrollo del lenguaje.

3.1. FACTORES BIOLÓGICOS

Se han propuesto muchas hipótesis en el intento de explicar la predisposición orgánica del ser humano para el lenguaje. Hay algunas explica-

ciones genéticas que afirman la existencia de una especialización genética específica de la especie humana. Hay quienes piensan que el lenguaje es posible gracias al aumento progresivo de la inteligencia general humana que se produjo con el consiguiente tamaño del cerebro.

En la actualidad, con los datos de que disponemos, ninguna de estas teorías son consideradas explicaciones con suficiente peso.

Por lo que sabemos sobre la evolución, no hay dudas sobre la existencia de alguna forma de comunicación vocal, posiblemente complementada por gestos, intermedia entre los gruñidos o gritos primitivos y los lenguajes humanos actuales.

Sabemos que el aumento del cerebro fue un factor que, sin duda, contribuyó al desarrollo del lenguaje pero no es suficiente para explicar su aparición. Quizá, más importante que el tamaño del cerebro son otros factores como los cambios en la organización del cerebro y las características del conducto vocal y del sistema auditivo. Observándose diferencias importantes en los tres elementos con respecto a los primeros humanos y claramente con otras especies animales próximas en la cadena evolutiva.

De todo esto, podríamos empezar a hacer algunas afirmaciones como ésta: *Aunque la explicación del origen del lenguaje no puede encontrarse sólo en la dotación orgánica diferenciada del ser humano, no cabe la menor duda de que sin esa dotación biológica específica no sería posible el surgimiento del lenguaje humano.*

Aunque no pretendemos ofrecerte una clase de biología, sí consideramos importante hacer una aproximación muy elemental al conocimiento de estos factores orgánicos en lo que respecta al desarrollo del lenguaje: el cerebro, el conducto vocal, el oído, la vista y la coordinación *intersensorial*.

Empecemos por el órgano principal: el cerebro.

El cerebro humano

Algunos científicos creen que el lenguaje humano es lo que es porque refleja la manera en que funciona nuestro cerebro. Otros, por el contrario, piensan que nuestro cerebro funciona de la manera que lo hace porque el lenguaje le ha moldeado así.

Probablemente las dos opiniones son correctas, aunque la idea podría ser otra: *El cerebro y el lenguaje humano se han modelado mutuamente.* En

términos prácticos esto quiere decir que los niños tienen que tener cerebros capaces de aprender el lenguaje, y el lenguaje es el tipo de actividad que sólo puede ser aprendida por un cerebro humano.

De las investigaciones realizadas con chimpancés, se han obtenido conclusiones de gran interés para el conocimiento de la naturaleza del lenguaje y su adquisición. Y aunque algunos de estos animales han sido capaces de aprender algunos lenguajes de signos, no han llegado a adquirir nada parecido al lenguaje verbal porque el cerebro humano está dotado de estructuras para el lenguaje que no aparecen en ninguna otra especie.

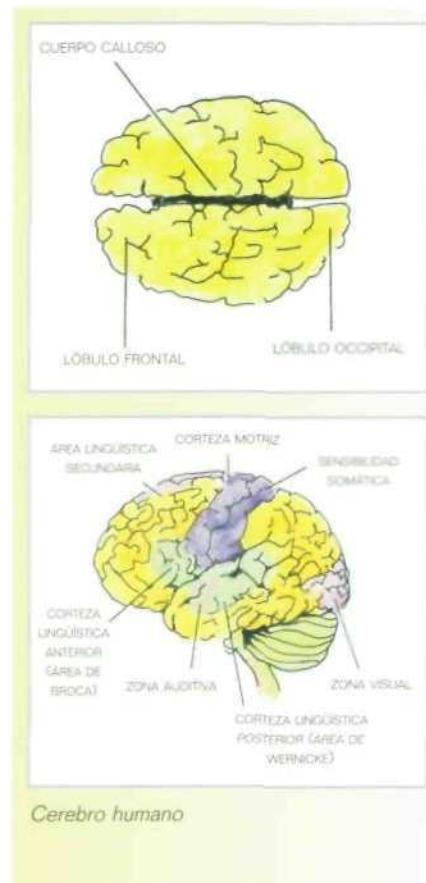
Aunque no es objeto de esta Unidad de Trabajo desarrollar nada parecido a una clase de anatomía, hay, sin embargo, algunas informaciones sobre cómo funciona el cerebro en relación con el lenguaje que es necesario conocer y una de ellas es la división del cerebro en dos hemisferios.

El cerebro consta de dos partes simétricas: el hemisferio izquierdo y el hemisferio derecho. Aparentemente son dos zonas exactamente iguales, pero en cada una de ellas reside el control de diferentes funciones y actividades humanas.

En la mayoría de las personas, el habla depende casi siempre del hemisferio izquierdo del cerebro, de manera que toda la información que llega al hemisferio derecho procedente de un órgano receptor izquierdo (la mano izquierda o el ojo izquierdo), tiene que transferirse al hemisferio izquierdo a través del conducto que une ambos hemisferios, el cuerpo calloso, para que pueda expresarse verbalmente. Asimismo, en el hemisferio izquierdo se encuentran una serie de importantes funciones lingüísticas y verbales, localizadas en unas zonas determinadas llamadas áreas de Broca y de Wernicke.

Sabemos que una lesión en estas áreas cerebrales puede afectar gravemente la capacidad de producir o comprender el lenguaje hablado. El hecho de que estas funciones se encuentren lateralizadas en el hemisferio izquierdo se puede interpretar como indicio de que los centros nerviosos específicos del lenguaje hablado han debido de evolucionar sólo en el hemisferio izquierdo y no en el derecho.

Sin embargo, el predominio del hemisferio izquierdo a la hora de controlar el habla y el lenguaje no obedece solo a una predisposición genética inalterable. Se ha comprobado que el hemisferio derecho puede asumir esas funciones relacionadas con el lenguaje si el izquierdo sufre algún tipo de lesión durante los primeros años de vida.



En una secuencia normal de desarrollo, hacia los 10 u 11 años de edad, los dos hemisferios ya están especializados y a partir de ese momento una lesión en el hemisferio izquierdo puede provocar graves alteraciones en el habla o en el lenguaje porque el hemisferio derecho ya no puede asumir esas funciones.

De esta manera, parece que lo que ha evolucionado es una disposición de naturaleza más general para la adquisición de la comunicación lingüística, junto con la capacidad de que esa adquisición se lateralice, normalmente, en el hemisferio izquierdo.

Según esto, *las predisposiciones innatas que capacitan al niño para el lenguaje no se encuentran sólo genéticamente especializadas, sino que es el resultado de la dotación genética y las condiciones en que se produce el desarrollo.*

Los mecanismos nerviosos que controlan los movimientos motores necesarios para la emisión de los sonidos articulados del habla parece que también están especializados. De esta manera, los seres humanos poseen una conexión especial entre el sistema auditivo y el generador del habla, lo que explica que la comunicación no dependa de los movimientos musculares en sí mismos, sino de sus consecuencias acústicas.

La mayor parte de las actividades motrices están controladas fundamentalmente por la información auditiva, y la importancia de esa información es tal, que cuando falta, como sucede con los niños sordos congénitos, es difícilísimo aprender a pronunciar los sonidos del habla de forma inteligible.

Lo cierto es que a lo largo de la evolución humana se han producido adaptaciones neurológicas relacionadas con el lenguaje, que se manifiestan en la lateralización y el control auditivo. Por otra parte, para poder emitir toda la gama de sonidos que se emplean en las lenguas actuales, es preciso que el conducto vocal posea un dispositivo específico, de la misma manera que el sistema auditivo tiene que desarrollar un dispositivo específico que le permita reconocer los sonidos del habla diferenciándolos de otro tipo de sonidos.

Sin embargo, ninguna de las adaptaciones biológicas que son básicas para el desarrollo de la capacidad lingüística del ser humano es exclusiva del hombre. Lo que hace pensar que nuestra capacidad humana para el lenguaje tiene que ver no sólo con la evolución orgánica, sino también con la evolución cultural.

El conducto vocal

La emisión de los sonidos y su control dependen de un perfecto mecanismo generador de la voz que consta de varios elementos: los pulmones, la laringe, la faringe, la boca y la nariz. El conducto vocal, propiamente dicho, compuesto de boca y faringe, es una caja de resonancia cuya forma determina los sonidos vocales o del habla. Esta forma puede modificarse mediante cambios en la posición de los labios, la mandíbula, la lengua y la laringe.

Expliquemos, brevemente, cómo se produce la emisión de los sonidos.

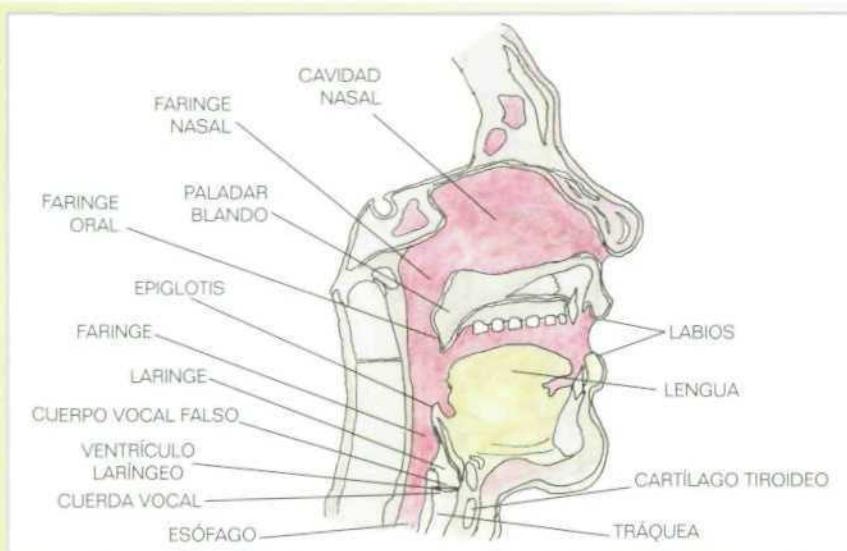
Al hablar, expulsamos aire de los pulmones de forma controlada a través de la laringe y del conducto vocal, es decir, la garganta (faringe), la boca, los dientes, los labios y, para algunos sonidos, la nariz. El sonido se produce al someter a este sistema a una serie de operaciones y limitaciones.

La fuente de sonido más importante se encuentra en la laringe, donde las cuerdas vocales (unos pliegues de membranas mucosas) pueden juntarse con la tensión estrictamente necesaria para vibrar, es decir, soltar una serie de rápidas bocanadas de aire en el conducto vocal.

Pero el que el sonido adopte esta emisión laringea dependerá de la forma del conducto vocal que actúa como un filtro (una caja de resonancia que refuerza unas frecuencias de vibración y atenúa otras). No todos los sonidos del habla dependen de esta emisión laringea, los que sí dependen de ella se denominarán "sonoros" y los otros "sordos".

La fuente del sonido es la vibración de las cuerdas vocales, mientras que el conducto vocal se considera como un tubo acústico que, en función de su forma y de su tamaño, filtra el material procedente de la fuente de distintas maneras.

A pesar de la perfección y especialización de este dispositivo de emisión de voz, hace falta que se den una serie de condiciones para que se pro-



El conducto vocal

duzca una emisión adecuada de los sonidos del habla y sobre todo para que esos sonidos sirvan para comunicarse:

1. El adecuado funcionamiento del dispositivo de emisión de la voz y de todos y cada uno de los elementos que lo constituyen.
2. El adecuado funcionamiento neurológico (cerebro) del que depende el control voluntario de la emisión de los sonidos.
3. Un adecuado funcionamiento de la audición y del sistema auditivo que nos permita oír tanto nuestros propios sonidos como los que producen los demás.
4. Un adecuado funcionamiento de capacidades superiores como la imitación y la memoria.

De nuevo nos encontramos con que, aún contando con un adecuado funcionamiento del dispositivo de emisión de la voz, un adecuado funcionamiento neurológico (cerebro) y un adecuado funcionamiento del oído (todos ellos factores biológicos), es necesario también que funcionen de una manera adecuada otros procesos cognitivos como la imitación y la memoria, cuyo desarrollo está claramente vinculado a la influencia de las condiciones ambientales (factores externos).

El oído

Hemos ido ya anticipando el papel del oído en el desarrollo del lenguaje verbal y la necesidad de su intervención en la capacidad de emisión de los sonidos del habla.

Parece más que evidente afirmar que para usar adecuadamente la voz y emitir los sonidos del habla es completamente necesario oír, como condición imprescindible y previa a otras capacidades también necesarias e imprescindibles para el desarrollo del lenguaje: la memoria verbal y la imitación verbal.

Hacemos esta especificación porque los niños sordos congénitos, que no pueden oír nada, necesitan desarrollar la imitación y la memoria para aprender otro lenguaje diferente al lenguaje verbal, pero nunca podrán desarrollar la memoria y la imitación verbales si no pueden previamente oír los sonidos.

El oído humano es el mejor invento de la tecnología de las telecomunicaciones. En condiciones óptimas, puede captar señales acústicas con un nivel de fidelidad sorprendente. Pero necesita apoyarse en el trabajo del cerebro para procesar los estímulos sonoros, y en el caso del lenguaje, identificarlos como habla. La memoria, en especial, juega un papel de gran importancia para permitir la tarea de almacenaje y organización de los sonidos, ya convertidos en palabras, en el diccionario mental.

El sistema de comunicación humano, en términos biológicos, permite *oír y grabar un mensaje emitido en un momento determinado y reproducirlo más tarde*. Pero este proceso no es un proceso estrictamente biológico, requiere de la intervención de otros factores como el aprendizaje.

Parece que el oído humano está especialmente dotado para captar los sonidos de la voz humana y eso sugiere también pensar en la existencia de un sistema especializado en el procesamiento del habla. Algunos lingüistas, como ya hemos visto anteriormente, creen que la capacidad del ser humano para percibir el habla es innata y que es el resultado de una adaptación evolutiva específica para el lenguaje hablado. Veamos qué pasa en la realidad, observando el desarrollo de los niños en este aspecto.

Los niños, desde el nacimiento, muestran una clara predilección por la voz humana, de entre todos los sonidos que oyen a su alrededor. En estos momentos, ya estamos en condiciones de afirmar que la única explicación no reside sólo en la dotación específica del sistema auditivo humano. Posiblemente esa predilección por la voz humana se deba a la misma razón por la que los bebés muestran un especial interés por el rostro del adulto.

Es sorprendente, en este sentido, el poder tranquilizador que ejerce la voz del adulto para un bebé, incluso en ausencia de contacto corporal o incluso sin ser visto. Esto nos lleva a plantear la importancia e influencia de la intervención de otros factores en el propio funcionamiento de los factores biológicos en lo que respecta al desarrollo del lenguaje verbal.

La vista

Posiblemente te preguntes: ¿Qué tiene que ver la vista con el lenguaje verbal?

Podríamos aprovechar la situación y convertir esta pregunta en una actividad práctica, planteándolo de la siguiente manera: ¿En qué medida contribuye la vista al desarrollo del lenguaje?

Vamos a resolverlo juntos.

Es cierto que el oído juega un papel imprescindible y es una de las condiciones sin la cual no puede llegar a adquirirse el lenguaje verbal, por eso las personas sordas necesitan el aprendizaje de un sistema de comunicación por signos. Pero los niños invidentes también pueden presentar dificultades en la adquisición del lenguaje verbal si no se compensa, de otra manera, la falta de información visual.

Aunque no sabemos mucho sobre la naturaleza de la atención en las primeras semanas, sí sabemos que las características visuales que más atraen la mirada del bebé se refieren al movimiento, el brillo, el color, el contraste y el sonido.

También sabemos que de todos los objetos que pueda haber a su alrededor, muestra una clara preferencia por el rostro humano: el brillo y el movimiento de los ojos, el contraste entre la cara y las cejas, la línea del pelo y de los ojos, la cabeza en movimiento, la boca que sonríe, se abre y se cierra y que emite el sonido más privilegiado para el oído y el ojo del bebé: la voz humana.

Es evidente que los bebés escuchan y miran la voz humana y la prueba de ello es cómo buscan con la mirada la fuente del sonido. Y, cuando oyen la voz del adulto sin verle, le buscan orientados por el sonido.

Es sorprendente cómo un niño de pocos días responde ante determinados estímulos auditivos y visuales y cómo va desarrollando la coordinación entre la vista y el oído, buscando con la vista el sonido.

Un niño que no ve no puede desarrollar esa coordinación y para descubrir el mundo que le rodea va a tener que desarrollar al máximo su capacidad auditiva, por un lado y, por otro, compensar la falta de visión ocular a través del tacto, desarrollando más intensamente las coordinaciones audio-táctiles ante la carencia de las coordinaciones entre el oído y la vista.

¿Cómo afecta esto a la adquisición del lenguaje?

- En primer lugar, los niños ciegos no pueden dirigir su mirada a ese objeto preferido de entre todos: el rostro humano.
- Tampoco pueden localizar con la vista un objeto que suena, ni siquiera pueden ver un objeto que no suena.
- No tienen la oportunidad, como la tienen los demás, de deleitarse observando los gestos, muecas, movimientos y posiciones de la boca del adulto que les habla, de manera que están obligados a adquirir el código comunicativo humano del lenguaje verbal sólo utilizando el oído y el tacto, actuando éste en lugar de la vista.

Y, la compensación de esas limitaciones requiere unas intervenciones determinadas por parte del adulto que le habla para que aprenda a hablar.

Y éstas sólo son las dificultades iniciales. En el aprendizaje del habla, la vista también juega un papel importante, en la medida en que el niño observa atentamente el movimiento de la boca y los gestos del adulto y

además mira los objetos a los que se refieren los sonidos y las palabras que dicen los otros.

En un principio, el lenguaje se refiere a las cosas que se ven, que ven juntos el niño y el adulto. Un niño ciego no puede ver ni los gestos, ni los movimientos de la boca, ni el objeto al que el adulto está poniendo un nombre. Tampoco puede ver la sonrisa del adulto que aplaude cualquier intento de imitación del niño en ese juego inicial del aprendizaje de la lengua.

Pensar en todo lo que no ve un niño ciego puede ser un buen ejemplo del papel que desempeña la vista en la adquisición y el desarrollo del lenguaje. Si pensamos además que el lenguaje es significado de realidades presentes y es evocación del allá, sin la vista algo del lenguaje queda incompleto.

Ya has visto el papel del oído y de la vista en la adquisición del lenguaje, vas a ver a continuación la coordinación entre ambos.

Coordinación intersensorial

El hecho de que un bebé de pocas horas sea capaz de volver su cabeza hacia la fuente de un sonido muestra la existencia de una coordinación entre los sentidos de la vista y el oído. Y ya no son necesarias demasiadas explicaciones para argumentar la importancia de este hecho en la adquisición del lenguaje.

Hemos comentado ya la predilección de los bebés por el rostro y la voz humanas y la atracción experimentada por todas las combinaciones posibles del movimiento, gestos y sonidos humanos, así como la capacidad para percibir algunas cadenas silábicas repetitivas de la lengua de los adultos que rodean al niño.

Hemos mencionado, también, el interés de los niños por mirar al adulto que habla, sobre todo si es un adulto importante para él y si utiliza determinados recursos gestuales, de prosodia, repetición, entonación, exageración...

Explicaremos, más adelante, la importancia de esta coordinación intersensorial entre la vista y el oído en el desarrollo de algunos procesos cognitivos altamente implicados en el desarrollo del lenguaje, como son la atención, la imitación y la memoria.

Y también hemos puesto algunos ejemplos de los posibles efectos de la ausencia de uno de los dos factores, la vista o el oído, en la adquisición y el desarrollo del lenguaje.

Desarrollaremos, también más adelante, las implicaciones afectivas que pueden tener la ausencia de la vista o de la capacidad auditiva, y, por tanto la ausencia de la coordinación entre ambas, y su relación con la adquisición del lenguaje.

Antes de continuar, vas a realizar un ejercicio.

Ejercicio

6. A continuación tienes unos ejemplos de diferentes situaciones relacionadas con la comunicación y el lenguaje. Intenta identificar el factor biológico predominante del que depende cada comportamiento del niño.

- a) Un bebé cesa su actividad al oír la voz de su madre.
- b) Un bebé observa atentamente los gestos del adulto que le habla.
- c) Un bebé emite sonidos para interactuar con el adulto que le observa.
- d) Un bebé emite sonidos, se escucha a sí mismo, repite los sonidos y continúa con ese juego, acompañando su actividad sonora con movimientos de brazos y piernas.
- e) Un bebé identifica un sonido familiar y lo repite.

Recuerda

Aunque los factores biológicos, por sí solos, no son suficientes para que se desarrolle el lenguaje, son una condición necesaria para ello. Los factores biológicos que más directamente intervienen en el desarrollo del lenguaje son:

El cerebro, del que depende el funcionamiento neurológico y el control voluntario de la emisión de sonidos.

El conducto vocal, del que depende el funcionamiento de la emisión de la voz.

El oído, del que depende el funcionamiento de la audición.

Aun contando con un adecuado funcionamiento del dispositivo de emisión de la voz, con un adecuado funcionamiento neurológico (cerebro) y con un adecuado funcionamiento del oído, es necesario que funcionen también de una manera adecuada otros procesos cognitivos, como la imitación y la memoria cuyo desarrollo está claramente vinculado a la influencia de las condiciones ambientales.

3.2. FACTORES COGNITIVOS

La relación entre inteligencia y lenguaje, pensamiento y lenguaje, ha sido motivo de estudio en los dos primeros apartados de los contenidos desarrollados en esta Unidad de Trabajo. Por ello, no vamos a volver a entrar en las diferentes teorías o enfoques sobre la relación entre el lenguaje y

la inteligencia, pero sí puede ser conveniente señalar y situar el papel de los factores o procesos, que de forma más directa están implicados en el desarrollo cognitivo y, en especial, en el desarrollo del lenguaje.

Parece que hay un acuerdo general al considerar que el lenguaje está intimamente relacionado con la función simbólica y que esto, en términos generales, se refiere a la capacidad para realizar representaciones mentales internas, ya sea en forma de imágenes o en forma de palabras.

Independientemente de la discusión acerca de si el lenguaje es la expresión por excelencia de la función simbólica, si es la capacidad de simbolización humana o de si es sólo una manifestación más de la función simbólica junto con otras formas de representación (el dibujo, la imitación diferida, el juego simbólico, las imágenes), lo cierto es que la utilización de las palabras como signos lingüísticos con significado nos remite necesariamente a una serie de capacidades intelectuales o cognitivas que hacen posible el acceso al lenguaje.

Los factores o procesos que constituyen la estructura cognitiva o intelectual, también denominadas funciones psicológicas superiores, y que desempeñan un papel esencial en la adquisición y el desarrollo del lenguaje, son, básicamente, los siguientes:

La percepción.

La atención.

La memoria.

La imitación.

No es un objetivo de esta Unidad de Trabajo, ni siquiera de este Módulo, el estudio de los procesos cognitivos, de manera que sólo mencionaremos aquellos aspectos del desarrollo cognitivo que estén más directamente relacionados con la adquisición y el desarrollo del lenguaje.

La percepción

Las investigaciones sobre las capacidades cognitivas tempranas de los bebés han abierto nuevas y sorprendentes vías de interés en el conocimiento sobre el desarrollo mental en los primeros años. Por un lado, han conseguido alejarnos las viejas consideraciones de los bebés como pequeños durmientes inválidos, casi ciegos y sordos, que alternaban largos períodos de sueño con cortos períodos de vigilia, y que todo a lo que podían aspirar es a entrever algunas sombras y a asustarse ante algunos sonidos. Ahora ya sabemos que su mundo perceptivo es rico y complejo.

Por otro, han servido para plantear numerosas cuestiones inquietantes acerca del desarrollo de sus competencias perceptivo-cognitivas al ser-

vicio de la relación del niño con su mundo, incluyendo en su mundo los objetos y las personas, y en especial éstas.

En la primera infancia, las capacidades relacionadas con los procesos cognitivos están muy relacionadas con el desarrollo de la percepción, y en especial con la percepción visual, aunque, en el caso de la adquisición del lenguaje, el papel determinante sea el de la percepción auditiva.

Muy pocos meses después del nacimiento, las capacidades perceptivas del bebé han alcanzado niveles de funcionamiento semejantes a los de los adultos, en contraste con otras competencias en las que el progreso es más lento. Pero aunque un niño de 4 o 5 meses haya hecho grandes progresos en su desarrollo perceptivo, es mucho lo que le queda todavía por progresar, porque una cosa es la capacidad perceptiva y otra la interpretación de lo que se percibe.

La percepción nos sirve para ponernos en contacto con el mundo a través de los sentidos. La información que nos llega, y que es percibida a través de los sentidos, tiene que ser procesada, organizada e interpretada para que nos sea útil en la relación con el entorno. Y ese procesamiento (organización, interpretación) está condicionado en parte por el código genético, y en parte por el proceso de experiencia y aprendizaje.

En el caso de la adquisición del lenguaje, es necesario, en primer lugar, garantizar el adecuado funcionamiento de los dos sentidos más implicados: el oído y la vista, y en especial el primero. Una vez que los órganos sensoriales se ponen en funcionamiento, ya se ha iniciado el proceso de percepción que continúa con el procesamiento de lo percibido: el registro, la organización y la interpretación de las sensaciones recibidas.

En este *complejo proceso de procesamiento de la información recibida a través de los sentidos* inicialmente intervienen a su vez otros factores: el cerebro, como primer responsable y depositario de la información sensorial y de la coordinación intersensorial; así como *otros procesos relacionados con las funciones psicológicas superiores, en especial la atención y la memoria, que a su vez tienen una base neurológica* (en la corteza cerebral) pero que también requieren su propio proceso de maduración. Sabemos que *la maduración es, por un lado, maduración orgánica y también maduración producto de la experiencia y el aprendizaje*.

Vamos a verlo de forma práctica.

Para que un niño sepa diferenciar los sonidos de una lengua, de otro tipo de sonidos, necesita en primer lugar oírlos; después que esa información auditiva llegue al cerebro, pero no a cualquier lugar del cerebro, sino al punto exacto al que tiene que llegar y que es precisamente donde se localiza la función del habla y, que desde ahí, con la intervención de otros

procesos le llegue la interpretación de que eso que ha oido es un sonido del habla y no cualquier otro.

Entre tanto, también le han llegado otras informaciones procedentes del contexto situacional en el que ha recibido la información auditiva y que se refieren a otro tipo de sensaciones (visuales, táctiles, olfativas, motrices, afectivas, relaciones, sociales, ambientales...).

De entre todas ellas, por alguna razón, el niño concede más importancia o presta mayor interés a la información auditiva, de manera intencional, porque algo de las otras informaciones también se registra. Quizá porque en esa situación, en concreto, el adulto plantea las cosas de tal manera que provoque el que la atención del niño se dirija en especial hacia los sonidos. Y aquí hace su aparición otro de los procesos cognitivos cuyo papel en la adquisición del lenguaje es fundamental: la atención.

De nuevo nos encontramos con que incluso las capacidades más cognitivas se desarrollan y tienen su origen en procesos interactivos personales, pero antes de llegar a esta conclusión sigamos viendo los diferentes factores cognitivos.

La atención

A medida que la percepción se va desarrollando, los niños van siendo capaces de *mirar y escuchar cada vez con mayor intencionalidad, durante más tiempo, de manera más selectiva* y con mayor éxito en sus interpretaciones perceptivas. Los paseos visuales iniciales, sin aparente finalidad se irán convirtiendo progresivamente en verdaderas exploraciones visuales cada vez más detenidas y precisas.

La respuesta, poco diferenciada al principio, ante cualquier sonido ambiental se va a ir transformando, paulatinamente, en una caja registradora de alta fidelidad con capacidad para seleccionar y aislar aquellos sonidos que resultan interesantes, para conservarlos y reproducirlos posteriormente.

En este proceso de desarrollo y perfección de la percepción juega un papel básico la atención. Cuando los ojos del bebé miran, la atención se activa, sobreviene el interés, y a partir de ahí, si la atención y el interés se mantienen y se conjugan, puede permanecer mirando durante largo rato a la vez que vuelve a activar la atención y el interés.

En un principio, la atención es una atención momentánea que está más en función de los estímulos externos que dependiendo de su propio control. Poco a poco, la atención se toma en *atención voluntaria*, fruto de las experiencias, los intereses, las expectativas ...

De esta manera, aunque las características que atraen su atención son parecidas a las que antes la atraían y la seguirán atrayendo (en especial las características del rostro y de la voz humana), lo que hace que la atención sea cada vez más voluntaria y controlada tiene que ver con esos factores que exceden a las propias características en sí: las experiencias anteriores, los conocimientos que va adquiriendo, los intereses que le proporcione esa situación, las motivaciones afectivas o de otra índole...

En el caso del aprendizaje de la lengua, hay en un principio razones de *clara preferencia de los bebés hacia las características de la voz y del rostro humano*, y son esas características y no otras las que tienen más probabilidad de atraer su atención. Los bebés prefieren mirar un estímulo brillante, los contrastes, el color y se sienten más atraídos por los objetos que producen sonidos que por los que no.

Además, prefieren las características de la voz humana a las de otros sonidos. Esto hace que, en principio, un bebé encuentre razones suficientes como para interesarse más por el rostro humano, que reúne muchas de las características que pueden llamar más su atención, que por otros objetos.

Pero además, a medida que va desarrollando su percepción y aumentando su capacidad de atención voluntaria, también va ampliando sus experiencias, sus conocimientos, sus intereses, sus expectativas y sus motivaciones, entre las cuales, y suficientemente poderosa, es el descubrimiento de que ese rostro y esa voz proceden de una persona importante para él. Es importante porque le alimenta, le cuida, le quiere, le habla, le duerme, le enseña...

De nuevo nos encontramos con la intervención de los factores interactivos en el desarrollo de capacidades que, en principio, parecían estrictamente cognitivas.

Aunque tendremos oportunidad de extendernos más adelante en las situaciones interactivas como condición de la comunicación y del lenguaje, podemos anticipar, ya que estamos hablando de la atención y desde un enfoque interactivo, que a esas situaciones en las que el adulto y el niño hacen algo juntos, manteniendo ambos la atención en esa actividad conjunta se las denomina actividades de "atención conjunta". Y de la atención, pasemos a la memoria.

La memoria

Ya en estas primeras experiencias de atención compartida entre el niño y el adulto, y desde el momento en el que un niño vuelve a responder

con interés ante un estímulo proveniente del rostro de un adulto, además de darse las características capaces de atraer su atención, está poniéndose de manifiesto la presencia de otro proceso cognitivo de gran importancia para la adquisición del lenguaje: la memoria.

Si el niño es capaz de reaccionar con interés y atención ante un estímulo ya percibido anteriormente es porque tiene capacidad para retener información en la memoria, aunque esa capacidad sea inicialmente muy limitada.

Está demostrado que la capacidad de poner en marcha la atención y la memoria es mayor en situaciones de actividad de "atención conjunta" que en actividades de experimentación en las que el niño actúa sólo con objetos. Y ello, es así porque confluyen una serie de circunstancias favorables.

En primer lugar están presentes las características que son más atractivas y que mejor atraen la atención de los bebés.

Después, porque se combinan favorablemente esos otros factores que contribuyen a mantener y desarrollar la "atención voluntaria": experiencias, intereses, conocimientos, expectativas, motivación...

Y además, *la memoria está para retener esa información que resulta especialmente útil e interesante para el niño*.

En el caso de la adquisición y desarrollo del lenguaje, la memoria va organizando la información referida a las palabras en los aspectos que constituyen la estructura del lenguaje. Una palabra contiene diferentes tipos de información: la pronunciación, la categoría sintáctica y el significado, además de la información de carácter pragmático sobre su uso y los contextos aproximados en que hay que usarla. Es de suponer que toda esa clase de información exista también en las palabras que forman nuestro diccionario mental y para cuya construcción la memoria juega un papel decisivo.

Es más, parece que la memoria funciona procesando y organizando la información del lenguaje con un funcionamiento especialmente adaptado a la estructura del código lingüístico.

Veamos un poco más detenidamente cómo funciona la memoria en este caso.

Vamos a ver, en primer lugar, lo que podríamos llamar la *memoria fonológica*, o lo que es lo mismo, la memoria de la pronunciación.

Una vez que se aprende una palabra y la memoria se encarga de registrarla en nuestro diccionario mental, no es necesario pensar en la com-

binación de sonidos que la forman , cada vez que queramos acceder a ella, la reproducimos sin más, aunque en ocasiones se produzcan repentinamente olvidos o errores en su reproducción fonética.

En segundo lugar, es preciso que en nuestro diccionario mental haya también *información sobre las categorías sintácticas* que nos permita no confundir palabras pertenecientes a una u otra categoría, al hablar, de manera que si queremos utilizar un nombre para designar una cosa, no utilicemos un verbo en su lugar.

Para hablar no hace falta que sepamos cómo se llaman esas categorías, los niños tampoco lo saben y, sin embargo, las utilizan, y cuando van incorporando nuevas categorías lo hacen sorprendentemente bien. No se les ocurre utilizar un artículo para explicar una acción, saben que en este caso hay que utilizar un verbo aunque no esté correctamente conjugado y aunque no sepan que eso es un verbo.

En tercer lugar, *la información semántica*, que ocupa la mayor extensión en nuestra memoria lingüística.

En nuestro diccionario mental, una palabra se define por otras palabras. Algunas se refieren directamente a cosas y acontecimientos, pero otras a otros conceptos. La red de relaciones conceptuales de las palabras es muy amplia y además se encuentra mezclada con el conocimiento y la cultura. Esta parte de la memoria es un asunto complejo y fascinante, porque cuanto mayor sea la variedad léxica, mayor disfrute nos puede proporcionar el lenguaje, pero esto plantea un coste para la memoria.

De esta manera, para cada palabra una persona tiene que almacenar una información fonológica y sintáctica, y además una cantidad muy amplia de información semántica y pragmática. Esto no es posible si no pensamos en la existencia de ciertas zonas corticales del cerebro, denominadas por los neurólogos “áreas de asociación”, que se encarguen de esta complicada tarea de organización de la memoria del lenguaje. Se llaman así porque son áreas que no reciben otras informaciones sensoriales ni envían órdenes motrices.

En el proceso de adquisición del lenguaje, la memoria recoge y organiza los diferentes tipos de información de las palabras, de manera que el niño aprende la fonología (la pronunciación), la semántica (el significado), la sintaxis (las categorías gramaticales) y la pragmática (su uso) a la vez.

Pero memorizar no es un proceso que se pone en marcha por sí solo. Memorizar es almacenar de manera organizada algo que se ha tenido la oportunidad de repetir. Repetir es imitar y para que el niño imite es nece-

sario provocar su interés y consiguientemente su atención y aquello que más interés provoca en el niño es la interacción con el adulto. Y esto, precisamente, es lo que va a ocurrir en el caso del lenguaje. Pero antes veamos algo de la imitación.

La imitación

Si en el desarrollo de los procesos cognitivos infantiles la imitación es un factor de primer orden, en el caso de la adquisición y el desarrollo del lenguaje su papel es imprescindible. Pero antes de situar el papel desempeñado por la imitación en la adquisición del lenguaje, vamos a recordar algunas nociones elementales acerca de la imitación.

En los epígrafes dedicados al lenguaje y pensamiento, y a las diferentes teorías y enfoques sobre la adquisición del lenguaje, nos hemos encontrado con el papel de la imitación en el desarrollo de la inteligencia y cómo una forma determinada de imitación era la base del pensamiento simbólico o representativo.

Desde muy temprana edad, los bebés empiezan a generar todo tipo de conductas imitativas, en especial alrededor de situaciones interactivas con el adulto y en concreto provocadas por las características del rostro y la voz humanas.

Es conocido cómo un bebé de pocos días es capaz de imitar gestos sencillos como sacar la lengua, parpadear, aunque hay quienes piensan que ese tipo de respuestas no son todavía verdaderas imitaciones sino actos reflejos. En estos momentos no nos interesa tanto la cronología exacta en la que aparece la capacidad de imitación en los niños como su naturaleza.

La imitación se genera y evoluciona si el ambiente proporciona los estímulos adecuados.

Para que la imitación se produzca, tienen que darse una serie de condiciones favorables:

- Un determinado nivel de *desarrollo perceptivo*, especialmente visual y auditivo
- Una *atención voluntaria*, con todos los factores que contribuyen a que así sea y que hemos mencionado anteriormente.
- Una cierta *capacidad de memoria*, que permita asociar lo que se percibe del modelo exterior con la reproducción del modelo.

El papel desempeñado por la memoria será mayor cuando el niño ya sea capaz de realizar imitaciones diferidas, esto es, en ausencia de modelo.

Las situaciones cotidianas, de cuidado y atención al bebé por un adulto, permiten la sucesión de una serie de acontecimientos altamente favorecedores del desarrollo de la capacidad imitativa para el niño.

Los ritmos, la secuencia, las conductas del adulto, las situaciones interactivas, la repetición, la estabilidad, la referencia de lo ya conocido y vivido, la posibilidad de anticipar, las expectativas creadas... favorecen y propician todo tipo de situaciones imitativas. Los niños, alrededor de estas situaciones cotidianas, de atención a sus necesidades, de relación y juegos cara a cara con el adulto, van a poder hacer una demostración de sus dotes para la imitación.

Primero van a desarrollar la *imitación directa, con el modelo delante*, realizando imitaciones de gestos y movimientos sencillos de la cara; después, la imitación de gestos y movimientos cada vez más complejos; en algún momento hará su aparición la imitación de sonidos hasta aproximarse lo más posible a los sonidos que oye.

Y todo ello en un juego de *relación y de atención conjunta con el adulto*, que asume la dirección de un aprendizaje interactivo en el que el alumno manifiesta ser un alumno aventajado.

La evolución de la capacidad imitativa se desarrolla de tal manera que llega un momento en el que los niños empiezan a *reproducir su repertorio imitativo sin necesidad de tener el modelo delante*. Es la *imitación diferida* lo que supone la capacidad de representación mental o interna de esas conductas ya adquiridas y cuya imagen es posible evocar para guiar la reproducción en ausencia de modelo. Esta capacidad de imitación diferida, que *es posible gracias a la función representativa o simbólica, va a ser decisiva en la adquisición del lenguaje*.

Hasta ahora, el niño se limitaba a imitar los sonidos que le ofrecía el adulto, su modelo. Con la capacidad de representación va a ser capaz de reproducir esos sonidos ya organizados en algo parecido a palabras porque previamente ha sido capaz de hacer algún tipo de unión mental entre la palabra y la imagen de lo que representa la palabra. Éste será un proceso costoso y largo, pero ayudado por la memoria verá de día en día sus frutos.

Todos estos factores: la percepción, la atención, la memoria y la imitación, realizan su papel en el desarrollo cognitivo y, en especial en el desarrollo del lenguaje. *Todos ellos son igualmente importantes porque cada uno cumple su función, pero a la vez se necesitan entre sí para poder desarrollarse.*

De esta manera, hemos visto cómo la percepción necesita apoyarse en la atención y en la memoria, cómo la imitación necesita de la percepción, la atención y la memoria, y así sucesivamente. También hemos visto cómo *para que todos y cada uno de estos factores maduren y se desarrollen necesitan de los estímulos ambientales en el marco de interacciones personales significativas para el niño*, empezando por el poder de fascinación que ejerce el rostro humano y la voz que sale de él.

Antes de pasar al resumen de este apartado, vas a realizar un ejercicio.

Ejercicio

7. Aunque atención, memoria e imitación son procesos que se ponen en marcha de una forma interrelacionada, vas a intentar hacer un análisis de cada uno de esos factores cognitivos tan directamente implicados en la adquisición del lenguaje. A continuación vamos a describir una situación de comunicación entre un bebé y un adulto. El ejercicio consiste en identificar cada uno de estos factores en las diferentes manifestaciones del niño.

Un bebé observa atentamente el rostro del adulto que le habla. El niño escucha y mira de forma prolongada los sonidos y gestos de la cara. Cuando el adulto cesa su actividad, el bebé agita los brazos y las piernas para provocar la respuesta del adulto. Éste vuelve a repetir los mismos gestos y sonidos y cesa su actividad cada cierto tiempo esperando la respuesta del niño. En una ocasión, el bebé intenta imitar el sonido emitido por el adulto. Éste enlaza con el sonido del niño, estableciéndose entre ambos un juego vocal. El adulto y el niño se imitan mutuamente. El adulto cesa su actividad y, en esta ocasión, es el niño quien toma la iniciativa para comunicarse reproduciendo el sonido que ha aprendido de forma espontánea.

- a) ¿En qué manifestación interviene en especial la atención?
- b) ¿Cuándo se produce la imitación?
- c) ¿Y la memoria?

Recuerda

La percepción es un complejo proceso de procesamiento de la información recibida inicialmente a través de los sentidos y en la que, a su vez, intervienen otros procesos relacionados con las funciones psicológicas superiores como la atención y la memoria.

La atención es la capacidad de mirar y escuchar cada vez con mayor intencionalidad, durante más tiempo y de manera selectiva.

Los bebés muestran una clara predilección por las características de la voz y del rostro humanos y prefieren la voz humana a otros sonidos, manifestando mayor atención hacia las situaciones de "atención conjunta", en el marco de la interacción con el adulto.

Recuerda

Si el niño es capaz de reaccionar con interés y atención a un estímulo es porque tiene capacidad para retener información, de esto se encarga la memoria.

Cuando memorizamos una palabra, memorizamos diferentes informaciones sobre ella: la pronunciación (información fonológica), el significado (información semántica), la función sintáctica (información morfosintáctica) y la información sobre su uso (información pragmática).

Memorizar es almacenar, de forma organizada, algo que se ha tenido la oportunidad de repetir. Repetir es imitar, y para que el niño imite es necesario provocar su interés y su atención y aquello que más interés provoca en el niño es la interacción con el adulto; esto tiene una clara aplicación en el caso de la adquisición del lenguaje.

Para que la imitación se produzca tienen que darse unas condiciones:

Determinado desarrollo perceptivo.

Atención voluntaria.

Capacidad de memoria.

Las situaciones cotidianas de cuidado y atención al niño por el adulto permiten la sucesión de una serie de acontecimientos altamente favorecedores del desarrollo de su capacidad de imitación.

La imitación diferida (sin el modelo delante) supone la capacidad de representación mental o interna, cuya imagen es posible evocar para guiar la reproducción en ausencia del modelo. La imitación diferida supone la existencia de la función representativa o simbólica y va a ser decisiva en la adquisición del lenguaje.

Es la capacidad representativa o simbólica la que va a permitir reproducir los sonidos organizados en palabras al haberse producido la unión entre la palabra (significante) y la imagen (significado).

Percepción, atención, memoria e imitación son procesos cognitivos de gran importancia en el desarrollo del lenguaje. Para que todos y cada uno de esos factores se desarrollen necesitan de los estímulos ambientales en el marco de relaciones personales significativas para el niño.

Y así entramos en los factores ambientales (externos).

3.3. FACTORES AMBIENTALES

Hemos ido viendo la contribución de los diferentes factores, primero los biológicos y después los cognitivos al desarrollo del lenguaje:

- Cómo sin un funcionamiento adecuado de los factores biológicos, pueden plantearse serias dificultades para su adquisición e incluso producirse su ausencia.
- Cómo sin la contribución y el trabajo de los factores cognitivos la dotación biológica puede quedarse sin desarrollar suficientemente, en este caso al servicio del desarrollo del lenguaje.
- Y, también, se ha ido entreviendo la incidencia de los factores ambientales como activador del desarrollo de todos los factores anteriores y de su interrelación.

Antes de formular una hipótesis general, acerca de cuáles de todos los factores son más o menos imprescindibles y cuáles de ellos más o menos determinantes, vamos a exponer algunos conocimientos acerca del carácter de esos factores ambientales y su contribución a la adquisición y al desarrollo del lenguaje.

Así los factores ambientales más decisivos para el desarrollo del lenguaje son:

- La *afectividad*.
- El proceso de *enseñanza-aprendizaje* temprano.
- La *socialización*.

En esta Unidad desarrollaremos de forma más amplia los aspectos afectivos. Haremos una introducción a las características del proceso de enseñanza-aprendizaje y en la siguiente Unidad, desarrollaremos con más detalle tanto éste último aspecto como el del lenguaje y socialización.

Afectividad y lenguaje

A lo largo del desarrollo de los contenidos de las dos Unidades de Trabajo dedicadas al proceso de comunicación humano, y en especial al lenguaje, hemos ido ofreciéndote hipótesis y afirmaciones, recogidas de diferentes estudios y autores sobre el lenguaje infantil, que confirman el importante papel jugado por los procesos de interacción en su adquisición.

Unos autores llaman a estos marcos de relación personal entre niño y adulto socialización; otros, interacción social o interacción personal, y otros, de manera más específica, procesos afectivos. No parece que el nombre que se le dé sea lo más importante, aunque suponga enfoques de estudio diferentes; lo que nos interesa es que *la adquisición del lenguaje infantil se sitúa siempre en marcos de relación personal entre el niño y el adulto*.

Sabemos que explicar la evolución del lenguaje verbal como un sistema de estructuras formales ya resulta insuficiente. *Es necesario situar el lenguaje en la comunicación que el niño establece con quienes le rodean; en último lugar, remitirnos a la naturaleza social y cultural del ser humano.*

Pero mucho antes de que el niño pueda utilizar el lenguaje como instrumento de socialización, y de acceso a la cultura, en un sentido más amplio, el lenguaje es un medio de comunicación y la comunicación que más interesa al niño es la comunicación afectiva.

Pongamos esta afirmación en palabras ya dichas:

"Desde el primer momento de su vida, el niño está rodeado de la atención amorosa de alguien que está dispuesto a percibir sus necesidades y a interpretar sus esfuerzos comunicativos. Y es la experiencia de esta expectación lo que da al niño la confianza necesaria para iniciar la comunicación y para desarrollarla. Sin esta confianza, la comunicación es imposible". Miguel Siguan (1996).

Este autor parte del reconocimiento del lenguaje verbal como un sistema de estructuras formales con capacidades significativas, pero sin olvidar que "el lenguaje verbal se apoya en una urdimbre afectiva y personal, en un tejido de relaciones humanas y sociales, de las que recibe su razón de ser y su sentido. Sin intención comunicativa y sin interlocutor, real o imaginario, el lenguaje no existe".

Según estas ideas previas, *el lenguaje antes de serlo es intención comunicativa, y para que se produzca ésta es necesario que el niño experimente una motivación afectiva que sea su causa y origen*. Motivación afectiva que proviene de la relación de confianza y amor que sea capaz de generar el adulto, especialmente en el marco del establecimiento de los primeros vínculos afectivos más importantes para el niño.

Se ha escrito mucho sobre la competencia materna o del adulto que atiende y cuida al niño de manera más directa y continua. Sobre su capacidad para llenar de contenido afectivo esas primeras interacciones y para provocar la comunicación y la expresión del niño.

Según algunos autores, *ya esas primeras manifestaciones emocionales constituyen las primeras señales comunicativas previas al lenguaje*. Debiendo, en gran parte, la disponibilidad del niño para la comunicación a las habilidades y formas del adulto en estas interacciones con gran contenido afectivo: su manera de mover la cabeza, los gestos realizados, las diferentes modalidades de sonrisa, la expresividad de los ojos, los movimientos de la boca, la voz modulada con una gran variedad de

recursos expresivos, los arrullos, los canturreos, el contacto corporal, los besos y abrazos... En fin, toda una amplia muestra de lo que es capaz de hacer un adulto frente a un niño, que además se ve más impulsado a continuar y a inventar nuevas habilidades ante la menor respuesta de éste.

En numerosos trabajos sobre la adquisición del lenguaje infantil, se considera este primer marco comunicativo entre la madre y el hijo o entre el niño y el adulto que le cuida como parte del propio proceso de adquisición, denominando a esta forma de relación afectiva y comunicativa la "*interacción diádica temprana*".

Desde el momento del nacimiento, el niño está inmerso en un medio social y cultural determinado con el que se comunica. Al principio, la comunicación se reduce a la que establece con el adulto que le cuida. Inicialmente, en la interacción adulto-niño, el adulto es el que desempeña un papel fundamental, asumiendo no sólo la tarea de satisfacer las necesidades fisiológicas del niño, sino cumpliendo la función de organizador y transmisor de las pautas culturales, instruyendo y proporcionando al niño las experiencias necesarias.

No obstante, el niño dista mucho de ser un ser pasivo, no sólo manifiesta sus necesidades fisiológicas, sino que también está motivado por producir un efecto sobre su entorno. Tanto más motivado en función del contenido afectivo que le proporcione el adulto.

Al principio, el adulto desempeña un papel dominante en esa interacción. El mensaje que procede del niño consta de señales primitivas, siendo el adulto quien codifica, decodifica y da respuesta, satisfaciendo las necesidades del niño. Cuando una madre tiene un bebé en brazos, comienza una típica secuencia de interacción.

Los comportamientos del adulto, en especial la sonrisa y las vocalizaciones, empiezan a ser acompañados de las actividades del pequeño interlocutor. *En un principio, el niño responde con movimientos corpora-*



Interacción diádica temprana

les y algunas señales gestuales; progresivamente, aumenta su atención y su actividad. A lo largo de estas secuencias, las acciones del adulto van acompañando a las de su comunicante y ambos se van animando mutuamente.

En este proceso interactivo, la madre refrena su conducta cuando aumenta la excitación del bebé y luego comienza a vocalizar más deprisa hasta conseguir que el niño sonría; entonces reduce sus movimientos y deja tiempo suficiente al niño para que le replique.

Gracias a este tipo de *comunicación diádica*, se hace posible el desarrollo infantil, ya que *a través de esta interacción el niño adquiere las pautas y desarrolla las competencias comunicativas* (turno conversacional, el que oye y el que escucha) *que, posteriormente, posibilitará la adquisición del lenguaje* y de conocimientos.

Inicialmente, es el adulto quien posee la intención comunicativa y, gracias a él, se establecen los primeros vínculos afectivos y emocionales entre el niño y su entorno humano. En esas primeras interacciones adulto-niño se le hace posible al niño la adquisición de las primeras significaciones de signos, contribuyendo, al tiempo, a desarrollar las primeras intenciones comunicativas.

Ya hemos visto, anteriormente, cómo *para algunos autores el origen del desarrollo psicológico está situado en los primeros procesos emocionales, siendo la emoción una forma de intercambio con el entorno y un medio de comunicación con él*. Al principio, esos intercambios son de carácter inmediato y afectivo, sin relaciones intelectuales.

El niño expresa diferentes emociones (dolor, pena, alegría, impaciencia...) a través del lenguaje gestual y corporal, con gestos, movimientos, gritos, chillidos... y va observando los efectos que sus expresiones tienen en el entorno humano. Poco a poco, lo que podrían ser manifestaciones reflejas se convierten en gestos intencionales y significativos. Así empieza a desarrollar los primeros signos y el mecanismo del lenguaje.

Parece suficientemente claro que *el contenido afectivo de las primeras interacciones entre el adulto y el niño va a influir poderosamente en la intención comunicativa del bebé, aun antes de ser una comunicación lingüística y siendo aquélla, previa y condición necesaria para que se produzca el desarrollo del lenguaje*.

Hay numerosos trabajos que demuestran en qué medida puede afectar una situación de carencia afectiva prolongada (abandono, maltrato, instituciones...) durante los primeros años de la vida del niño al desarrollo del lenguaje, como al conjunto de su desarrollo en general. Siendo precisamente los aspectos cognitivos, psicológicos (afectivos, de relación

y de conducta) así como los comunicativo-lingüísticos los de más difícil recuperación. (Esto será retomado en la Unidad de Trabajo 6.)

Y una vez vista la relación entre afectividad y lenguaje, veamos la influencia de un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje del mismo.

El proceso de enseñanza-aprendizaje

Disponemos ya de suficiente información como para situar la adquisición del lenguaje en un marco de interacción personal entre adulto y niño lo suficientemente rico afectivamente.

Pero aunque la afectividad sea suficiente para generar en el niño intención comunicativa, esto es, ganas de comunicarse, como muestra de que ha percibido la confianza depositada por el adulto en él, son necesarios algunos elementos más para que además de la intención comunicativa el niño tenga la posibilidad de aprender la lengua que hablan los humanos que le rodean. *Hace falta que el adulto le hable* y que además lo haga en la lengua que el niño tiene que aprender.

Aunque el aprendizaje del lenguaje va a realizarse en diferentes contextos sociales y comunicativos y más teniendo en cuenta la incorporación temprana de los niños a los centros de educación infantil, *el papel desempeñado por el adulto que atiende y cuida al niño durante su primer año en la enseñanza y en el aprendizaje de la lengua va a ser decisivo* para crear las condiciones favorables para el posterior aprendizaje en otros medios familiares o escolares.

Nos situamos, de nuevo, en ese contexto interactivo de a dos, entre la madre y el niño o entre el adulto que le cuida mientras es un bebé; ese adulto con el que va a establecer un vínculo afectivo importante: el proceso interactivo diádico temprano.

En este primer proceso de socialización, el adulto desempeña la tarea principal aunque el niño colabore activamente y, en ocasiones, provoque y conduzca la situación comunicativa. *Es el adulto el que, sobre todo en un principio, se encarga de organizar y guiar las primeras experiencias del niño y el que se encarga de dar significación a las manifestaciones del niño en términos comunicativos*, es quien se encarga de *descodificar y codificar las primeras señales del niño*, en ocasiones con dotaciones imaginativas excepcionales.

De esta forma, *el adulto atribuye una intención y un significado a lo que el niño hace o dice*. Cualquier sonido es, así, interpretado y relacionado con un significado. El adulto repite lo que ha dicho el niño y le pregunta

si ha querido decir lo que él cree que ha querido decir ¿Me estás diciendo que quieras que te coja en brazos? ¿O si el niño chillá me estás diciendo que estás enfadado?... De manera, que juntos van dotando de significado a las intenciones comunicativas del niño.

Es sorprendente cómo algunos padres aseguran saber interpretar lo que les pasa a sus hijos dependiendo del sonido emitido, y también lo es la capacidad de algunos padres de diferenciar la voz (el llanto, un chillido, un balbuceo...) de sus hijos de entre otros niños. Posiblemente esto se deba a que igual que los bebés experimentan una atracción irresistible por la voz humana y aprender a distinguir las voces familiares muy pronto, también los padres experimenten una atracción irresistible ante cualquier emisión sonora de sus hijos. Los comentarios lo confirmar: Mira, creo que ha dicho..., cuando apenas se trata de un balbuceo.

Es precisamente esta confianza en las posibilidades de aprendizaje del bebé y las expectativas creadas y transmitidas al niño, lo que constituye una de las claves del éxito en el proceso de aprendizaje.

Bruner utiliza el concepto de "andamiaje" para explicar la tarea pedagógica del adulto en ese proceso interactivo de diada. Efectivamente, el adulto y en especial la madre, utiliza de manera consciente o inconsciente una serie de estrategias de complejidad creciente y cuyo fin es presentar al niño la tarea de un modo que la entienda, organizada en fases progresivas y, sobre todo, motivándolo para mantener su atención y su actividad a lo largo de dicha tarea.

En un primer momento, el adulto tiene que saber lo que está pasando, él sirve como modelo organizador, hasta que el niño puede asumir cada vez más responsabilidades por sí solo e incluso sea él quien tome la iniciativa. Los pasos sucesivos en la consecución de la meta se deben a las señales proporcionadas por el adulto. Estas señales cada vez se hacen más convencionales y consensuadas (más parecidas al lenguaje adulto), y así el niño va asumiendo la iniciativa con mayor frecuencia hasta que llega un momento en el que él también comienza a regular la interacción, dejando de ser un mero compañero de juego como al principio.

Con respecto a la importancia de las adecuadas pautas de expresión del adulto en la interacción diádica temprana, algunos autores han observado que el modo de habla del adulto en la comunicación con el niño incide de forma importante en la adquisición y en la evolución del lenguaje.

Snow (1977) señala que *el habla del adulto dirigida al niño tiene una importancia sustancial en la adquisición del lenguaje*. Al dirigirse al niño, el lenguaje del adulto tiene que estar bien formado estructuralmente y ser redundante. También encuentra en este tipo de habla formas de expresión lingüística específicas tales como: expansiones semánticas y sintácticas sobre las emisiones del niño, alta frecuencia de preguntas propias del proceso conversacional. Observa también la disponibilidad de la madre para interpretar y para resaltar algunos significados, como actividades facilitadoras del proceso de adquisición del lenguaje. *Lo más importante, según la autora, es la forma específica de dirigirse al niño, manifestando el deseo de comunicarse con él, respondiendo a sus emisiones y, al mismo tiempo, facilitándole o proporcionándole las respuestas.*

Parece estar claro que las pautas comunicativas del adulto determinan en buena medida el desarrollo del lenguaje infantil y que dichas pautas comunicativas, para ser eficaces, requieren un marco de enseñanza-aprendizaje adecuado y el establecimiento de una relación afectiva con el niño.

De las características del proceso de enseñanza-aprendizaje temprano, en la interacción diádica temprana establecida entre el adulto y el niño nos ocuparemos con más detalle en la siguiente Unidad de Trabajo.

Las características del proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje en el marco de la interacción diádica temprana y que sin duda constituyen la base y la eficacia de este proceso se refieren básicamente a: la regularidad, la estabilidad y la previsibilidad.

Veamos brevemente a qué se refiere cada una de estas características.

- La regularidad se refiere a la sucesión igual de ritmos y acontecimientos que forman parte de la vida cotidiana del bebé, incluyendo en esta regularidad las conductas del adulto.
- La estabilidad incluye la regularidad pero también se refiere a la satisfacción que le produce al niño encontrarse con lo ya conocido y esto proviene, en gran parte, de que no haya demasiada variación en los adultos que atienden al niño, de manera que se produzcan las condiciones favorables para el establecimiento de vínculos afectivos significativos.
- La previsibilidad, por último, es casi consecuencia de la regularidad y la estabilidad, en la medida en que, gracias a ellas, los niños adquieren la capacidad de predecir y anticipar los acontecimientos, los comportamientos e incluso las respuestas del adulto que les enseña.

Antes de pasar a consultar el resumen de este apartado, vas a anticiparlo a través de un ejercicio.

Ejercicio

8. Aunque al principio de este apartado nos hemos referido a tres factores ambientales básicos (la afectividad, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la socialización), en esta unidad hemos desarrollado sólo los dos primeros y sobre ellos vas a realizar esta actividad. Afectividad y proceso de enseñanza-aprendizaje son dos factores íntimamente relacionados en lo que respecta a la adquisición del lenguaje; sin embargo, cada uno de ellos tiene una entidad propia y no son exactamente lo mismo. A continuación tienes la descripción de una situación comunicativa entre una madre y su hijo. El ejercicio consiste en identificar y diferenciar en qué momento se pone más claramente de manifiesto la afectividad y dónde el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una madre se comunica con su hijo mientras le cambia el pañal. Le transmite todo tipo de expresiones de afecto (caricias, besos, juegos corporales...) mientras le habla. El niño responde activamente a las manifestaciones amorosas de su madre, riéndose, emitiendo sonidos y expresando una clara sensación de bienestar. La madre, una vez que ha terminado de cambiarle, aprovecha que el bebé está tranquilo y a la vez dispuesto a la comunicación, para hablarle. Ella emite sonidos que sabe que el niño, a su vez, es capaz de emitir y espera la respuesta de su hijo. A medida que el niño va imitando el repertorio conocido, la madre va introduciendo sonidos nuevos. Observa atentamente la reacción del niño y vuelve a repetir los nuevos sonidos. El bebé emite un sonido diferente a los que ya sabía emitir en un intento de agradecer a su madre la confianza puesta en sus posibilidades. La madre le sonríe y le transmite con afecto su aprobación y así continúa el juego durante largo rato.

Ya has visto dos de los factores externos o ambientales: la afectividad y el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la siguiente Unidad desarrollaremos de nuevo el proceso de enseñanza-aprendizaje al referirnos al desarrollo del lenguaje en los niños, así como el tercer factor indicado en esta Unidad: la socialización.

Recuerda

Los factores externos que más van a influir en la adquisición del lenguaje son:

- La afectividad.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje.
- La socialización.

El lenguaje, antes de serlo, es intención comunicativa y para que se produzca ésta es necesario que el niño experimente una motivación afectiva que sea su causa y origen.

El niño expresa diferentes emociones a través del lenguaje gestual y corporal, acompañado de sonidos, y va observando los efectos que tienen sus expresiones en el entorno humano. Poco a poco, esas primeras manifestaciones se convierten en gestos intencionales y significativos. Así empiezan a desarrollar los primeros signos y el mecanismo del lenguaje.

El contenido afectivo de las primeras interacciones entre el adulto y el niño van a influir poderosamente en la intención comunicativa del bebé, aun antes de ser una comunicación lingüística y siendo aquélla (la intención comunicativa) condición previa y necesaria para que se produzca el desarrollo del lenguaje.

Aunque la afectividad sea suficiente para generar en el niño intención comunicativa, hace falta que el adulto le hable y le enseñe. El papel desempeñado por el adulto que atiende y cuida al niño durante su primer año en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua va a ser decisivo.

Es el adulto, sobre todo en un primer momento, quien se encarga de realizar la tarea de organizar y guiar las primeras experiencias del niño, en términos comunicativos, y quien se encarga de *descodificar y codificar las primeras señales del niño*, atribuyendo una intención y un significado a lo que el niño hace o dice.

Es precisamente la confianza en las posibilidades de aprendizaje del bebé y las expectativas creadas y transmitidas al niño lo que constituye una de las claves del éxito en el aprendizaje del lenguaje.

El adulto utiliza una serie de estrategias de complejidad creciente cuyo fin es presentar al niño la tarea de un modo que la entienda, organizada en fases progresivas y, sobre todo, motivándole para mantener su atención y su actividad.

Para terminar este apartado y esta Unidad, ya estamos en condiciones de formular una hipótesis acerca del papel determinante de los diferentes factores que intervienen en el desarrollo del lenguaje.

La opinión más aceptada actualmente es que *la adquisición del lenguaje es fruto de la interacción constante entre factores internos y externos*, de manera que todos son igualmente importantes y cada uno puede desempeñar su papel gracias a los demás. Sin embargo, *aun contando con un adecuado funcionamiento de los factores biológicos y cognitivos, si no se producen unas condiciones ambientales lo suficientemente favorables (afectividad, interacción, enseñanza...) hay muchas posibilidades de que el lenguaje no se desarrolle adecuadamente*.

Ya has concluido el estudio de los contenidos de las dos primeras Unidades que constituyen el primer Bloque sobre Comunicación y lenguaje.

je. Ahora vas a realizar la prueba de autoevaluación de esta Unidad y después las actividades de heteroevaluación correspondientes al Bloque.

Soluciones a los ejercicios de la Unidad

1. a) Falso.
b) Verdadero.
c) Verdadero.
d) Falso.
e) Verdadero.
2. Ejemplo 1: Se ajusta más al planteamiento de Vigotsky. El pensamiento, como el lenguaje se generan en la relación social. Es el lenguaje el que ayuda a desarrollar el pensamiento.

Ejemplo 2: Se ajusta más al planteamiento de Piaget. Mientras el niño interactúa con el medio va desarrollando su pensamiento, y cuando éste llega a un nivel determinado de desarrollo surge el lenguaje.
3. a) Falso.
b) Verdadero.
c) Falso.
4. a) Piaget.
b) Vigotsky.
c) Vigotsky.
d) Piaget.
5. Podría ser cualquier ejemplo de imitación, asociación o anticipación de una rutina diaria. Algunos ejemplos: la asociación entre el biberón con la comida o la sillita de paseo con la salida a la calle. Cualquier ejemplo de anticipación en el que el niño anticipa un significado por una señal.
6. a) Oido.
b) Vista.
c) Aparato vocal.
d) Coordinación intersensorial.
e) Cerebro.
7. a) Cuando el niño escucha y mira de forma prolongada los sonidos y gestos del adulto
b) Cuando el bebé intenta repetir el sonido emitido por el adulto y cuando el adulto y el bebé se imitan mutuamente.
c) Cuando el niño reproduce el sonido que ha aprendido de forma espontánea.
8. Afectividad: toda la primera parte de manifestación afectiva de la madre hacia el niño.
Proceso de enseñanza-aprendizaje: todo el proceso después del cambio de pañal, de atención conjunta, disponibilidad materna, adaptación a las posibilidades del niño, presentación progresiva de la tarea...

Prueba de Autoevaluación

1

Califica de verdadero (V) o falso (F) cada una de las siguientes afirmaciones sobre la relación entre el pensamiento y el lenguaje:

- a) Cuando pensamos, sólo pensamos en palabras y las palabras sólo se refieren a significantes o signos lingüísticos.
- b) Cuando hablamos, no sólo estamos haciendo referencia a significados lingüísticos, sino también a ideas, vivencias, conocimientos, sentimientos...
- c) El pensamiento tiene que ver con el conocimiento del mundo, pero no nos hace falta el lenguaje para conocer las cosas.
- d) Las palabras enriquecen y desarrollan nuestro pensamiento y nuestro conocimiento, porque el lenguaje también nos sirve para conocer el mundo que nos rodea.

2

A continuación hay diferentes afirmaciones sobre la relación entre pensamiento y lenguaje. Intenta identificar cada una de ellas con su autor (Whorf, Chomsky, Piaget y Vigotsky).

- a) El lenguaje constituye un sistema regido por leyes propias y es independiente del pensamiento.
- b) El lenguaje es una manifestación de la función simbólica o del pensamiento simbólico. Hace falta un cierto grado de desarrollo de la inteligencia y del pensamiento para que se produzca el lenguaje, siendo el pensamiento anterior al lenguaje.
- c) Es el lenguaje el que determina el pensamiento. La forma en que *pensamos* está determinada por las palabras que nuestra sociedad ha decidido utilizar.
- d) Lenguaje y pensamiento son inicialmente procesos diferentes, pero llega un momento en el que convergen y a partir de ahí evolucionan juntos, con el paso de uno a otro de manera constante.

3

Algunos autores opinan que la adquisición del lenguaje es posible gracias a la existencia de unas capacidades específicas, innatas y

4

propias de la especie humana, que están determinadas genéticamente.

- a) ¿Qué nombre recibe esta teoría?
- b) ¿Quién es su principal defensor?

¿Cuál de las siguientes frases explica mejor la diferencia entre el punto de vista de Piaget y Vigotsky sobre la adquisición del lenguaje?

- a) Ninguno de los dos piensa que el niño disponga de unas capacidades internas e innatas para el lenguaje.
- b) Para Piaget, el desarrollo de la inteligencia como paso previo a la adquisición del lenguaje se debe sobre todo a un proceso de construcción individual del niño, mientras que para Vigotsky la clave está en la relación social de la que el lenguaje es el vehículo principal.
- c) Difieren en el momento evolutivo en que ambos consideran que aparece el lenguaje.

5

Hay otros autores que plantean la importancia de la afectividad y las emociones en la adquisición del lenguaje, considerando las primeras manifestaciones emocionales del niño como las primeras formas de comunicación previas al lenguaje. Califica de verdadero (V) o falso (F) cada una de las siguientes afirmaciones al respecto:

- a) El establecimiento de una relación afectiva con el niño es condición necesaria y suficiente para que el niño aprenda a hablar.
- b) Son especialmente importantes las condiciones comunicativas que tiene que crear el adulto para que se produzcan en el niño las condiciones previas antes de acceder a la palabra.
- c) Las manifestaciones emocionales del bebé pueden considerarse como signos lingüísticos.
- d) Es el contexto de las actividades cotidianas compartidas donde se elaboran las primeras señales necesarias para la aparición del signo lingüístico.

6

De los siguientes enunciados, ¿cuál definiría mejor la posición actual de la mayoría de los expertos en el lenguaje infantil?

- a) El origen del lenguaje hay que situarlo en la predisposición genética y en las capacidades innatas del niño.

7

b) Hay que destacar el papel desempeñado por la interacción social como única causa de la adquisición del lenguaje.

c) Quizá no sea tan importante centrar el estudio sólo en el origen del lenguaje considerándolo como una capacidad aislada, sino, sobre todo, tomar en cuenta la evolución del lenguaje incluida en el conjunto de las interacciones que el niño establece con su entorno.

8

Aunque los factores biológicos, por sí solos, no sean suficientes para que se desarrolle el lenguaje, son una condición necesaria para ello. ¿Qué factores biológicos intervienen de forma más específica en el desarrollo del lenguaje?

9

Además de una adecuada dotación biológica, es necesario disponer de un adecuado desarrollo de los procesos cognitivos. ¿Cuáles son esos factores cognitivos, también llamados funciones psicológicas superiores, que intervienen en especial en la adquisición del lenguaje?

10

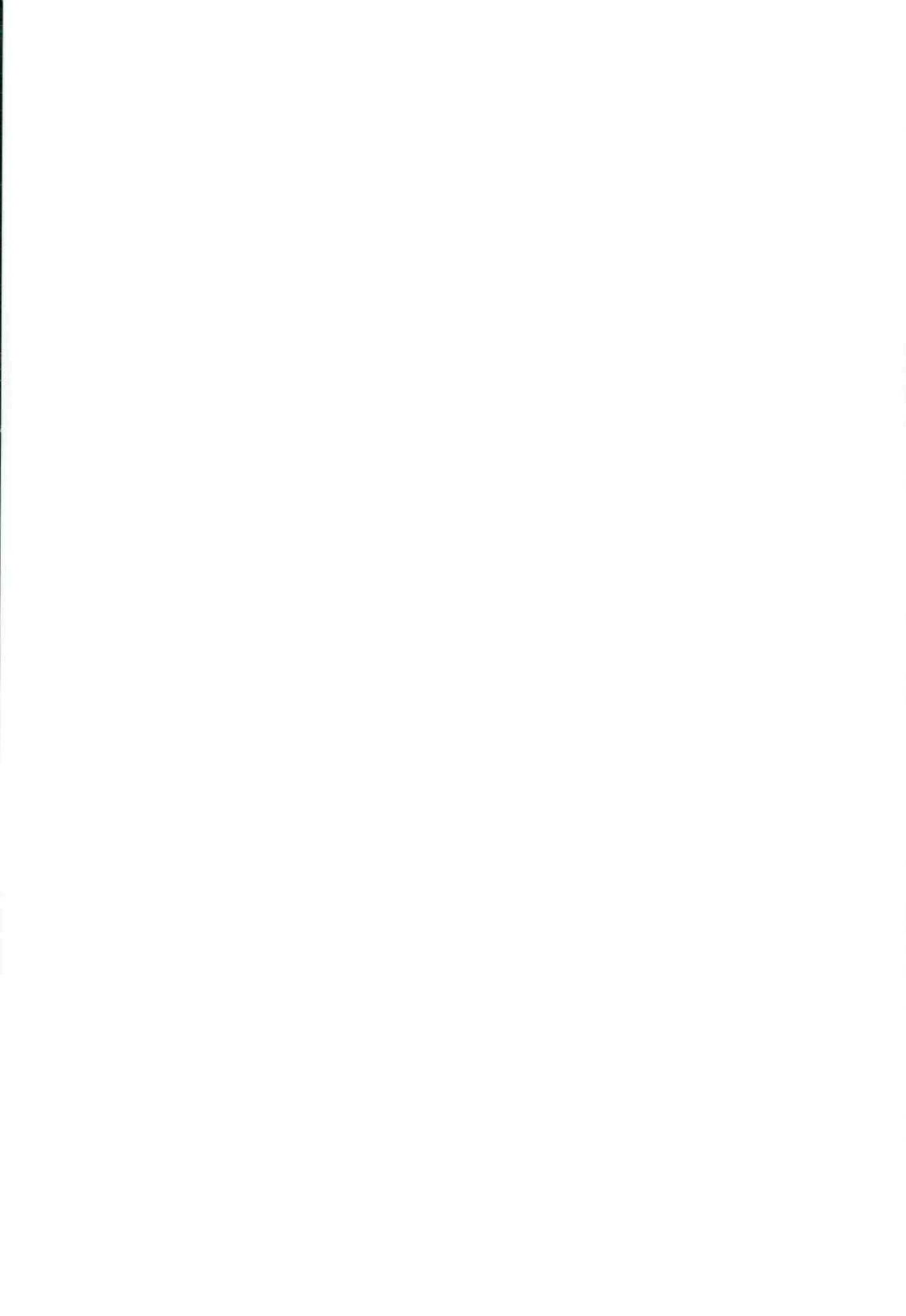
Los factores biológicos y los cognitivos tampoco son suficientes para producir el desarrollo del lenguaje si no se cuenta con la presencia de factores externos o ambientales que los pongan en funcionamiento. ¿A qué factores externos o ambientales nos referimos en el caso de la adquisición del lenguaje?

¿Qué expresión de las siguientes resumiría mejor la postura actual sobre la influencia de los factores internos y externos en la adquisición del lenguaje?

a) El lenguaje se adquiere de forma adecuada si hay un buen funcionamiento de los factores internos (biológicos y cognitivos) aunque no sean adecuados los factores externos o ambientales.

b) Aún con un buen funcionamiento de los factores externos, el lenguaje no se puede adquirir en cuanto falle algún factor cognitivo.

c) La adquisición del lenguaje es fruto de la interacción de factores internos y externos. Los factores internos necesitan de los externos para su desarrollo.



FONDO
SOCIAL
EUROPEO



Formación Profesional a Distancia

Ciclo Formativo de Grado Superior
EDUCACIÓN INFANTIL

UNIDAD

3

*LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE
DE LOS NIÑOS DE 0-6 AÑOS
(Características del lenguaje infantil)*

Expresión y Comunicación



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN,
FORMACIÓN PROFESIONAL E
INNOVACIÓN EDUCATIVA

CENTRO PARA LA INNOVACIÓN
Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN
A DISTANCIA

Coordinación:

Mariano Jiménez Sacristán

Autora:

Carmen San Andrés Sánchez

Comisión de Seguimiento Técnico del CIDEAD:

Aurelio Gómez Feced (Director)

Luis Antonio Salcedo Sigüenza (Coordinador)

Mariano Jiménez Sacristán

Otilia Gregori Castillo

Fotografía:

Carmen San Andrés Sánchez



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA.

Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 176-03-198-1

ISBN: 84-369-3740-6

Depósito Legal: S. 1405-2003

Imprime: Gráficas VARONA, S.A.

**LA COMUNICACIÓN
Y EL LENGUAJE
EN LOS NIÑOS
DE 0-6 AÑOS
(Características del
lenguaje infantil)**



INTRODUCCIÓN	5
OBJETIVOS	5
1. CARACTERÍSTICAS DE LA PRIMERA DÍADA COMUNICATIVA	9
1.1. Competencias comunicativas del recién nacido	9
1.2. Competencias maternas	11
1.3. Interacciones recíprocas	13
2. CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ...	17
2.1. Pautas interactivas y proceso de enseñanza-aprendizaje	17
2.2. Experiencia comunicativa y lingüística: condiciones ambientales	19
2.3. Lenguaje infantil y lenguaje adulto	22
3. CARACTERÍSTICAS DEL LENGUAJE INFANTIL	27
3.1. Dependencia de la estructura	27
3.2. Creatividad	28
3.3. Libertad de uso	30
3.4. Egocentrismo	31
4. FUNCIONES DEL LENGUAJE INFANTIL	35
5. SOCIALIZACIÓN Y LENGUAJE	45
5.1. Las conversaciones infantiles	45
5.2. Juego y lenguaje	53
SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE LA UNIDAD	59
PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN	61

LA PRIMERA DÍADA COMUNICATIVA

- Competencias del recién nacido
- Competencias maternas
- Interacciones recíprocas

EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

- Pautas interactivas
- Experiencia comunicativa (el ambiente)
 - La familia
 - El centro educativo
- Lenguaje infantil y lenguaje adulto

CARACTERÍSTICAS DEL LENGUAJE INFANTIL

- Dependencia de la estructura
- Creatividad
- Libertad de uso
- Egocentrismo

FUNCIONES DEL LENGUAJE INFANTIL

- Funciones básicas
-

DIFERENTES CARACTERÍSTICAS FUNCIONALES

HALLIDAY

- Instrumental
- Reguladora
- Interactiva
- Personal
- Heurística
- Imaginativa
- Informativa

GRACE SHUM

- Enunciativa
- De demanda
- Fática

G. AGUADO

- Reguladoras
- Declarativas
- Intercambio
- Personales
- Conversacionales

SOCIALIZACIÓN Y LENGUAJE

- Las conversaciones infantiles
- Juego y lenguaje

CUADRO 1: *Mapa conceptual*

Introducción

Esta es la primera de las cuatro Unidades que integran el Bloque de contenidos dedicado al desarrollo de la comunicación y el lenguaje verbal en los niños de 0-6 años. Aunque todas desarrollan contenidos relacionados con la comunicación y el lenguaje en estas edades, en cada una de ellas se abordan distintos aspectos, todos ellos necesarios para poder llegar a una comprensión de cuál es la naturaleza del lenguaje infantil, y cómo se produce el desarrollo de la comunicación y el lenguaje en los niños.

La distribución de los diferentes contenidos en las cuatro Unidades se ha realizado de esta manera con la intención de facilitarte una aproximación lo más completa posible al tema, empezando por los aspectos más generales, continuando después con la descripción del proceso evolutivo en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje antes de pasar a los recursos didácticos y, por último, al estudio de las principales alteraciones en el desarrollo del lenguaje y las pautas de intervención educativa correspondientes. De esta manera, la distribución general de contenidos de las cuatro Unidades de este Bloque se ha ajustado de la siguiente manera:

Objetivos

Al finalizar el estudio de esta unidad, serás capaz de:

- Situar el aprendizaje del lenguaje como una actividad compartida en el marco de procesos comunicativos e interactivos entre el niño y los adultos.
- Situar la interacción niño-adulto y la adecuación del proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje como las dos condiciones necesarias para su adquisición.
- Identificar las características de la primera diáada comunicativa entre la madre y el recién nacido como primer contexto de aprendizaje del lenguaje.
- Identificar las características del proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje, tanto en lo que se refiere a las pautas interactivas como a la experiencia comunicativa.
- Entender las características del lenguaje infantil y relacionarlas con las propias del lenguaje adulto.
- Identificar las funciones propias del lenguaje infantil.
- Valorar el papel de la socialización en el desarrollo del lenguaje a través de sus dos manifestaciones básicas: las conversaciones infantiles y el juego.

En la primera Unidad de este Bloque, *Unidad de Trabajo 3: La comunicación y el lenguaje de los niños*, te encontrarás con los contenidos relacionados más directamente con las características de los primeros procesos comunicativos, las características del proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje, las características del lenguaje infantil y sus funciones.

En la segunda Unidad, *Unidad de Trabajo 4: Desarrollo evolutivo de la comunicación y el lenguaje en los niños de 0 a 6 años*, estudiarás el desarrollo evolutivo de la comunicación y el lenguaje en los 6 primeros años.

En la tercera Unidad, *Unidad de Trabajo 5: Recursos para favorecer el desarrollo del lenguaje en los niños de 0-6 años*, te ofreceremos criterios, ideas y sugerencias para trabajar el lenguaje en estas edades.

En la cuarta Unidad de este Bloque, *Unidad de Trabajo 6: Principales alteraciones en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje*, te presentaremos las principales dificultades y alteraciones en la comunicación y en el lenguaje que pueden aparecer en los niños, ofreciéndote pautas e indicaciones para una intervención educativa adecuada.

Con esta visión general de los contenidos de las diferentes Unidades que constituyen este segundo Bloque, ya puedes pasar a la lectura de la presen-

tación de los contenidos de la primera Unidad de este Bloque sobre *La comunicación y el lenguaje en los niños de 0-6 años*.

En primer lugar, vas a encontrarte con unos contenidos que sirven para describir y explicar las características propias de la diada comunicativa madre-hijo, como primer núcleo de aprendizaje y desarrollo de la comunicación y del lenguaje. Te hablaremos de las competencias comunicativas del recién nacido, de las competencias maternas, de las interacciones recíprocas y de las primeras adquisiciones comunicativo-lingüísticas. Todo ello en el epígrafe titulado *Características de la primera diáda comunicativa*.

A continuación analizaremos las características de un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado para el desarrollo de la comunicación y el lenguaje en los niños: la adquisición del lenguaje como proceso interactivo y compartido; la importancia de la experiencia comunicativa y de las condiciones ambientales; la forma en que el adulto adapta el lenguaje para dirigirse a los niños pequeños... Todo esto en el epígrafe titulado *Características del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua*.

Después haremos un pequeño análisis comparativo de las características del lenguaje infantil frente al lenguaje adulto, en un epígrafe cuyo nombre es pre-

cisamente *Características del lenguaje infantil*.

A continuación te presentaremos las diferentes funciones del lenguaje infantil en los primeros años, ofreciéndote una visión pragmática del desarrollo de la comunicación y el lenguaje en estas edades, en el epígrafe titulado *Funciones del lenguaje infantil*.

Por último, te planteamos el desarrollo de uno de los aspectos más característicos de la naturaleza del lenguaje infantil y que tiene que ver con la utilización del lenguaje como instrumento de socialización, centrándonos en dos aspectos básicos: las conversaciones infantiles y el juego. Y esto en el epígrafe titulado *Socialización y lenguaje*.

En la Unidad de Trabajo anterior ya has estudiado, con cierto detenimiento, los diferentes factores que intervienen de manera más específica en el desarrollo del lenguaje. Cómo cada uno de ellos juega su papel y cómo, a la vez, se necesitan entre sí para desempeñar su tarea.

De manera que, para que un niño consiga un adecuado desarrollo de la comunicación y el lenguaje, es necesario que disponga de un sistema neurológico y sensorial más o menos intacto que pueda poner en juego los procesos cognitivos específicos implicados en la adquisición del lenguaje.

Pero la maduración de todos estos factores, neurológicos, sensoriales y psicológicos, no es posible sin la presencia de un entorno comunicativo y hablante en el marco de unas relaciones personales y sociales adecuadas.

La condición de adecuación de ese entorno comunicativo viene dada básicamente por dos factores:

- La adecuación de la interacción adulto-niño.
- La adecuación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna.

Aunque en la anterior Unidad se han ido anticipando algunos contenidos relacionados con estos dos factores que constituyen el contexto comunicativo en el que el niño va adquirir el lenguaje, vamos a retomarlos, ahora de forma directa y con la finalidad de establecer un marco previo a la descripción de la evolución de la comunicación y el lenguaje en los niños de 0-6 años.

Ya sabemos que aunque el ser humano está dotado de sistemas o características genéticas que le predisponen para el desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística, no podemos afirmar que el lenguaje se aprende de forma natural y sencilla. Sobre la base de una normal dotación biológica y psicológica, es necesario contar con la existencia de un proceso de enseñanza-aprendizaje y con una experiencia comunicativa y lingüística.

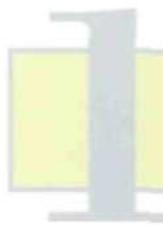
También sabemos que el aprendizaje del lenguaje es una actividad compartida y que el desarrollo de la comunicación y del lenguaje sólo va a ser posible en el marco de procesos comunicativos e interactivos entre el niño y los adultos. De tal forma que la primera condición para la adquisición del lenguaje va a ser, precisamente, la creación de un entorno interactivo con el niño durante los primeros años de su vida.

Ahora bien, para que ese entorno resulte un medio comunicativo adecuado necesita reunir una serie de características. Pero, además, ese entorno interactivo y comunicativo tiene que reunir a su vez una serie de condiciones para convertirse en un proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje.

Dicho de otra manera: no cualquier contexto interactivo y comunicativo reúne las condiciones necesarias para garantizar un proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje, y a su vez, para que un proceso de enseñanza-aprendizaje cumpla las condiciones adecuadas en lo que a la adquisición del lenguaje se refiere, precisa unas características comunicativas e interactivas determinadas.

Así, el aprendizaje del lenguaje es una actividad compartida que se produce en entornos interactivos y comunicativos entre el niño y el adulto y que requiere de un proceso de enseñanza-aprendizaje.

El proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje tiene que reunir una serie de características para adaptarse a las posibilidades de aprendizaje de los niños en cada momento de su evolución. En el caso de la adquisición y desarrollo del lenguaje, la primera condición es que el aprendizaje debe darse en un marco comunicativo e interactivo.



Características de la primera diáda comunicativa

Un buen ejemplo de las características que debe reunir un contexto comunicativo adecuado, favorecedor del desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas del niño, lo tenemos en la "diáda comunicativa" establecida entre el niño y su madre o entre el niño y el adulto que desempeña el papel materno.

Vamos a desarrollar los rasgos que definen este tipo de comunicación, analizando los siguientes elementos:

- La competencia del recién nacido.
- Las competencias maternas.
- Las interacciones recíprocas.
- El establecimiento de las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Vamos a explicar en qué consiste cada uno de ellos.

1.1. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DEL RECIÉN NACIDO

El perfeccionamiento de las técnicas de observación han permitido avanzar considerablemente en el descubrimiento de las competencias del recién nacido, demostrando que éste posee un equipo sensorial y perceptivo que, desde el mismo nacimiento, le permite establecer una red de comunicaciones con su entorno.

Veamos, de manera resumida, cuáles son las competencias perceptivas de que dispone el recién nacido y que van a predisponerle de manera activa hacia la comunicación con su entorno, especialmente con su entorno humano:

- La percepción visual ya está bastante desarrollada al nacer.

En el cuarto día de vida es capaz de seguir con los ojos un objeto de color vivo. Algunos giran la cabeza para mantener el seguimiento ocular y todos los demás movimientos corporales son entonces suspendidos mientras concentra su atención en el objeto.

Ya es capaz de ciertas estrategias, dirigiendo su mirada hacia donde pueda recoger el máximo de información visual. También es capaz de tender un brazo hacia el objeto fijado visualmente. El control de la cabeza se desarrolla paralelamente al control motor visual, llegando a sincronizar rápidamente la mirada y los movi-

mientos de la cabeza. Los estímulos visuales que prefiere son el rostro humano y los ojos.

Sus aptitudes visuales conllevan una capacidad de reconocimiento. Antes del mes, el campo visual del lactante alcanza veinte centímetros, distancia de sus ojos a la madre, cuando ésta le alimenta. A partir de la sexta semana esto evoluciona considerablemente: el bebé es capaz de fijar la mirada de la madre, sus ojos se agrandan y se hacen más brillantes. La madre tiene la impresión de que el niño la mira con sus ojos, estableciendo una forma de comunicación especial con ella.

Hacia el final del tercer mes, el sistema visual del lactante alcanza su madurez. Esto le permite seguir con la mirada los desplazamientos de la madre en una habitación. La precocidad del sistema visual en relación con los demás sistemas (habla, gestos, manipulación de objetos) lo convierte en un canal privilegiado de comunicación interactiva.

— Con respecto al sonido, ya sabemos que el niño reacciona con viveza a los estímulos sonoros, produciendo reacciones de orientación de ojos y cabeza hacia la fuente originaria.

El sonido favorece que el niño abra los ojos, o también puede tener un efecto tranquilizador para él. A partir del cuarto día distingue la lengua materna de una lengua extranjera. A las pocas semanas parece capaz de percibir los contrastes fonéticos de todas las lenguas, pero pierde gradualmente esta facultad hacia el final del primer año y sólo conserva las distinciones que corresponden a la lengua de su entorno. A las dos semanas, el sonido de la voz produce sonrisas más que cualquier otro estímulo. El bebé es capaz de sincronizar su comportamiento motor con las emisiones de la madre.

— En lo referente al olfato, al gusto y al tacto, también dispone de una buena dotación.

El bebé demuestra su capacidad de elección entre diferentes estímulos olfativos y utiliza esta capacidad dentro del repertorio de acciones que le permiten actuar con la madre. En los primeros meses, estas sensaciones olfativas desempeñan un papel importante en la percepción del ambiente y el reconocimiento de los adultos. El recién nacido posee una superficie receptora gustativa más extensa que la del adulto y una desarrollada sensibilidad táctil en las palmas de las manos, en las plantas de los pies y en la cara.

Todo esto nos demuestra que, desde el momento de nacer, el bebé tiene a su disposición un buen número de capacidades sensoriales en las que la madre se apoya para realizar su trabajo comunicativo. El desa-

rrollo y el acceso al lenguaje va a resolverse con la madre, anticipadora de la significación de las señales de tensión o placer del niño.

Para pensar más detenidamente sobre esto, vas a realizar el siguiente ejercicio.

Ejercicio

1. Observa lo que es capaz de hacer un bebé de pocas semanas en lo que se refiere a sus competencias para comunicarse, especialmente en las respuestas de contacto y seguimiento visual, respuestas ante el sonido de la voz humana, interés por el rostro humano... Anotando las acciones realizadas por el niño. Puedes obtener la información de una observación directa, de un vídeo o del video "El mundo en pañales" (epígrafe 4: El poder de la palabra).

Una vez vistas las competencias del recién nacido, vamos a ver las competencias comunicativas de la madre y su habilidad para poner en juego las de su hijo.

1.2. COMPETENCIAS MATERNA

Aunque el recién nacido esté perfectamente equipado para comunicarse, la comunicación sólo puede darse y tener sentido en el caso de tener frente a él a un interlocutor especialmente importante para él y que además posea unas competencias comunicativas determinadas.

Ya sabes que la niñez se caracteriza por la dependencia de los adultos, pero la primera fase de la dependencia por la que pasa el lactante es de tal magnitud, que difícilmente puede hablarse de ella sin considerar al mismo tiempo al otro miembro de la diáada que forman, hasta que el bebé ha conseguido un mínimo de autonomía. De la calidad de la presencia y de la intervención de ese otro va a depender, en gran medida, la calidad del desarrollo del niño, incluyendo en especial la calidad del desarrollo comunicativo y lingüístico.

El descubrimiento de las competencias del bebé ha situado en primer plano un debate que rechaza la opinión de quienes defienden la existencia de un periodo primario de indiferenciación total entre la madre y el niño. No es el momento ni el objetivo de esta Unidad ni de este Módulo profundizar en este debate, pero sí nos interesa resaltar que, para comunicarse con un bebé, el personaje materno (haciendo referencia genérica al adulto que desempeña este papel) debe tener una gran capacidad de identificación con el niño.



Madre comunicándose con su bebé

Es sabido que las madres que acaban de tener a su hijo generalmente están predispuestas a un gran aumento de la sensibilidad hacia el niño. Y que, habitualmente, un bebé suscita en la mayoría de los adultos un comportamiento muy particular, de manera espontánea le hablan desde muy cerca, buscando su mirada y adoptando una entonación y una vocalización apropiada para comunicarse con él.

Efectivamente, las madres adoptan su comportamiento al del lactante: su manera de moverse, el rostro, el cuerpo, las manos y la

intensidad y ritmo de voz son aspectos específicos de su relación con el bebé y difieren totalmente de las secuencias que utilizan en su relación con niños mayores.

A esta forma peculiar de comunicarse y hablar de la madre con el bebé se la conoce como "habla maternal", caracterizada por la utilización de entonaciones muy marcadas, elementos de cadencia y ritmos muy típicos, repeticiones, preguntas, vocalizaciones, acompañado todo ello de gestos, indicaciones y contacto corporal.

Es fácil observar cómo la madre sintoniza con el movimiento y la mimica de su hijo, retomándola, exagerándola o acompañándola con sonidos que implican una parte de imitación, al mismo tiempo que integran un modo de expresión diferente, porque lo que la madre y el niño se comunican es un aspecto del estado afectivo interno y no sólo un comportamiento externo.

La madre se corresponde con ciertos aspectos de la conducta del bebé. La intensidad, la cronología (intervalo, ritmo, duración) y la forma son los aspectos más importantes. Vamos a verlo con un ejemplo: "Un bebé agita un sonajero de arriba a abajo con cierta cara de interés. La madre reaccionará moviendo la cabeza de arriba a abajo y conservando el mismo ritmo que los movimientos de brazos de su hijo. El niño, entonces, vuelve su atención hacia ella".

"Otra madre, en lugar de acompañar el gesto del niño con movimientos de cabeza, puede cambiar la forma de acompañar el gesto con una emisión vocal rítmica, de mayor intensidad que el movimiento del bebé, provocando de esta manera una excitación más intensa."

En ambos ejemplos lo que importa es la estructura de la respuesta, eco de la señal emitida por el bebé como forma de poner en funcionamiento la comunicación circular y como sistema que permita al niño empezar a establecer los primeros significados de sus actos, aunque al principio sólo sea en forma de eco más o menos inmediato por parte de la madre.

Pero no olvides que las competencias maternas para la comunicación son posibles y se desarrollan en la medida en que haya una respuesta por parte del niño que incite su propia intervención, produciéndose así *un juego de interacción recíproca*.

Puedes ampliar esta información realizando el siguiente ejercicio.

Ejercicio

2. Realiza una observación de una situación comunicativa entre un adulto y un bebé. Anota las acciones realizadas por el adulto que confirmen sus competencias para la comunicación con el bebé. Puedes obtener la información de una observación directa, de un video o del mencionado video "El mundo en pañales" (epígrafe 4: El poder de la palabra).

Ya has visto las competencias del recién nacido y las competencias maternas; ahora vas a ver la comunicación recíproca.

1.3. INTERACCIONES RECÍPROCAS

La madre responde a los mensajes que para ella representan las diversas reacciones de su hijo, que está viviendo las primeras experiencias sensitivas. Los niños solicitan a la madre de muy distintas maneras: algunos muestran un comportamiento centrado casi exclusivamente en la búsqueda de mirada, otros ponen su atención preferentemente en los sonidos o en los estímulos relacionales, mientras que otros se concentran muy pronto en las sensaciones cutáneas.

La madre, por su parte, se adapta inconscientemente al patrón de apego privilegiado por el bebé, reforzando las competencias específicas del niño y desestimando las menos solicitadas en el juego interactivo por su hijo. Y es que cada recién nacido tiene un estilo particular de comunicarse.

De esta manera, el bebé establece una relación circular con su madre: un comportamiento del niño induce un comportamiento materno, al que a su vez responde el niño. Esta forma de "comunicación circular" va creando las bases de una comunicación preverbal, en la medida en que, para

provocar determinada respuesta por parte de la madre, el bebé tiene que modular las interacciones, creando situaciones de confianza o duda y despertando en la madre toda una gama de sentimientos.

Sin embargo, aunque parezca que es el bebé quien induce y provoca el comportamiento de la madre, en definitiva es la madre quien le permite poner en práctica sus competencias gracias a su capacidad de adaptación. En realidad, la competencia de la madre consiste en su capacidad para saber adaptar al bebé los estímulos que propone.

Como muy acertadamente describen los autores del libro *Pensar, hablar, representar*, B. Golse y C. Bursztejn (1992):

"La madre le ofrece un entorno corporal y sensorial que envuelve al niño en un mundo rico de sensaciones, de formas, de olores, de colores, de calor, de movimientos y ritmos, de contactos duros y blandos, ásperos y suaves... El niño tiene aptitud para percibir y buscar tales sensaciones, que le proporcionan aquellas experiencias sobre las que se desarrolla la comunicación no verbal, primero y, luego, la verbal, gracias al lenguaje materno que liga y religa todas estas estimulaciones".

Es importante comentar que la capacidad del bebé para integrar estas comunicaciones, cada vez más complejas, depende de la facultad de la madre para saber valorar el umbral de tolerancia de aquél. Es decir, una falta o un exceso de estimulación pueden provocar en el niño reacciones de defensa, replegándose sobre sí mismo o manifestando reacciones de evitación, y si estas formas de defensa tiene que utilizarlas a menudo, pueden suponer un déficit en el aprendizaje e incluso una ruptura con el medio ambiente.

Estas competencias maternas, no sólo de adaptación a las necesidades del bebé, sino de apreciación de un buen ajuste entre las fases de actividad y reposo, constituyen la calidad de la relación interactiva y se desarrollan gracias a las cualidades afectivas de la madre, que le permiten identificarse con su hijo, adivinar sus necesidades y crear un clima interactivo suficientemente armonioso.

Ejercicio

3. Intenta poner un ejemplo de dos situaciones de falta de adecuación de la estimulación: una de sobrestimulación comunicativa y otra de bajo nivel comunicativo del adulto hacia el bebé.

Terminaremos la exposición de este punto, referido a las características de la diáada comunicativa entre el niño y el adulto que desempeña el papel materno, destacando la siguiente idea: la característica más importante de este tipo de situación comunicativa es la de permitir la adquisición progresiva de los primeros significantes. Cuando un niño no recibe apenas estímulos placenteros, en los dos primeros años de su vida, no va a tener la oportunidad de desarrollar la capacidad de establecer las diferenciaciones en las primeras sensaciones de placer y displacer.

Pueden darse, por otra parte, las condiciones de una comunicación diádica adecuada en lo que al establecimiento de una buena relación afectiva se refiere, pero sin embargo existir un desfase, por defecto o por exceso en el modelo lingüístico ofrecido, con el consiguiente desajuste en el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje.

De esta manera, ambos factores: *adecuación de la interacción niño-adulto* y *adecuación del proceso de enseñanza-aprendizaje*, son *condiciones imprescindibles* para el desarrollo infantil, y en especial para la adquisición y el desarrollo del lenguaje.

Dicho de otra manera, para que el niño acceda al lenguaje necesita que alguien descodifique sus primeras manifestaciones, alguien que le proporcione la interpretación necesaria a través de la cual él pueda organizar las primeras sensaciones de carácter emocional, para acceder después a la significación de las palabras.

Recuerda

La primera condición para que se produzca la adquisición y desarrollo del lenguaje es la existencia de un contexto interactivo y comunicativo entre el niño y el adulto. El tipo de comunicación establecida entre una madre y su hijo (la diáada comunicativa) es el mejor ejemplo de ello.

Hemos visto las competencias comunicativas del bebé y del adulto que desempeña el papel materno. Las competencias más importantes del bebé podrían ser:

- Contacto y seguimiento visual con la madre.
- Reacción a los estímulos sonoros y en especial a la voz materna.
- Respuesta y sincronización motora ante las emisiones de la madre.

Las competencias maternas:

- Búsqueda de la mirada del bebé.
- Uso de una entonación y vocalización apropiada para la comunicación.

- Adaptación de su comportamiento al del bebé.
- Sintonía con el movimiento y la mimica del niño.

La diáada comunicativa reúne unas características que hacen de ella un buen contexto interactivo y comunicativo para el aprendizaje de la lengua:

- Interacción recíproca.
- Capacidad de identificación del adulto con el niño.
- Sintonía en las respuestas.

Cuando los adultos se dirigen a los niños pequeños adaptan y modifican su manera habitual de hablar ante su presencia; este tipo de forma de dirigirse a los niños se conoce como "habla maternal", caracterizada por la utilización de entonaciones muy marcadas, elementos de cadencia y ritmos muy típicos, repeticiones, preguntas, vocalizaciones... todo ello acompañado de gestos, indicaciones y contacto corporal.

En la diáada comunicativa se establece un tipo de comunicación muy especial: un comportamiento del niño induce un comportamiento materno al que a su vez responde el niño. Esto recibe el nombre de "comunicación circular".

Ya has terminado el estudio del epígrafe sobre las características de la primera diáada comunicativa; ahora vas a estudiar las características del proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje.

2

Características del proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje

Ya dispones de información suficiente para saber que el primer paso para crear las condiciones de un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado es el establecimiento de un contexto interactivo y comunicativo de calidad entre el niño y el adulto.

Esto es suficiente para favorecer el desarrollo comunicativo y de las primeras competencias lingüísticas, pero además es necesario construir un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz que permita la adquisición del lenguaje.

Precisamente en este epígrafe vas a ver cuáles son y en qué consisten esas características del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y que básicamente se refieren a los siguientes aspectos:

- Pautas interactivas.
- Experiencia comunicativa.
- Adaptación del lenguaje adulto al proceso de aprendizaje infantil.

Vamos a desarrollarlos.

2.1. PAUTAS INTERACTIVAS Y PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Tanto en la Unidad de Trabajo anterior como en los apartados previos de esta misma Unidad has ido viendo cómo las características propias de esa situación que hemos llamado "diáada comunicativa" entre la madre y el niño contribuyen de una manera especial, primero, al desarrollo de la comunicación y, después, al desarrollo del lenguaje en el niño.

Quizá convenga recordarte cuáles eran las tres características que se daban en ese medio comunicativo estrecho entre el adulto y el niño y que eran precisamente las que configuraban la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna:

- La regularidad.
- La estabilidad.
- La previsibilidad.

Ya hemos explicado en la anterior Unidad el significado de cada una de ellas, siendo la conjugación de las tres lo que hace que la "diáada comunicativa" madre-hijo sea especialmente eficaz no sólo como contexto comunicativo privilegiado, sino también como proceso eficaz de enseñanza-aprendizaje de la lengua.

Ejercicio

4. Recuerda los contenidos estudiados en la Unidad anterior e intenta definir, de manera breve, cada una de las tres características (regularidad, estabilidad y previsibilidad) referidas al proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje.

Las características de ese entorno comunicativo se relacionan sobre todo con las competencias y actuaciones que el adulto desarrolla en todo lo relativo a la atención al niño pequeño y que básicamente se refieren a las siguientes tareas:

- A la adecuada atención física al niño (alimentación, higiene y sueño).
- A la organización de horarios y ritmos cotidianos.
- A una estimulación positiva.
- Al establecimiento de una relación afectiva con el niño.

Este entorno, que en especial sabe crear el adulto que desempeña el papel materno, requiere unas actuaciones, actitudes, habilidades y competencias del adulto para que resulte un entorno comunicativo. Pero además, para que se constituya en proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje; debe ser también *un entorno comunicativo y hablante que se vaya adaptando a las posibilidades del niño y que a la vez vaya por delante guiando su desarrollo*.

Es difícil imaginarse a un adulto desempeñando esas tareas sin comunicarse con el niño y sin hablarle, pero por si acaso vamos a insistir en esta idea: para que un contexto interactivo resulte también un entorno comunicativo y para que además reúna las condiciones de un proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje, debe ser un contexto comunicativo y hablante.

Cuando estas tareas relacionadas con la atención al niño pequeño se realizan sin crear un contexto comunicativo, y en consecuencia se produce la carencia de una adecuada interpretación y respuesta del adulto a las primeras manifestaciones infantiles, estamos impidiendo que el niño adquiera la capacidad de organizar y diferenciar las emociones y sensaciones básicas, lo que obstaculizará la adquisición y el desarrollo de los primeros signos comunicativos, que son las expresiones gestuales, condición necesaria para el posterior acceso al lenguaje verbal.

Esta idea es importante:

La carencia comunicativa niño-adulto impide al niño encontrar un modelo imitativo, condición imprescindible para el desarrollo de la representación.

Una buena enseñanza tiene que ir en consonancia con el desarrollo, pero por delante y guiando a éste. *Un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el adulto tiene que tener la sensibilidad suficiente como para*

percibir, de forma clara, el tipo de vivencias y experiencias que el niño precisa para su posterior adquisición y evolución.

Las pautas de interacción niño-adulto, en las que el adulto desempeña la tarea de socializador, son correctas cuando cumple de un modo adecuado su función de instructor y orientador del desarrollo infantil, creando un espacio de regularidad, estabilidad y previsibilidad, además de desarrollar aptitudes para la atención y la escucha, y todo ello con el objetivo de promover la participación activa del niño en el proceso de enseñanza-aprendizaje compartido.

Si tuviéramos que resumir las características o condiciones que debería reunir un proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, haríamos referencia a lo siguiente:

- Creación de un contexto interactivo y comunicativo, similar al establecido en la comunicación diádica temprana (condiciones relacionales, afectivas y comunicativas entre el adulto y el niño).
- La forma específica del adulto de dirigirse al niño (expansiones, preguntas, repeticiones, entonación...y todo ello acompañado de gestos y contacto corporal).
- El uso de estrategias de presentación y desarrollo de la tarea (complejidad creciente y adaptación a las posibilidades del niño), motivando al niño para mantener su atención y actividad.
- Capacidad y disponibilidad del adulto para interpretar y resaltar algunas manifestaciones del niño, lo que supone tener confianza en sus posibilidades.
- Y, además, las tres características de cualquier proceso de aprendizaje con los niños pequeños: regularidad, estabilidad y previsibilidad.

Ya has visto las características del proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje referidas a las pautas interactivas. Ahora vas a ver las características referidas a la experiencia comunicativa y lingüística.

2.2. EXPERIENCIA COMUNICATIVA Y LINGÜÍSTICA: CONDICIONES AMBIENTALES

Parece claro que las experiencias y el aprendizaje que permiten al niño acceder al lenguaje tienen que tener lugar en contextos comunicativos y hablantes. Siendo en esos entornos donde los adultos proporcionan a los niños los conocimientos necesarios, utilizando unas pautas de transmisión de dichas experiencias (proceso de enseñanza-aprendizaje).

Has visto cómo las bases del desarrollo comunicativo y del aprendizaje del lenguaje se generan, en primer lugar, en las situaciones comunicativas que rodean a la atención y el cuidado cotidianos del niño pequeño, gracias a la convergencia de una serie de características propias de la diáada comunicativa niño-adulto.

También hemos señalado la necesidad de que el proceso de enseñanza-aprendizaje establecido en ese contexto comunicativo reúna una serie de características para ser eficaz en lo que al aprendizaje del lenguaje se refiere.

Podemos afirmar, entonces, que es en el transcurso de esos procesos comunicativos entre el niño y el adulto que desempeña el papel materno donde el niño empieza a desarrollar la capacidad para adquirir el lenguaje. Pero, además, hay otras fuentes de estimulación comunicativa y lingüística que proceden del entorno social que rodea al niño y que va ampliándose progresivamente a medida que el niño va creciendo.

Los dos núcleos transmisores de la experiencia comunicativa y lingüística que los niños necesitan para aprender el lenguaje van a ser básicamente:

- La familia.
- El centro de educación infantil.

En primer lugar hay que situar *el papel de la familia*, en un sentido amplio y haciendo referencia a todas las personas que se relacionan con el niño pequeño habitualmente, como primer y principal agente socializador y educativo, en el que recae una buena parte de la enseñanza de la lengua, aunque los adultos familiares no se consideren maestros de lenguaje del niño.

Afortunadamente, el aprendizaje del lenguaje se sitúa como un aspecto más y estrechamente relacionado con todos los aspectos que forman parte del conjunto del desarrollo general del niño, aunque es perfectamente observable la utilización de pautas específicas por el adulto cuando está intentando enseñar a hablar a un niño.

Pero también hay que señalar el importante papel jugado por *el centro de educación infantil* en el desarrollo comunicativo y lingüístico, teniendo en cuenta que cada vez más los niños inician su asistencia a centros de educación infantil desde los primeros meses de vida.

Los adultos de los centros de educación infantil, aunque no sean sustitutos maternos, deben establecer las condiciones adecuadas para reproducir, en cierta manera y con las limitaciones propias de la organización de una institución, las características propias de la diáada comunicativa madre-hijo. Se trataría de garantizar la existencia de un marco comunicativo y hablante que proporcione las experiencias necesarias para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística de los niños.

Proporcionar un ambiente rico en experiencias comunicativas y lingüísticas alrededor de las situaciones de la vida cotidiana y que se refieren a los cuatro ámbitos de intervención educativa y de atención ya señalados (adecuada atención física, organización de horarios y ritmos cotidianos, estimulación positiva y establecimiento de una relación afectiva) es en principio una buena manera de reconstruir ese entorno comunicativo y hablante. Aunque también será conveniente promover situaciones y actividades específicas para el desarrollo del lenguaje (esto lo veremos en la Unidad de Trabajo 5).

Tanto el entorno familiar como el escolar deben reunir las características de entornos comunicativos y hablantes ricos en experiencias variadas y diversas que proporcionen a los niños la posibilidad de desarrollar sus competencias comunicativas y lingüísticas. Desempeñando ambos ambientes un papel educativo y de enseñanza, tanto en el aprendizaje del lenguaje como en el desarrollo en general del niño.

El centro de educación infantil cuenta con algunas ventajas, sobre todo con respecto a algunos ambientes familiares reducidos o cerrados, en especial a medida que los niños van haciéndose más mayores. Las experiencias comunicativas en los centros educativos son muy variadas y además se producen en un contexto de socialización con otros adultos y con otros niños.

A medida que los niños van creciendo, el lenguaje juega un papel de extraordinaria importancia en la relación con los otros, cumpliendo además de una función comunicativa una función claramente social. Por otra parte, en aquellos casos en los que los entornos familiares no son suficientemente ricos en estímulos comunicativos y lingüísticos, el centro infantil puede cumplir un papel compensador de esas desigualdades.



Niños en la escuela con educador

Ejercicio

5. Hemos mencionado la importancia del papel desempeñado por la familia (el grupo familiar en sentido amplio) y por el centro de educación infantil en el desarrollo del lenguaje. Intenta hacer una presentación resumida de las ventajas de cada medio en lo que respecta a la adquisición y desarrollo del lenguaje en los niños de 0-6 años.

Sobre la socialización y el lenguaje nos ocuparemos con más detalle en el epígrafe 7 de esta Unidad. Ahora continuaremos con algunas ideas más acerca del aprendizaje del lenguaje en el marco de la relación adulto-niño, ocupándonos de las estrategias utilizadas por el adulto para facilitar al niño su adquisición. Pero antes de pasar al punto siguiente vamos a dejar en el aire una última idea sobre la importancia de los entornos y las experiencias comunicativas.

De nuevo nos encontramos con que la adquisición del lenguaje es una actividad compartida y está clara la relación existente entre el aumento del vocabulario y la riqueza de los entornos comunicativos del niño para sus experiencias y competencias comunicativas y lingüísticas. Pero los entornos comunicativos son sobre todo entornos comunicativos humanos y el estilo comunicativo de los adultos que se relacionan con el niño hará que se produzcan más o menos imitaciones y más o menos aprendizaje por parte de éste.

Ya has visto las características de las pautas interactivas y de las experiencias comunicativas necesarias para que los niños aprendan el lenguaje. Vas a ver a continuación las características del lenguaje adulto para favorecer la adquisición del lenguaje en los niños.

2.3. LENGUAJE INFANTIL Y LENGUAJE ADULTO

Lo primero que hace el adulto que se comunica con un niño pequeño es construir un contexto comunicativo, caracterizado por la atención y el afecto hacia el pequeño. Poco a poco, y dependiendo del estilo del propio niño y del estilo del adulto, el adulto va incorporando las habilidades y estrategias necesarias para hacer más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la exposición de los contenidos anteriores ya veíamos cómo el adulto es capaz de generar unas habilidades, competencias y actitudes favorables de la comunicación y del aprendizaje del lenguaje. En el caso de la diáada comunicativa es muy gráfico y muy fácil observar:

- Cómo un bebé, en general, incita al adulto a poner en marcha determinadas formas comunicativas que no adoptan con niños más mayores: gesticulación exagerada, vocalizaciones repetitivas y rítmicas, cambios de entonación muy marcados...
- Cómo hay una predisposición y una sensibilidad especial hacia la escucha, la atención y la interpretación de lo que el bebé hace o dice.

- Cómo se aplaude cualquier manifestación del bebé, haciendo eco, reforzando y ampliando lo que hace o dice.

Esto nos habla de la capacidad de adaptación del adulto para ofrecer al niño las experiencias comunicativas y hablantes que necesita y que, en especial, en el caso de los bebés, es evidente. A medida que los niños van creciendo y adquiriendo mayor competencia comunicativa y lingüística, la respuesta y estimulación del adulto va variando y “normalizándose” poco a poco hasta dirigirse al niño de una manera más convencional y parecida a la del lenguaje adulto.

Cuando los niños empiezan a decir sus primeras palabras, el adulto generalmente suele recibirlas con gran júbilo, realizando su papel de intérprete, apoyo, guía, corrector y maestro de primer orden, al menos en lo que a la enseñanza de la lengua se refiere.

Progresivamente enseñará al niño a construir sus primeras frases; poco a poco, le irá transmitiendo las normas para su construcción, de nuevo apoyando, guiando, corrigiendo. El niño, por su parte, aprenderá las palabras, su sonido, su significado y su combinación en las frases, así como su utilización en el transcurso de un proceso guiado por el adulto.

Por eso es muy importante que el adulto ofrezca un modelo adecuado, flexible, compartido, suficientemente correcto y rico, adaptándose al ritmo de cada niño y a cada momento, pero sin caer en la “infantilización”, simplificación e incluso empobrecimiento del modelo de lenguaje ofrecido.

Es verdad que existe una forma especial del lenguaje que suelen emplear los adultos, y en especial los padres, al dirigirse a los niños pequeños. Se conoce como “*habla maternal*”. Consiste en la realización de una serie de adaptaciones:

- Se abrevia la longitud de las oraciones.
- Se simplifica la sintaxis.
- Se marca mucho la entonación.
- Se introducen frecuentes preguntas.
- Se recurre a las repeticiones.

No está demostrado que estas adaptaciones del lenguaje adulto a los niños pequeños sirvan en realidad para favorecer su adquisición. Lo que importa es que alguien esté dispuesto a practicar el *juego del lenguaje* con el niño. Porque no será capaz de aprender su lengua si no tiene ocasión de practicarla.

La utilización de un lenguaje correcto y rico no excluye la incorporación de multitud de recursos expresivos; unos, propios del lenguaje, como el juego con la entonación, la claridad, la selección de un vocabulario apro-

piado y relativamente adaptado, la sencillez de las estructuras en la construcción de las frases, las preguntas..., y otros, extralingüísticos como los gestos, los movimientos, la mirada... Características como la entonación, el acento, las pausas, son elementos que deben formar parte habitualmente del habla dirigida a los niños.

Puede ser interesante que te pares un poco en esto del "habla maternal". Para ello vas a realizar un ejercicio.

Ejercicio

6. Observa alguna situación comunicativa entre un adulto y un bebé.

Puede tratarse de una observación real, de un vídeo o aprovechando el video ya citado ("El mundo en pañales"). Busca y describe algún momento que obedezca a esa forma de comunicación que hemos llamado "habla maternal", teniendo en cuenta los elementos que constituyen este estilo de dirigirse el adulto al niño.

Aunque ya hemos mencionado anteriormente la importancia de la actitud de escucha y de atención por parte del adulto en la comunicación con el niño, vamos a paramos en ello.

Mantener *una actitud de escucha y atención a lo que dice el niño* supone darle su propio tiempo, tiempo para decidir lo que va a hacer o lo que va a decir, tiempo para buscar el procedimiento adecuado, tiempo para conectar con las intenciones y expresiones del adulto, tiempo para incitar, para responder, para permanecer callado o en espera, tiempo para interpretar, tiempo para imitar y tiempo para inventar.

A menudo, el adulto tiene la tendencia a intervenir antes de tiempo y a anticiparse a lo que el niño quiere hacer o decir, bien porque queremos que responda a nuestras propias expectativas o bien porque queremos evitar que se equivoque. Ninguna de las dos cosas son buenos aliados del aprendizaje.

Igual que hay que darle tiempo al niño, el adulto tiene que tomarse su tiempo para apoyarle, confiar, confirmar, ampliar y corregir, si es necesario, su lenguaje, evitando en la medida de lo posible una actitud de permanente anticipación, diciendo nosotros lo que creemos que el niño va a decir, o de excesivo afán corrector, interrumpiendo constantemente sus expresiones.

La adaptación del adulto a las necesidades y posibilidades del niño en la adquisición y el desarrollo del lenguaje supone crear las condiciones para una comunicación y lenguaje compartidos, cada cual desde su propia competencia comunicativa y lingüística, evitando los extremos (sobrestimulación o falta de lenguaje) por parte del adulto e incorporando determinadas pautas o estrategias que hagan más efectivo y activo, por parte del niño, el aprendizaje del lenguaje.

Recuerda

Las tres características que hacen especialmente eficaz un proceso comunicativo entre el niño y el adulto para el aprendizaje de la lengua son:

- *La regularidad.*
- *La estabilidad.*
- *La previsibilidad.*

Para que un contexto interactivo sea también un proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje tiene que reunir unas condiciones:

- *Adaptarse a las posibilidades del niño.*
- *Ir por delante, guiando su desarrollo.*

De entre todas las intervenciones del adulto cuando se comunica con un niño pequeño, hay una que en especial determina la adquisición de los primeros signos comunicativos en el bebé: la adecuada respuesta e interpretación del adulto a las manifestaciones del niño.

Las primeras manifestaciones visibles del niño en las que se apoya el adulto para enseñar el lenguaje son los gestos.

Además de la experiencia comunicativa recibida de la relación establecida con el adulto que desempeña el papel materno, hay otros medios de recibir la estimulación necesaria para adquirir y desarrollar el lenguaje: la familia y el centro de educación infantil.

El adulto que intenta enseñar a hablar a un niño pequeño es capaz de generar diversos recursos comunicativos. Hay una capacidad que, en especial, debe desarrollar el adulto para favorecer la adquisición del lenguaje en el niño: la capacidad de atención y escucha.

3

Características del lenguaje infantil

En la Unidad de Trabajo 1 de este Módulo ya has estudiado las características del lenguaje. Recuerda que las clasificábamos de acuerdo con tres dimensiones: formal, funcional y conductual.

No vamos a volver a reproducirlas aquí, pero sí diremos que, poco a poco y a medida que los niños van adquiriendo el código lingüístico, también van a poner de manifiesto en su lenguaje las mismas características que son propias del lenguaje humano adulto. Sin embargo, en el lenguaje infantil pueden distinguirse algunas características propias y que le identifican de manera especial. Características que progresivamente van perdiendo relieve a medida que el lenguaje infantil deja de serlo.

Con frecuencia nos encontramos definiciones del lenguaje infantil que se refieren a la espontaneidad, la naturalidad y la libertad con las que los niños utilizan el lenguaje. Algo de verdad hay, porque éstas son también características propias de la naturaleza infantil, pero probablemente sea necesario ver esto con mayor profundidad. De esta manera, señalaremos como características propias del lenguaje infantil las siguientes:

- La dependencia de la estructura.
- La creatividad.
- La libertad de uso.
- El egocentrismo.

Veamos en qué consiste cada una de ellas.

3.1. DEPENDENCIA DE LA ESTRUCTURA

Si ésta es una de las características propias del lenguaje humano, en general, referida a la dimensión formal o a la estructura del lenguaje, en el caso del lenguaje infantil las siguientes características (creatividad, libertad de uso y egocentrismo) no van a impedir que sea también una característica propia del lenguaje infantil.

Hemos insistido en numerosas ocasiones en que la adquisición del lenguaje se produce gracias a que hay algún adulto dispuesto a hablar y a enseñar su lengua al niño. Y ya sabemos que el lenguaje tiene una estructura que determina el que se aprenda de una manera y no de otra (fonológica, semántica, sintáctica y pragmáticamente) y que los niños aprendan la estructura del lenguaje referida a todos sus componentes.

Ya has visto en los epígrafes precedentes de esta Unidad cómo los niños aprenden el lenguaje en entornos interactivos y hablantes y en el

marco de procesos de enseñanza-aprendizaje diversos proporcionados por sus experiencias comunicativas y lingüísticas en el ambiente en el que se desenvuelven.

Desde el primer momento, las primeras adquisiciones en el lenguaje obedecen a una estructura y su desarrollo posterior se produce dependiendo de la misma estructura propia de cada lengua.

Así, por ejemplo, cuando un niño no utiliza aún los artículos no quiere decir que haya decidido no utilizarlos, sino que en ese momento de la adquisición del lenguaje su capacidad no le permite incorporar los artículos porque aún su estructura interna del lenguaje sólo está compuesta de nombres, verbos y adjetivos.

Lo mismo ocurre con la inadecuada utilización de los tiempos de los verbos irregulares. Los niños no dicen "se ha roto la pelota" para provocar risas ni por un espíritu infractor de las reglas del lenguaje. Es que realmente su análisis de las reglas gramaticales en ese momento les dice que los adultos cuando utilizan los verbos para referirse a una acción pasada hacen una construcción determinada, que ellos aplican sin saber que justo esa regla no se aplica a los verbos irregulares. Esto lo descubrirán después.

A pesar de que aprender a hablar de manera correcta y a aplicar las reglas de manera adecuada es una tarea costosa, es sorprendente *cómo los niños aprenden que para que les entienda no tienen más remedio que intentar hablar de manera que realmente se les entienda y eso requiere hacerlo lo más parecido posible al modelo ofrecido por los adultos*. Además, siempre hay algún adulto dispuesto a corregir al niño, y con frecuencia es el propio niño el que acaba corrigiéndose a sí mismo.

3.2. CREATIVIDAD

Ésta podría parecer la característica opuesta a la anterior, pero en realidad no lo es tanto. Los errores propios del proceso de adquisición de la lengua no son una prueba de la creatividad infantil. Otra cosa es que la riqueza expresiva de los niños en el uso del lenguaje produzca efectos creativos. Vamos a explicar esto un poco mejor.

Cualquier proceso de creación propia y original producto de la imaginación o de la representación interna requiere un cierto grado de dominio del lenguaje o de la forma de expresión que se vaya a utilizar como vehículo para expresar y manifestar lo creado.

Así, para ser creativo con la música se requiere un cierto dominio de alguna de las facetas musicales o de algún instrumento con el que producir música. De la misma manera, para ser creativo con la pintura hace falta un cierto manejo y conocimiento de las técnicas pictóricas básicas. Lo contrario será improvisación, descubrimiento, el proceso como creación pero no creatividad.

Lo mismo ocurre con el lenguaje. Para ser creativos con el lenguaje hace falta, previamente, disponer de un cierto dominio y de una determinada competencia en el lenguaje, después vendrá su uso como instrumento al servicio de la creatividad.

Y, una vez hecha esta observación, ahora ya sí podemos decir que los niños pueden ser tremadamente creativos con el lenguaje y que además lo utilizan como instrumento al servicio de la creatividad infantil.

Vamos a poner un ejemplo.

Éste es un fragmento de una conversación entre dos niños de cinco años. Están hablando de la lluvia:

Oscar: Las nubes lloran porque se han puesto malas. Y las gotas caen... Si lloran muy fuerte, las gotas caen muy deprisa pero si lloran flojo las gotas caen ... ¡plin! ¡plin!... despacio. Y después ya no se oye nada...

Cristina: La lluvia cae, cae y cae hasta que los charcos se derriten porque desaparecen y ya no hay charcos... Todo es agua... y esto se queda así...

La definición que hace una niña de 4 años del arco iris también pueden ilustrar la creatividad del lenguaje infantil:

"El arco iris es un puente de colores y vive en el cielo". "Se parece al columpio naranja de mi parque, y siempre se moja".

Un aspecto de interés relacionado con la creatividad del lenguaje infantil es la manera particular que tienen los niños de definir las cosas. Las definiciones de los niños no suelen ajustarse a una definición objetiva. Suelen referirse a su experiencia personal y están en relación con la visión del mundo propia de estas edades. Al no conocer determinados aspectos de la realidad, nos ofrecen la visión que a ellos más les convence, aunque resulte ilógico para el adulto y en ocasiones sin relación con lo que se le pregunta. No necesitan ni la coherencia ni la lógica, lo que importa es lo que a ellos les sugiere.

Los niños que dominan el lenguaje suelen incorporar en sus explicaciones y definiciones rasgos descriptivos relacionados con su capacidad de observación, con sus propias experiencias o con sus fantasías. En este sentido difícilmente pueden atenerse a un gran realismo.

Veamos algunos ejemplos:

- Definición de un amigo: "Es que nunca te deja solo".
- Definición del baile: "Que ponemos un pie y luego los dos".
- Definición de las nubes: "Que tapan el sol cuando es de noche y ponen la luna".
- Descripción de la profesora: "Es muy guapa y lleva una camisa larga, muy larga, muy larga, muy larga... hasta los pies".

Tras estos ejemplos de creatividad en el lenguaje, vamos a ver la siguiente característica.

3.3. LIBERTAD DE USO

Es una característica que comparte mucho con la anterior y que se refiere, sobre todo, a la espontaneidad, a la naturalidad y a libertad en el uso del lenguaje y aparentemente opuesta a la primera (dependencia del modelo).

Volvemos a resaltar la misma idea que señalábamos anteriormente, para que los niños puedan usar libremente el lenguaje; antes necesitan dominarlo y controlarlo, y es precisamente sobre la base de su competencia en el lenguaje como van a poder permitirse la libertad de uso. Pero esta libertad de uso no supone un libre uso en lo que a la estructura y las reglas del lenguaje se refiere, sino a una libertad de expresión llevada hasta sus últimas consecuencias.

De esta manera, cuando hablamos de la libertad con la que los niños utilizan el lenguaje nos estamos refiriendo al uso libre que hacen de él como instrumento de expresión, entendida más como libertad de expresión, desde la espontaneidad y naturalidad propias de los niños, que como libertad de construcción lingüística.

Y esto es así porque, como veremos en el epígrafe siguiente, los niños utilizan el lenguaje para unas funciones muy directamente relacionadas con sus necesidades de relación personal y social, de expresión, de comunicación... Y cuando dicen "tonto" lo hacen de forma distinta a como lo haría un adulto de manera socialmente correcta. En este sentido, los niños no viven de la misma manera los convencionalismos sociales tan respetados por los adultos referidos al uso del lenguaje y a las cosas que están permitidas o no decir.

Los niños utilizan el lenguaje para pensar en voz alta, para poder ordenar su mundo, para confirmar sus descubrimientos, para aprender, para relacionarse y para jugar. Los juegos con el lenguaje, que al principio de la adquisición eran juegos vocales, ahora son juegos intencionales con

el significado y el sonido de las palabras. Les produce un especial deleite decir las cosas al revés, inventarse palabras, utilizar palabras prohibidas y sobre todo decir las cosas como las ven, como las sienten y como las imaginan.

Veamos algún ejemplo de libertad de uso en el lenguaje infantil.

Rebeca tiene cuatro años y disfruta hablando, hablando y hablando sin parar. Está comentándole a su educadora algo sobre la cena de la noche anterior:

Rebeca: Sí, me gustó. Era de tomate... y de...pellejo blanco. (Al ver la expresión de asombro de la educadora aclaró.) Pos, es que... no pongas la cara así... es que era de tomate. ¡Así de claro! La podías morder y ya está. ¡Estaba riquísimo! (Hablabía de una pizza.)

Educadora: ¿Me vas a invitar un día a comer a mí también pizza?

Rebeca: Sí porque soy muy simpática. Saludo a la gente, le digo adiós, cuando vienen otra vez. ¡hola! ¡... Yo las quiero mucho a la gente!

Tras este ejemplo, pasemos a la última característica del lenguaje infantil.

3.4. EGOCENTRISMO

Las aportaciones de Piaget en "El lenguaje y el pensamiento en el niño" tuvieron un importante, calado en los estudios sobre el lenguaje infantil al afirmar que el lenguaje del niño de 3-6 años es, ante todo, egocéntrico, como lo es su pensamiento, siendo el mejor ejemplo de ello los monólogos.

Es cierto que el niño pone mucho de sí mismo en el conocimiento del mundo que le rodea y que, en especial, el lenguaje le sirve para expresar su visión particular de las cosas. Pero, a pesar de ello, el solo hecho de hablar supone el reconocimiento de la existencia del otro, en un desarrollo normal.

Es verdad que en muchas ocasiones los niños hablan porque necesitan hablar, que hablan de lo que consideran importante para ellos y que el lenguaje puede ser un fin en sí. Pero, aunque sea de manera imaginaria, cuentan con la posibilidad de ser escuchados y esto sitúa de manera distinta la afirmación de Piaget.

También es cierto que en muchos casos el lenguaje no sirve directamente para comunicarse, sino que sirve para acompañar, reforzar, organizar e incluso suplantar la acción. Pero siempre existe la referencia del otro, de lo contrario no se produciría el lenguaje.

Ahora bien, si por egocentrismo entendemos la dificultad para ponerse en el lugar del otro y para entender el punto de vista del otro, estaríamos de acuerdo con que el lenguaje del niño es egocéntrico, pero no sólo el lenguaje, sino la propia naturaleza de la infancia. Está claro que cuando los niños hablan, cada cual dice lo que quiere decir, e intenta, si puede, hacer prevalecer su punto de vista porque no es capaz de salirse de su lugar para ponerse objetivamente en el lugar del otro. Pero eso no significa que no tengan en cuenta lo que dicen los otros ni el punto de vista de los otros, y la prueba más visible de ello son las conversaciones infantiles.

Es fácil observar en las conversaciones infantiles cómo uno se apoya en lo dicho por otro, para negar, asentir, añadir, desmentir, repetirlo o ignorarlo y es sorprendente cómo los niños aprenden, desde muy pequeños, a respetar las convenciones sociales que rigen los intercambios lingüísticos. De manera que no es tan cierto que en las conversaciones infantiles cada cual desarrolle su propio discurso al margen de cuanto se diga a su alrededor.

Además, tampoco nos sirve como argumento a favor del egocentrismo del lenguaje infantil la relativa falta de vida social de los niños antes de los 5 años. Esto podría ser válido en otros tiempos cuando la mayoría de los niños iniciaba su andadura social fuera del ámbito familiar al incorporarse directamente a la escuela obligatoria. Actualmente, los niños tienen muchas y variadas experiencias sociales y comunicativas con otros niños desde antes de cumplir un año de edad.

Para comprobar el grado de comprensión de estas características del lenguaje infantil, vas a realizar un ejercicio.

Ejercicio

7. Si tienes oportunidad de observar una conversación infantil entre niños de 2 a 6 años, intenta poner un ejemplo de cada una de las características vistas anteriormente.

En el epígrafe 5 de esta misma Unidad ("Socialización y lenguaje") ampliaremos más la información sobre las conversaciones infantiles.



Recuerda

En el lenguaje infantil pueden identificarse unas características propias:

- *Dependencia del modelo.*
- *Creatividad.*
- *Libertad de uso.*
- *Egocentrismo.*

La característica relativa a la dependencia de la estructura significa que los niños aprenden el lenguaje obedeciendo a la estructura propia de cada lengua, desde el principio.

La característica referida a la creatividad en el lenguaje infantil significa que los niños utilizan el lenguaje como instrumento para desarrollar y expresar su creatividad, sin que esto deba confundirse con el uso aún impreciso del lenguaje.

La característica relativa al libre uso del lenguaje hay que interpretarla desde la naturalidad, la espontaneidad y la libertad en la expresión de los niños.

El egocentrismo se refiere a la dificultad para ponerse en el lugar del otro.

4

Funciones del lenguaje infantil

Vamos a empezar planteándote una pregunta:

¿Es que las funciones del lenguaje infantil son otras que las funciones del lenguaje adulto?

La respuesta podría ser la siguiente: evolutivamente y a medida que los niños van aprendiendo el código lingüístico, el uso que hacen del lenguaje va ampliándose hasta llegar a utilizarlo con las dos mismas finalidades con las que utilizan los adultos el lenguaje: para comunicarse, en un sentido amplio, y para representar sus ideas, pensamientos, conocimientos, sentimientos (función comunicativa y representativa o simbólica).

Sin embargo, en la evolución del lenguaje infantil se pueden ir identificando diferentes usos concretos del mismo, cuyo conocimiento resulta imprescindible a la hora de hacer una observación del desarrollo del lenguaje en los niños.

Hay muchas clasificaciones de las funciones o de las categorías funcionales del lenguaje infantil, cada cual con su propia terminología. No interesa tanto el nombre que los diferentes autores ponen a las categorías o funciones, como la información que estas clasificaciones pueden aportarte para el conocimiento del lenguaje infantil. Se trata de responder a la siguiente pregunta:

¿Para qué utilizan los niños el lenguaje en los diferentes momentos de su evolución?

La mayoría de las clasificaciones sobre las funciones del lenguaje infantil coinciden, aunque utilizando diferentes términos, en unas funciones básicas, siendo que los niños desde que empiezan a adquirir el lenguaje (hacia los 18 meses) hasta que han conseguido un dominio importante del mismo (a los 6 años), lo utilizan para unos fines claramente identificables por el interlocutor. De esta manera, los usos del lenguaje infantil vienen a ser los siguientes:

- Establecer relación.
- Indicar o señalar.
- Pedir.
- Mandar.
- Transmitir o pedir información.
- Conversar.
- Crear.

Hemos seleccionado diferentes clasificaciones de las funciones del lenguaje infantil, unas por ser citadas con frecuencia en diferentes estudios

sobre el lenguaje infantil y otras por considerar que pueden ofrecerte una información interesante al respecto, aun no siendo tan conocidas.

La primera de estas clasificaciones, de Geenfield y Smith (1976), señala que durante el período que va de los 6 meses a los 24 meses, el niño utiliza básicamente tres tipos de categorías funcionales:

1. *Performativa*, constituida por aquellos sonidos que acompañan a una acción.
2. *Indicativa*, que designa el objeto.
3. *Volicional*, aquello que está vinculado a un deseo, bien hacia el objeto, bien hacia una persona.

El modelo presentado por estos autores es muy ilustrativo en el sentido de la intencionalidad o necesidad comunicativa del niño. En la primera función (performativa) manifiesta claramente, a pesar de que su lenguaje verbal todavía se encuentra muy limitado, su necesidad de expresarse y comunicarse. Mientras que la segunda y tercera (función indicativa y volicional) cumplen el papel intencional en la comunicación del niño.

Otra clasificación es la presentada por Halliday (1975). Distingue las principales funciones pragmáticas en niños de 9-18 meses, en las que se pueden observar las bases de la comunicación. Dichas funciones son:

- Instrumental, que sirve para satisfacer una necesidad y obtener algo del adulto.
- Reguladora, cuyo papel fundamental está centrado en el control del comportamiento de otra persona. Esta función difiere de la anterior en el modo de alcanzar algo y no en el fin.
- Interactiva, que sirve para establecer contacto.
- Personal, que sirve para expresar el propio estado, satisfacción, insatisfacción, etc.
- Heurística, cuyo objetivo es tener más conocimiento sobre el entorno y el "porqué" de las cosas.
- Imaginativa, que es la manera como el niño concibe y crea su propio entorno.
- Informativa, que ejerce el intercambio de información.

Las primeras cuatro funciones mencionadas se dan a los 10-15 meses. De ellas, las tres primeras actúan sobre el medio entorno. Con respecto a la función informativa, se puede decir que esta función no aparece hasta alrededor de los 22 meses. Está ligada a la capacidad conversa-

cional del niño, concretamente a las respuestas a preguntas. Por estar vinculada estrechamente con el lenguaje, su aparición es mucho más tardía.

Así se puede resumir en tres fases el desarrollo de las funciones pragmáticas establecidas por Halliday:

- En el comienzo de la primera fase, la comunicación adulto-niño se realiza sólo a través de la fonología, ya que en este período el niño no posee todavía el léxico del adulto. Por consiguiente, no existe comunicación conversacional propiamente dicha, sino una interacción de "protodiálogo".
- En la segunda fase, la interacción del niño se ve enriquecida. Tras la adquisición y evolución de vocabulario, estructura gramatical y formas conversacionales, aparece ya el diálogo en su comunicación.
- *Esta fase sigue evolucionando hasta llegar a la tercera fase, en la que se establecerán las funciones propias del adulto.*

Sintéticamente, se puede afirmar que gracias, a la comunicación adulto-niño, el lenguaje infantil desarrolla el aspecto funcional, sustituyendo progresivamente las formas comunicativas no verbales por otras de tipo lingüístico.

Por último, recogemos la clasificación de las categorías utilizadas para el estudio de las funciones gramáticas por Grace Shum (1996), utilizada en un estudio sobre el desarrollo del lenguaje en niños con deprivación afectiva.

1. Enunciativa. Estos mensajes son enunciados infantiles que denominan objetos o hacen referencia a acciones, distinguiendo si el objeto está presente en el contexto comunicativo o no. Asimismo, si se trata de una acción que está ocurriendo en el mismo momento de la comunicación, o bien que ya ha ocurrido anteriormente u ocurrirá en el futuro. De esta manera, la función enunciativa se clasifica a su vez en:

- a) Referencia a objeto y/o acción presente.
- b) Referencia a objeto ausente y/o acción pasada o futura.

2. De demanda. En esta categoría se incluyen los enunciados que solicitan algo a su interlocutor, ya sea un objeto, una información o ayuda:

- a) Acción y/u objeto. Cuando el niño solicita algún objeto a su interlocutor, teniendo en cuenta si éste está situado o no en el contexto interactivo.

b) Información. Se refiere a aquellos enunciados por medio de los cuales el niño requiere una información, que en su mayoría suelen aparecer en forma interrogativa.

c) Ayuda. Son aquellas expresiones en las que el niño requiere bien la colaboración o bien la mediación del adulto para llevar a cabo una actividad conjunta.

3. Fática. Son aquellos enunciados que cumplen sólo la función de establecer o mantener contacto con el interlocutor.

Para comprobar tu comprensión del significado de las categorías o funciones recogidas en estas clasificaciones, vas a realizar el siguiente ejercicio.

Ejercicios

8. A continuación tienes algunos ejemplos de lenguaje infantil. Indica a qué categoría funcional de las utilizadas por Halliday corresponde cada una:

- a) ¿eso qué es?
- b) tú conmigo.
- c) ¡agual!
- d) ¡mira!
- e) ¿vale que tú eres el lobo?
- f) me gusta.
- g) tengo una pelota.

9. Ahora intenta poner tú un ejemplo de cada una de las categorías recogidas en la clasificación de G. Shum.

Hemos considerado interesante hacer un recorrido por las diferentes categorías funcionales utilizadas por Gerardo Aguado (1995) en su estudio sobre el lenguaje del niño de 0-3 años, quien realiza una adaptación de la clasificación propuesta por McShane (1980). Gerardo Aguado establece cinco grandes funciones o categorías en el lenguaje infantil:

- Categorías reguladoras.
- Categorías declarativas.
- Categorías de intercambio.
- Categorías personales.
- Categorías conversacionales.

A su vez, subdivide estas categorías en otras que desarrollan cada categoría principal. Vamos a irlo viendo con algunos ejemplos de la expresión infantil.

Categorías reguladoras

Estas categorías se refieren a los enunciados que los niños emplean para regular, de alguna manera, la conducta del interlocutor adulto, dirigiendo su atención hacia o pidiendo algún objeto, acción o acontecimiento, o requiriendo la presencia de otra persona.

En este tipo de categorías reguladoras se encuentran a su vez las expresiones cuya finalidad puede ser:

— *De atención*

Es la más empleada por los niños más pequeños. Consiste en llamar la atención del adulto por medio de una forma imperativa: "mira", "oye".

— *De demanda*

Son los enunciados utilizados para pedir, también muy empleados por los niños: "agua".

Pasemos al siguiente grupo: las categorías declarativas.

Categorías declarativas

Las expresiones que corresponden a estas categorías se refieren al conocimiento que tiene el niño del mundo de los objetos y de las otras personas. Son menos utilizadas que las reguladoras.

Así como los enunciados de las categorías reguladoras permiten utilizar a las personas para conseguir objetos, los enunciados de las categorías declarativas son herramientas sociales que permiten influir en el estado mental de los otros.

Es importante que conozcas el significado de algunos términos utilizados para referirse a las categorías declarativas. Cuando los niños utilizan expresiones que indican petición se les llama categorías "protodeclarativas" y las que indican mandato "protoimperativas", por ser términos que se incluyen con relativa frecuencia en bibliografía sobre el desarrollo de la comunicación y el lenguaje en los niños.

A su vez, las categorías declarativas se subdividen en dos tipos diferentes:

— *Denominación*

Aquí se incluyen las palabras utilizadas para referirse a un objeto (incluidas las onomatopeyas), los nombres usados para interactuar con la persona nombrada y los nombres usados para asociar algo con un objeto ausente.

— *Información*

Los niños pequeños tienen más dificultades para hablar de cosas, acciones o acontecimientos más allá del aquí y el ahora. Los que ya tienen un dominio mayor del lenguaje pueden hablar de recuerdos o personas compartidas y conocidas por el interlocutor, pero en situaciones muy próximas.

Categorías de intercambio

En estas categorías se incluyen los enunciados que acompañan a las situaciones de dar y recibir ("dame", "toma", "más" ...).

Categorías personales

Estas categorías incluyen los enunciados que el niño emplea para implicarse en la acción. No se trata de descripciones, aunque aparentemente así sea. Vamos a irlo viendo con ejemplos en cada subcategoría.

— *De acción*

Un niño está jugando con un coche y un muñeco y explica lo siguiente: "Ahora le siento dentro". El niño no sólo está describiendo la acción, sino que hace exactamente eso que dice.

— *De determinación*

El modo más frecuente de expresar la determinación es anunciando la acción que se dispone a realizar, especificando el nombre del objeto, de la persona y de la acción. Por ejemplo: "Ahora sujeto fuerte al muñeco para que no se caiga cuando el coche ande".

— *De rechazo*

Son aquellos enunciados negativos: "No quiero este coche".

— *De protesta*

Es un enunciado referido a la acción, expresado de forma negativa o positiva: "Este muñeco se cae" o "No te caigas".

Vamos a ver el último grupo; las expresiones que sirven para conversar.

Categorías conversacionales

Aquí se incluyen las categorías que hacen referencia al lenguaje utilizado por el niño con la finalidad de mantener una conversación con el adulto o con otros niños.

A su vez, las categorías conversacionales pueden ser diferentes:

— Imitación

Este tipo de modo conversacional es más frecuente hasta los 24 meses, y a medida que el niño va adquiriendo mayor dominio del lenguaje disminuye. Un exceso de imitación después de los 2 años podría ser un indicio de dificultades en el desarrollo lingüístico, mientras que antes forma parte del aprendizaje normal.

— Respuesta

El modo de respuesta más frecuente es el declarativo: los niños suelen describir o nombrar algún atributo, acción o lugar de un objeto, persona o acontecimiento acerca del que se le ha preguntado. Es interesante observar, para valorar el grado de desarrollo lingüístico de un niño, si responde con declaraciones o reduce la respuesta a un "sí" o a un "no".

— Seguimiento

Se trata de aquellos enunciados que más utilizan para manifestar que están siguiendo el hilo de la conversación, ofreciendo a su vez respuestas a modo declarativo: "sí" y "no".

— Pregunta

Los dos propósitos básicos cuando los niños formulan preguntas en una conversación son: la solicitud de información y la confirmación de una anterior afirmación hecha por otro.

En el caso de los niños más mayores, una forma dinámica de mantener y reavivar la conversación es la "petición de colaboración" por medio de una pregunta. Ejemplo: "¿A qué el lobo se había escondido en el armario?".

Cuando la conversación es desarrollada por el propio niño en medio de un juego simbólico, con muñecos, por ejemplo, él mismo formula las preguntas a modo de "lenguaje interior". Se trata de las preguntas que hace el niño como si el muñeco fuese un personaje con capacidad de habla.

— Fórmulas de diálogo

No se trata de enunciados con significado, sino de mecanismos de conversación que cumplen la función de mantener la relación, generar una llamada de atención del interlocutor: "¡eh!", "¡ves!", "oye", "mira", "pero" ...

Y ahora que ya has estudiado diferentes clasificaciones sobre las funciones del lenguaje infantil, es conveniente hacer algunos comentarios sobre esto.

Observando el lenguaje desde un punto de vista pragmático, no podemos sacar conclusiones precipitadas acerca de la relación existente entre desarrollo funcional y desarrollo lingüístico. Es decir, el que los niños utilicen preferentemente algunas de las categorías funcionales del lenguaje no significa necesariamente que su desarrollo lingüístico sea inferior al de otros niños que incorporan más funciones.

En el tipo de expresión utilizadas, además del dominio del código lingüístico, influyen otros factores como el propio estilo comunicativo y de relación de cada niño. Sin embargo, evolutivamente y a medida que el niño va adquiriendo mayor dominio del lenguaje, va incorporando nuevas funciones.

A título orientativo puedes tomar como referencia las siguientes pautas evolutivas en lo que se refiere a las funciones del lenguaje:

- A los 3 años, los niños ya son capaces de utilizar el lenguaje para conversar, preguntar, responder, describir cosas...
- Un niño menor de 24 meses, sin embargo, incorpora preferentemente categorías reguladoras (de atención y demanda).
- Entre los 24 meses y los 3 años incorpora categorías declarativas (denominación, descripción, información), de intercambio, personales (acción, determinación, rechazo y protesta), así como las diferentes categorías conversacionales.

Hemos incluido estas clasificaciones de las funciones del lenguaje infantil, no con la intención de que aprendas su terminología; lo importante es saber identificar para qué utilizan los niños el lenguaje en cada momento e ir observando si a lo largo de su evolución van incorporando nuevas funciones.

La observación y el análisis de las funciones del lenguaje infantil puede servirnos para identificar si un niño utiliza el lenguaje para expresar una necesidad o un deseo, para establecer contacto, para pedir algo, para solicitar o dar una información, para conversar..., y en la medida en que su dominio del lenguaje va aumentando, irá incorporando nuevas funciones hasta llegar a utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación en sentido amplio (función comunicativa) y de representación interna (función simbólica).

Una vez vistas las funciones del lenguaje infantil, parece procedente pasar a desarrollar una de las funciones más relevantes del lenguaje de los niños: la socialización, entendida en un doble sentido. Los niños utilizan el lenguaje para socializarse y, a la vez, la socialización les permite desarrollar el lenguaje.

Recuerda

En la evolución del lenguaje infantil se pueden observar diferentes usos concretos. En un principio, los usos del lenguaje se limitarán a unas pocas funciones para ampliarse progresivamente a medida que los niños van adquiriendo mayor dominio del lenguaje. Estas funciones propias del lenguaje infantil se refieren al uso del lenguaje para:

- Establecer relación.
- Indicar o señalar.
- Pedir.
- Mandar.
- Transmitir o pedir información.
- Conversar.
- Crear.

Las dos funciones básicas del lenguaje humano adulto son:

- La función comunicativa (en sentido amplio).
- La función representativa o simbólica.

Hay diferentes clasificaciones sobre las funciones del lenguaje infantil, no importa tanto la terminología utilizada en ellas, como la información que puede proporcionarnos a la hora de analizar el uso que hacen los niños del lenguaje en cada momento y a lo largo de su evolución.

Cuanto más pequeños son los niños, mayor uso harán de las funciones de relación, indicación, declaración, petición y mandato. A medida que van adquiriendo mayor dominio del lenguaje, irán incorporando categorías referidas a la transmisión o petición de información, conversación y creación.

5

Socialización y lenguaje

Ahora ya sabes a qué nos referimos cuando hablamos de las categorías funcionales del lenguaje infantil y también sabes cuáles son las dos funciones básicas del lenguaje adulto, entendiendo por éste un lenguaje ya suficientemente desarrollado: la función comunicativa y la simbólica o representativa.

Hay otra función que puede darse por incluida de forma implícita en las dos anteriores, pero que ahora vamos a destacar y a explicar de forma detallada: es la función social del lenguaje.

No es la primera vez que la mencionamos, hemos hablado de ella al hablar del lenguaje y el pensamiento y a propósito de enfoques y teorías que destacan el componente social del lenguaje. Y aunque ya dispones de algunos conocimientos al respecto, vamos a hacer ahora un planteamiento más práctico y más directamente relacionado con el lenguaje infantil.

Si tuviéramos que dar una explicación previa para argumentar por qué el lenguaje cumple una función social, seguro que surgirían muchas ideas. Por ejemplo, que la función social viene dada en la medida en que el lenguaje es un instrumento para regular la conducta de los demás; para comunicar a los demás nuestros deseos, nuestras intenciones, nuestros sentimientos; para transmitir y crear cultura; utilizamos el lenguaje para preguntar, para pedir, para relacionarnos...

No olvides que la forma más habitual de establecer comunicación y de relacionarse entre un adulto y un niño es en buena medida a través del lenguaje. El niño aprende enseguida a utilizar las formas sociales del lenguaje (saludar, decir gracias, decir adiós). En la educación de los niños pequeños el lenguaje juega un papel de primer orden, siendo el instrumento utilizado para contar cuentos, historias, transmitir conocimientos...

Pero si en el caso de la relación entre el adulto y el niño el lenguaje ejerce una clara función de mediador social, en la relación de los niños entre sí el papel social del lenguaje es de especial relevancia, y hay dos manifestaciones de la vida social de los niños en las que esto se ve de una forma muy clara: las conversaciones infantiles y el juego.

Vamos a ver cada una de ellas.

5.1. LAS CONVERSACIONES INFANTILES

Qué mejor que un ejemplo real para hacer algunas observaciones sobre el papel socializador de la conversación entre los niños. Primero vamos

a hacer una pequeña presentación de los protagonistas y a situar el contexto comunicativo en el que se desarrolla la conversación. Después haremos las observaciones oportunas.

Breve presentación de los niños

Los protagonistas de esta conversación son cuatro niños de 4 años. Todos ellos asisten a una escuela infantil pública situada en el barrio madrileño de La Ventilla. Cursan segundo curso de Educación Infantil. Son compañeros de clase y, además, constituyen un grupo de apoyo educativo y de lenguaje fuera del aula, pero en el propio centro escolar.

Todos los niños han nacido en Madrid y, a excepción de uno de ellos, viven en entornos familiares con algunas dificultades y en contextos socioculturales poco favorecedores. El motivo por el que reciben la atención específica es su bajo desarrollo del lenguaje.

Situación en la que se desarrolla la conversación

Los niños acaban de incorporarse a una de las sesiones de trabajo con la profesora que se encarga de realizar esa tarea, en un aula que está exclusivamente habilitada para el apoyo educativo y de lenguaje. Todos se conocen. La tarea de ese día consiste en inventar una historia, a propósito de una pelota que estaba sobre la mesa alrededor de la cual se reúne el grupo. Junto a la mesa hay una ventana que da a la calle

La conversación

RUBÉN: Pero tú y yo... pero él no (*mientras señala a un niño*).

JUAN DIEGO: No, los tres. Esta... antes... esta, mañana estabas tú, yo, él. (*A la vez va señalando*.)

DANIEL: Y yo.

JUAN DIEGO: No, tú no. Esta mañana... mira, estábamos él, yo y él. (*Con las correspondientes señalizaciones*.)

RUBÉN: ¡Y ella! (*Señalando a la profesora*.)

OTMAN: Sí y ella... Había una vez... una pelota... que bota. (*Realiza el movimiento de botar*.)

RUBÉN: Y... rueda, pero... se parece a una canica.

JUAN DIEGO: ¡Ahora a mí... a mí... a mí!

RUBÉN: Y la tiré por la ventana y la... y... y... estaba un contenedor y dejó abierto y lo tiré en el otro.

JUAN DIEGO: ¡A la basura! Que se metió en la basura... se metió en la máquina que había en la basura... y con la boca abierta se la tragó... hasta la barrigota. ¡El gigante! (*Realiza con exageración los gestos, movimientos y expresiones para representar todos y cada uno de los objetos y acciones.*)

RUBÉN: Se la tragó el gigante.

JUAN DIEGO: ¡No!, yo veía la pelota que andaba y botaba y botando vino un gigante y... ¡plas!, se la comió y se le llenó hasta la barrigota... ¡Poing! ¡Poing!... Se escapó así. (*Mientras habla va realizando todos los gestos y movimientos correspondientes, con una marcada expresividad corporal.*)

RUBÉN: Después a... (*Pone una cara de querer decir algo sorprendente pero se queda en el gesto.*)

JUAN DIEGO: Y después lo cogió con su brazo tan grande y se... se comió y se lo tragó. (*Sigue acompañando con gestos cuanto dice.*)

RUBÉN: Después paró en casa... En casa mia. (*Señalándose a sí mismo.*)

DANIEL: ¡Mia! Que venió un gigante y se lo comió... Era así de grande. (*Gesticula mucho.*)

JUAN DIEGO: Y el mío, mira... así de grande. ¡Boo! ¡Boo! ¡Boo! (*Gesticula para representar el grande.*) ¡Boo! ¡Boo!

RUBÉN: No, era un gigante bebé.

JUAN DIEGO: No, era un gigante grande.

DANIEL: ¡Eh!... ¡para!

JUAN DIEGO: Era un gigante grande... era así. (*Por si hay alguna duda, acaba de convencer con el gesto correspondiente, ya no le llegan los brazos.*)

DANIEL: El gigante grande. (*Asiente ante la evidencia.*)

RUBÉN: ¡A mi casa! (*Ya J. D. ha convencido a todos del tamaño del gigante, pero él sigue queriendo algo para él.*)

DANIEL: En la casa mia... sí, que era así de grande, volando... así. A la basura. (*Una pequeña recopilación.*)

OTMAN: A mi casa. Fue a la mesa y yo estaba pintando y la pelota se metió en el libro. (*Desconcierto general.*)

JUAN DIEGO: Y apareció un huevo de dinosaurio. (*No estaba dispuesto a aceptar el final del otro.*)

RUBÉN: Y lo tiré al contenedor. (*Quiere terminar ya la conversación.*)

JUAN DIEGO: Y se lo llevó un contenedor a la máquina y se quedó allí para siempre. (*Al fin alguien pronunció las palabras mágicas para finalizar una historia.*)

Comentarios sobre la conversación

Sería incompleto hacer un mero análisis formal de la estructura de la conversación y del lenguaje utilizado por cada niño. Desde este punto de vista es evidente que todavía algunos niños cometen errores importantes en sus construcciones lingüísticas, especialmente en lo que a la aplicación de las reglas morfosintácticas y a la utilización de las diferentes categorías gramaticales se refiere. Algunos aún disponen de un reducido bagaje léxico-semántico y eso implica una menor facilidad para formular y expresar sus pensamientos y conocimientos.

Desde un punto de vista pragmático, podemos hacer otras tantas observaciones, de manera rápida. Aunque quien más uso de la palabra hace es el niño con mayor competencia lingüística, todos entienden perfectamente el mecanismo práctico de la conversación. A pesar de que el más rápido sabe aprovechar cualquier oportunidad para hablar, gracias a su mayor fluidez verbal, apenas ha habido ocasiones en las que hablasen todos a la vez, respetando, a su manera y con sus propios criterios, el turno de palabra.

Es cierto que el educador podía haber intervenido para favorecer la intervención de los niños menos capaces verbalmente, pero en esta ocasión se trataba de una conversación espontánea y de libre desarrollo entre ellos, precisamente para poder observar.

Acerca de las funciones del lenguaje manifiestas en esta conversación, podríamos identificar algunas de las categorías funcionales del lenguaje ya estudiadas. Y, aunque con distintos niveles de participación y de competencia, todos coinciden en el uso del lenguaje con una función conversacional y claramente social. De la misma manera que los adultos utilizan el lenguaje como instrumento social, los niños lo hacen, a poco que se les dé la oportunidad, permanentemente.

Uso de recursos expresivos

Aún en las formas lingüísticas aparentemente más empobrecidas, no dejamos de sorprendernos de la naturaleza y universalidad del lenguaje infantil en lo que a riqueza expresiva se refiere. Y ya no hablamos sólo de la cantidad de gestos, movimientos y expresiones con que los niños suelen acompañar sus producciones verbales, sino también a los recursos poéticos utilizados. ¿Recursos poéticos?

Sí. El manejo de los recursos expresivos del lenguaje con fines literarios o poéticos no es una competencia exclusiva del adulto que, gracias a su dominio del lenguaje, puede permitírselo. Los niños, sin saberlo, incorporan multitud de recursos expresivos y poéticos en sus producciones verbales.

Aunque no es el objetivo de esta Unidad explicar nociones sobre recursos de estilo literario, puede ser interesante hacer algunas observaciones sobre esto. Lo que pueden considerarse "errores" formales en el lenguaje infantil, pueden también ser considerados como recursos expresivos propios del lenguaje infantil. Hay una serie de formas propias del lenguaje infantil, en desarrollo, que confieren una gran expresividad al lenguaje y que, a medida que el lenguaje se va formalizando, desaparecen.

Si nos fijamos detenidamente en la conversación, veremos algunos de estos recursos, que son, por otra parte, recursos expresivos propios del lenguaje infantil:

- Supresiones de palabras, con lo que la fuerza recae en las palabras dichas ("casa mía").
- Repeticiones de conjunciones, de palabras e incluso de una expresión completa para retomarla y seguir elaborando nuevos enunciados. ("Ahora a mí... a mí... a mí").
- Xuxtaposición o paralelismo de dos elementos opuestos, en la que cada elemento por separado carece de sentido y sólo lo adquiere en referencia con el otro: en uno se afirma la presencia porque en el otro se niega ("Pero tú y yo... pero él no").
- Expresiones sacadas del lenguaje adulto ("Se le llenó hasta la barri-gota").
- Falta de concordancia gramatical ("Ahora están él, yo, él y tú").
- Descripción y enumeración de acciones ("Que se metió en la basura... se metió en la máquina que había en la basura... y con la boca abierta se la tragó").

- Silencios o pausas ("Era un gigante grande... era así").
- Onomatopeyas ("¡Boo!, ¡boo!").
- Juego con los tiempos verbales o perifrasis verbales ("Yo veía una pelota que andaba y botaba y botando vino un gigante...").
- Uso incorrecto de palabras ("Se comió y se lo tragó", utilizando incorrectamente el pronombre "lo" en vez de utilizar "la", refiriéndose a la pelota).
- Expresión inadecuada de los tiempos verbales ("Venió un gigante").
- Sugerencias ("Y la tiré por la ventana y la... y estaba un contenedor y dejó abierto y lo tiré en el otro", sugiriendo, pero no diciendo el nombre del objeto referido, la pelota).
- Comparativos, diminutivos, aumentativos ("Y después lo cogió con su brazo tan grande...").
- Comparaciones metafóricas ("Y rueda, pero se parece a una canica", la pelota).
- Uso de expresiones inesperadas ("Mira") para llamar la atención del interlocutor.
- Síntesis (resume toda la exposición anterior de su amigo "Se la tragó el gigante").
- Uso de elementos sorpresa, para llamar la atención (después de una larga descripción, nos desvela el secreto "El gigante").

Con estos ejemplos ya es suficiente para ofrecer una muestra de la variedad de recursos expresivos utilizados por los niños en sus producciones verbales. Pero no pretendemos ofrecer una versión equivocada de los errores expresivos del lenguaje infantil. Podemos disfrutar del lenguaje de los niños cuando aún están aprendiendo a utilizarlo. Pero hay otra cara que no despierta tanta ternura y admiración: las dificultades sociales de los niños que no disponen de una competencia adecuada en el lenguaje. Esto vamos a verlo a continuación.

Competencia lingüística, creatividad y socialización

Vamos a explicar este punto, apoyándonos también en el ejemplo de conversación anterior.

En este grupo de niños hay uno que, en especial, asume el mayor peso creativo, probablemente en relación con su mayor capacidad de desen-

volvimiento con el lenguaje como instrumento al servicio de la imaginación infantil. Los demás participan en menor medida, coincidiendo, al menos en este caso, con su menor manejo de la expresión verbal.

Entre los niños, como entre los adultos, el lenguaje ejerce no sólo una función comunicativa, sino también una función social, de liderazgo y de ejercicio de poder. Dicho de otra manera, quien mejor habla suele tener más ventajas sobre los demás.

Puede resultar arriesgado intentar establecer unos criterios objetivos con los que medir el grado de calidad del lenguaje y el nivel de competencia lingüística de un niño. Sin embargo, si hay algunas características del lenguaje infantil que no necesariamente se mantienen en el lenguaje de los adultos.

Si observamos esta conversación, tomando como referencia el hilo conductor de la misma, la invención de una historia con la pelota, podemos sacar algunas conclusiones de interés:

- Frente a la consideración de que el lenguaje infantil es un lenguaje eminentemente egocéntrico, lo que supone no escuchar realmente ni tener en cuenta lo que dicen los otros, en este caso parece estar ocurriendo algo distinto. Todos y cada uno de los niños, en mayor o menor medida, tienen en cuenta lo que los demás dicen. Más aún, como si de un recurso literario de creación colectiva se tratara, los niños se van apoyando continuamente en lo dicho por otro, repitiéndolo incluso textualmente, para continuar con su aportación propia. Si hubiera que poner un nombre a esta forma de expresión verbal colectiva, se podría llamar "creación encadenada" y no sólo desde un punto de vista formal, también en lo que se refiere al contenido y a la actitud conversacional de los niños. Si el lenguaje infantil fuera tan egocéntrico, la mayor parte de las conversaciones entre niños obedecerían a la sucesión de discursos individuales, y no es siempre así.
- Otro elemento que puede observarse con claridad en esta conversación, a diferencia de las conversaciones entre adultos, es el estilo rápido y rotundo con el que los niños expresan sus opiniones, a favor o en contra de lo dicho anteriormente, pero sin necesidad de dar largas explicaciones.

Ejercicio

el lenguaje.

10. Observa una conversación infantil, entre niños de 2-6 años y pon un ejemplo de la relación entre competencia lingüística y creatividad en

Probablemente los niños saben mucho más acerca de la psicología humana y del propio lenguaje de lo que los adultos creemos. Ellos tienen muy claro que quien antes consiga apropiarse del uso de la palabra, más posibilidades tiene de asegurarse el poder que otorga saberse escuchado. Y también saben que no son necesarias demasiadas explicaciones porque, entre tanto, otro más rápido puede arrebatarle ese privilegiado instrumento comunicativo y, en consecuencia, la atención de los demás.

No hay por qué ver en el afán de hacerse con el uso de la palabra una manifestación de una actitud competitiva, sino una manifestación de la necesidad que tienen los niños de decir lo que están pensando justo en el preciso momento en que lo están pensando y no después.

Los niños no pueden organizarse, como lo hacen los adultos, un discurso interno prolongado, posponiendo su intervención en función de un sistema de turnos de palabra, en ocasiones impuesto por el adulto. Ellos no lo entienden así, ellos hablan por necesidad y esa necesidad, como la mayoría de las necesidades en la infancia, es urgentísima.

Precisamente en relación con ese sentimiento de necesidad urgente que experimentan los niños cuando quieren hablar, y no cuando el adulto les propone hacerlo, aparece un nuevo elemento característico del lenguaje infantil: la servidumbre mutua entre *expresión verbal* y *creatividad*.

La creatividad infantil se apoya en la capacidad de imaginación, pero para imaginar hacen falta instrumentos, de manera que la imaginación a su vez necesita de la existencia de una determinada competencia representativa y expresiva. Vamos a explicarlo mejor.

La imaginación tiene mucho que ver con las imágenes mentales, y uno de los instrumentos para comunicar y expresar las imágenes son las palabras. Parece razonable pensar que a mayor dominio del lenguaje verbal, mayores posibilidades habrá de crear, comunicar y expresar las imágenes que nutren la imaginación.

Sin embargo, no se puede desprender de todo esto la idea de que los niños que hablan poco es porque son poco imaginativos, o viceversa. Pero lo cierto es que los niños que disponen de más recursos verbales tienen más posibilidades de crear y expresar lo que imaginan y piensan que aquellos que tienen menor dominio del lenguaje hablado.

Uno de los niños que, en esta conversación, muestra menor grado de creación y menor dominio del lenguaje, en otra situación de conversación anterior y con ese mismo grupo de niños, contaba que un monstruo había entrado en su casa una noche y le rompió la cama, pero al día siguiente su mamá le compró una cama nueva.

Parecía una historia imaginativa, en este caso desarrollada a partir de elementos reales de su vida. Su madre es prostituta y a veces se encuentra con señores desconocidos en su casa por las noches. Si no hubiéramos sabido eso hubiéramos pensado que su historia contenía todos los ingredientes propios de una creación imaginativa infantil (la cama, la noche, el monstruo, los miedos, la madre...). Su limitación en el desarrollo del lenguaje verbal le impidió convertirse en el centro de escucha de una historia, probablemente apasionante también para los demás. La cosa quedó en unas cuantas risas ante la gesticulación utilizada por el narrador y poco más.

Quizá merezca la pena tomar nota de esto: Educadores y padres estamos obligados a contribuir a que los niños accedan al *lenguaje como instrumento de comunicación, socialización y desarrollo personal*.

Para terminar los contenidos de esta Unidad, vas a pasar al último apartado sobre el juego y el lenguaje.

5.2. JUEGO Y LENGUAJE

La expresión más poderosa de la infancia es el juego y *el lenguaje es uno de los mejores aliados del juego infantil*. Es algo perfectamente sabido que los niños hablan mientras juegan, acompañados de otros niños y cuando están solos. Pero, además, el lenguaje juega un papel organizador de gran importancia en las relaciones sociales establecidas en el transcurso de los juegos.

De entre los diferentes tipos de juegos infantiles hay uno en el que el lenguaje es causa, acompañante y efecto, a la vez; hablamos del *juego simbólico o de representación*. Es el juego de ficción, de representación de papeles, acciones, objetos, situaciones y escenas enteras en el que el lenguaje es un vehículo de expresión, a la vez cumple una función al servicio de la representación orientando y organizando el desarrollo del juego y también desempeña un importante papel cuando el juego es compartido.

Antes de ver el papel del lenguaje en el juego simbólico, vamos a introducir algunas nociones muy elementales sobre este tipo de juegos, para situarlos en el desarrollo general de los niños.

Puede parecer poco relevante preguntarse por qué y para qué juegan los niños cuando los vemos hacer cosas como llevarse una cuchara vacía a la boca, haciendo como si comieran de verdad, cuando sólo tienen un recipiente vacío y una cuchara. Lo hemos visto hacer siempre. Podemos pensar que este tipo de acciones pueden parecer funcionales

y que es una forma de aprender y ejercitarse las destrezas para comer, pero no es tan sencillo. Cuando un niño hace "como que...", simulando preparar una comida para comérsela él o para dársela a un muñeco, en realidad está representando algo. Precisamente porque *el juego es la forma más clara que tienen los niños de expresar en la realidad la adquisición del orden simbólico en el plano mental.*

Esto no quiere decir que cuando los niños empiezan a desarrollar el juego simbólico corran el riesgo de confundir la realidad con la ficción, precisamente el juego simulado es lo que les permite diferenciar ambas cosas. Por medio del juego simbólico expresan su mundo interno y trabajan sus conflictos de manera simbólica, desarrollando así su capacidad creadora.

A medida que este tipo de juegos se va haciendo más complejo y elaborado, se observa la presencia, cada vez más visible, del lenguaje como un elemento más y a veces como motor del propio desarrollo del juego.

Ya hemos mencionado en Unidades anteriores cómo el juego simbólico empieza a manifestarse coincidiendo con la aparición de la capacidad de representación mental en un momento de desarrollo de la inteligencia, el final del período sensoriomotor (final del segundo año), según Piaget. La existencia de una inteligencia representativa se pone de manifiesto también en otras adquisiciones:

- La capacidad para imitar en ausencia de modelo.
- La representación de las imágenes mentales mediante el dibujo.
- La posibilidad de utilizar símbolos en el juego.
- La capacidad para comunicarse mediante el lenguaje verbal.

A través de la imitación y del aprendizaje de las acciones con los objetos que el adulto transmite al niño, tanto con los objetos reales como con los juguetes, el niño inicia el simbolismo repitiendo fuera de la situación real esas acciones. Por eso, en un principio, las acciones en el juego están muy relacionadas con las experiencias de la vida diaria del niño. En este primer momento, el lenguaje suele referirse también a las acciones y a los objetos y sirve para poner un nombre a lo que hace.

Es sorprendente ver, cómo a medida que el juego se complica, paralelamente el lenguaje no sólo acompaña al juego, sino que parece que vaya adelantándose a la propia acción en ese dúo pensamiento-lenguaje. Y llega un momento en el que no está claro si primero el niño piensa lo que va a hacer o si va realizando acciones a medida que brota el lenguaje como un guión que inspira su desarrollo.

Entre los dos años y medio y los tres, coincidiendo con la asignación de papeles en el juego, se produce también el despliegue del lenguaje, utilizado para diversos fines:

- Para poner un nombre al muñeco y a las acciones realizadas ("El bebé está comiendo").
- Para mencionar estados imaginarios del mismo ("Está malito").
- Para explicar las propiedades de las cosas ("La sopa quema").
- Y, finalmente, cuando el niño habla por el muñeco y le hace realizar acciones ("Tengo, hambre, quiero la sopa").

Alrededor de los 3 años el niño repite varias acciones simbólicas y es el adulto el que va atribuyéndolas a un personaje determinado, facilitando al inicio del juego de roles el nexo entre las acciones y el papel. Después será el propio niño quien indique el rol a realizar, verbalizándolo ("Es papá"), incluyendo toda una serie de acciones aunque todavía no las mencione expresamente.

Uno de los cambios importantes que introduce en la evolución del juego la representación de un "rol" es que el niño deja de jugar impulsado por los juguetes para hacerlo bajo una idea, la del papel que quiere representar, a cuyo servicio se sitúan las acciones lúdicas.

Al principio del juego de "roles", los niños todavía están bastante apagados a los materiales con los que realizan las acciones, despegándose poco a poco a medida que van configurándose en su interior los rasgos de los personajes y sus relaciones con otras personas (4-5 años). Asimismo, los papeles que al principio son breves y confusos y tienen como temática situaciones domésticas, poco a poco se hacen más estables y se refieren a situaciones más alejadas de lo diario para incorporar elementos fantásticos e imaginativos. En todo este proceso el lenguaje juega un papel fundamental.

Progresivamente el juego se complica, se enriquece y la asignación de roles se realiza entre los propios niños: uno es el vendedor, otro el



La Niña con la muñeca está representando un rol: función simbólica

padre, otro el hijo... El juego se amplía y se socializa hasta convertirse en verdaderas representaciones de escenas que discurren por derroteros imprevisibles e inverosímiles para el adulto. Juegan los niños entre ellos y entre ellos con los juguetes, y el intermediario es igualmente un juguete o las palabras.

Los niños con dificultades, sin embargo, no llegan a conocer el juego de roles si no se dedica especial atención por parte del adulto a establecer las premisas imprescindibles y conseguir luego que esas acciones "aprendidas" se transformen en lúdicas. Y esto guarda una estrecha relación con el desarrollo del lenguaje. De hecho, uno de los aspectos de observación del desarrollo de los niños con deficiencias es su capacidad de representación a través del juego simbólico, en la medida en que *el lenguaje se apoya sobre todo en el desarrollo de la función simbólica*.

Puede resultar interesante que realices una actividad sobre esta relación entre el desarrollo del lenguaje y la capacidad de representación puesta de manifiesto en el juego simbólico.

Ejercicio

11. Si puedes realizar la observación directamente, tanto mejor. En su caso, puedes utilizar una observación hecha por otro educador. Se trata de observar la relación entre el lenguaje utilizado por dos niños y su nivel de elaboración de juego simbólico (en el juego de la casita). Uno de los niños con un desarrollo normal y el otro con una deficiencia que implique un menor desarrollo en el lenguaje (deficiencia mental, dificultades de comunicación...).

La experiencia, el mundo interno, su desarrollo cognitivo y el lenguaje serán las fuentes que alimenten este tipo de juegos. El juego simbólico y de roles contribuye al desarrollo del pensamiento, a la socialización y a la expresión y elaboración de conflictos internos. *El lenguaje es una vez más el vehículo de comunicación, el instrumento regulador del comportamiento y un excepcional medio de expresión del mundo interior de los niños*.

La observación de lo que los niños hacen y dicen en sus juegos simbólicos y de roles, cuando se les permite desarrollarlos en libertad, puede ofrecer pistas importantes sobre su desarrollo cognitivo, su conocimiento del medio físico y social, sobre sus capacidades de relación social con los otros niños y sobre la experiencia personal y el modo en que consiguen enfrentarse a sus conflictos y elaborarlos, por medio del juego, para adaptarse a la realidad.

El papel del adulto ante el desarrollo del juego simbólico varía en función de las competencias del niño o de los niños que juegan. En el caso de

los niños sin dificultades la mejor contribución, si es solicitada por ellos, es la respuesta a sus iniciativas comunicativas, puesto que el modo de contacto que más intromisión supone es el verbal. Las iniciativas comunicativas de los niños suelen referirse a:

- Poner nombre a lo que hacen y a los juguetes.
- Verbalizar la secuencia a modo informativo.
- Llamar la atención sobre algo.
- Pedir ayuda.
- Pedir al adulto su participación en el juego, asignándole un papel y esperando que desarrolle la acción.
- Asignar al adulto su papel indicando todas y cada una de las acciones a realizar, describiendo así las características (físicas y psicológicas) del papel.
- Formular preguntas.
- Hacer participes a los otros niños en el juego.
- Crear un espacio compartido con las acciones y las palabras.

En el caso de niños con dificultades es importante conocer cuáles son las necesidades reales que les llevan a plantear esas demandas, porque posiblemente no dispongan de recursos propios para responder a algunas de sus necesidades. Y, como siempre, en un clima afectivo, estimulante y respetuoso con el proceso de desarrollo del niño.

Recuerda

Hay dos manifestaciones de la vida social infantil en las que se observa más claramente la función socializadora del lenguaje:

- *Las conversaciones.*
- *El juego.*

En el lenguaje utilizado por los niños en sus conversaciones aparecen con frecuencia una serie de "errores" en la expresión así como expresiones típicas de los niños. Todo ello contribuye a dotar de una expresividad especial el modo de hablar infantil.

Hemos hablado de la relación entre la creatividad y la competencia en el lenguaje. La expresión que mejor podría definir esta relación es la siguiente: a mayor dominio del lenguaje, mayores posibilidades de expresar lo imaginado.

Otra de las manifestaciones del uso del lenguaje como instrumento socializador es el juego, y en especial el juego simbólico. La aparición del juego simbólico requiere la presencia de una inteligencia representativa, siendo el lenguaje una de las formas de representación. Además, la existencia de una inteligencia representativa se pone de manifiesto en otras adquisiciones:



- *Capacidad de imitar en ausencia del modelo.*
- *Utilización de simblos en el juego.*
- *La representación de las imágenes mentales mediante el dibujo.*

De entre las iniciativas comunicativas de los niños cuando utilizan el lenguaje verbal en el juego simbólico, hay algunas habitualmente utilizadas:

- *Para llamar la atención sobre algo a su interlocutor.*
- *Para explicar la acción que está realizando.*
- *Para hacer partícipes a los otros niños en su juego.*

Ahora que ya has terminado de estudiar los contenidos de esta Unidad, recuerda que tienes que realizar la prueba de autoevaluación.

Soluciones a los ejercicios de la Unidad

1. Puedes consultar los contenidos del apartado 1.1 (Competencias comunicativas del recién nacido) y comprobar cada una de las competencias señaladas.
2. Puedes consultar la información recogida en los epígrafes 1.1 (Competencias del recién nacido), 1.2 (Competencias maternas) y el 1.3 (Competencias reciprocas) y confirmar qué competencias de ambos se ponen de manifiesto en la situación observada.
3. Se trata de una respuesta abierta y a tu criterio. (Puedes consultar con el tutor.)
4. La regularidad se refiere a la sucesión siempre igual de los ritmos y acontecimientos que forman parte de la vida cotidiana del niño. La estabilidad va asociada a la regularidad y además al sentimiento de seguridad que provoca en los niños confirmar lo ya conocido. La previsibilidad es la consecuencia de las dos anteriores, en la medida en que gracias a la regularidad y a la estabilidad los niños adquieren la capacidad de anticipar y prever los acontecimientos cotidianos.
5. Las ventajas de la familia: la estabilidad, la afectividad, las referencias familiares, la naturalidad, la atención directa e individual.

Las ventajas del centro infantil: la socialización, la estimulación ambiental, la formación de los educadores y su capacitación para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, la variedad y riqueza de recursos.

6. Se trata de observar las características de esta forma de dirigirse a los niños pequeños descrita en este apartado: abreviación de la longitud de las oraciones, simplificación de la sintaxis, marcada entonación, uso de preguntas y repeticiones...
7. Se trata de que compruebes si has entendido las características del lenguaje infantil estudiadas con un ejemplo práctico. (Puedes consultar al tutor).
8. Las respuestas correctas son las siguientes:
 1. Función heurística.
 2. Función interactiva.
 3. Función instrumental.
 4. Función reguladora.
 5. Función imaginativa.
 6. Función personal.
 7. Función informativa.
9. Se trata de que compruebes si has entendido las funciones de esa clasificación. (Puedes consultar al tutor.)
10. Se trata de que pienses sobre la relación entre competencia lingüística y creatividad en el lenguaje a través de un ejemplo real y de que ofrezcas tu punto de vista al respecto. (Puedes consultar al tutor.)
11. Se trata de que observes cómo en los niños con determinadas deficiencias (psíquica, alteraciones graves en la relación) se ve claramente menos desarrollada la función simbólica a la vez que manifiestan menor dominio del lenguaje. Sobre esta idea, haz tu propia valoración según la observación realizada. (Puedes consultar al tutor.)

Prueba de Autoevaluación

1

Además de disponer de un sistema neurológico y sensorial sin alteraciones y de un determinado grado de desarrollo cognitivo, la adquisición del lenguaje precisa de dos condiciones imprescindibles. Señala, de entre las siguientes opciones, las que consideres correctas:

- a) Un adulto que sépa enseñar idiomas.
- b) Un proceso ajustado de enseñanza-aprendizaje de la lengua.
- c) Un clima de sosiego.
- d) Gran cantidad de estímulos lingüísticos.
- e) Un contexto interactivo y comunicativo.

2

¿Cuáles son las dos características básicas que hacen de la diáda comunicativa entre el niño y el adulto que desempeña el papel materno un buen medio de aprendizaje de la lengua? Señala las respuestas correctas.

- a) La interacción recíproca.
- b) Las competencias del recién nacido.
- c) La capacidad de identificación del adulto con el niño.
- d) Las competencias maternas.

3

¿Recuerdas cuáles eran las tres características que hacen de un medio comunicativo e interactivo y de un proceso de enseñanza-aprendizaje un contexto eficaz para el aprendizaje de la lengua?

- a) La rapidez.
- b) La regularidad.
- c) La variabilidad.
- d) La estabilidad.
- e) La anticipación.
- f) La previsibilidad.

4

Para adquirir y desarrollar el lenguaje es necesario que existan una serie de experiencias comunicativas en el ambiente en el que se desenvuelve el niño. ¿Cuáles son los dos ambientes básicos en los que los niños pequeños adquieren y desarrollan el lenguaje?

5 ►

Para que un proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje sea adecuado es necesario que se den unas determinadas condiciones. Señala las que te parezcan más apropiadas.

- a) Simplificar el lenguaje.
- b) Adaptarse a las posibilidades de los niños.
- c) Ir por detrás de su desarrollo.
- d) Ir por delante, guiando el desarrollo del niño.

6 ►

Hay muchas formas de aproximarse a las posibilidades de los niños para facilitarles la adquisición del lenguaje. De entre todas ellas, hay especialmente dos capacidades que corresponde al adulto desarrollar y que son imprescindibles para conseguirlo. ¿A qué actitudes nos referimos?

- a) Imitación.
- b) Atención.
- c) Anticipación.
- d) Escucha.

7 ►

A continuación tienes algunas ideas sobre las características del lenguaje. Identifica cada una de ellas con la característica del lenguaje infantil a la que se refiere.

- a) El lenguaje es uno de los instrumentos privilegiados al servicio de la creatividad infantil.
- b) Los niños utilizan el lenguaje como un instrumento de libre expresión.
- c) Desde el primer momento, las primeras adquisiciones del lenguaje obedecen a un modelo claramente definido.
- d) A través del lenguaje los niños expresan su visión particular de las cosas, teniendo dificultades para entender el punto de vista del otro.

8 ►

Aquí tienes algunas expresiones infantiles. Intenta situar la función a la que corresponde cada una de ellas, tomando como referencia la clasificación de funciones del lenguaje recogida en esta Unidad de Trabajo.

- a) "Oye".
- b) "Quiero el coche".
- c) "Este muñeco no cabe".
- d) "No quiero dormir".
- e) "¿Por qué llevas el gorro?".

9

En las conversaciones infantiles se pueden identificar algunos elementos o rasgos propios. Señala los que consideres adecuados.

- a) Uso de abundantes elementos expresivos.
- b) Uso de recursos poéticos.
- c) Largas explicaciones.
- d) Estilo rápido.
- e) Falta de consideración hacia lo que dice el otro.
- f) Construcción colectiva.

10

Otra manifestación del uso del lenguaje como instrumento de socialización es el uso del lenguaje en el juego, y en especial en el juego simbólico. Califica de verdadero o falso las siguientes ideas:

- a) Los niños pequeños no necesitan apoyar su juegos con lenguaje.
- b) El lenguaje les sirve para planificar y organizar la acción.
- c) Mientras juegan utilizan el lenguaje para poner nombre a los objetos de juego y a las acciones que van realizando.
- d) Sólo hablan si les preguntamos a qué están jugando.
- e) El lenguaje les sirve para enriquecer su juego.
- f) A través del lenguaje hacen participes a los demás de su juego.
- g) El lenguaje les permite desarrollar su juego de forma individual.

FONDO
SOCIAL
EUROPEO



Formación Profesional a Distancia

Ciclo Formativo de Grado Superior
EDUCACIÓN INFANTIL

Expresión y Comunicación

UNIDAD

4

*DESARROLLO EVOLUTIVO DE LA
COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE
EN LOS NIÑOS DE 0-6 AÑOS*



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN,
FORMACIÓN PROFESIONAL E
INNOVACIÓN EDUCATIVA

CENTRO PARA LA INNOVACIÓN
Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN
A DISTANCIA

Coordinación:

Mariano Jiménez Sacristán

Autora:

Carmen San Andrés Sánchez

Comisión de Seguimiento Técnico del CIDEAD:

Aurelio Gómez Feced (Director)

Luis Antonio Salcedo Sigüenza (Coordinador)

Mariano Jiménez Sacristán

Otilia Gregori Castillo

Fotografía:

Carmen San Andrés Sánchez



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA,

Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 176-03-198-1

ISBN: 84-369-3740-6

Depósito Legal: S. 1405-2003

Imprime: Gráficas VARONA, S.A.

UNIDAD

4

DESARROLLO EVOLUTIVO DE LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE EN LOS NIÑOS DE 0-6 AÑOS



INTRODUCCIÓN	5
OBJETIVOS	5
1. LA ADQUISICIÓN DEL CÓDIGO LINGÜÍSTICO	9
2. LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE EN EL PRIMER AÑO DE VIDA: LA ETAPA PRELINGÜÍSTICA	13
2.1. La comunicación y el lenguaje del niño entre los 0 y 3 meses	13
2.2. La comunicación y el lenguaje del niño entre los 3 y los 6 meses	15
2.3. La comunicación y el lenguaje del niño de los 6 a los 12 meses	19
3. LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE EN EL SEGUNDO AÑO DE VIDA: LA ETAPA LINGÜÍSTICA	27
3.1. La comunicación y el lenguaje del niño entre los 12 y los 18 meses	27
3.2. La comunicación y el lenguaje de los 18 a los 24 meses	34
4. LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE ENTRE LOS 2 Y LOS 3 AÑOS	41
5. LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE ENTRE LOS 3 Y LOS 6 AÑOS	49
SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE LA UNIDAD	63
PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN	65



CUADRO 1: Mapa conceptual

Introducción

En las dos primeras Unidades has estudiado contenidos de carácter más general sobre la comunicación y el lenguaje verbal: la relación entre pensamiento y lenguaje, las teorías más relevantes sobre la adquisición del lenguaje, las funciones y las características del lenguaje, los factores que intervienen en la adquisición del lenguaje...

En la Unidad anterior (U.T. 3), la primera de este segundo Bloque dedicado más específicamente al lenguaje infantil, has estudiado otros contenidos relacionados más directamente con el lenguaje infantil: las características del proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje, las características del lenguaje infantil, sus funciones, el lenguaje como medio de socialización...

En esta Unidad vas a estudiar el desarrollo evolutivo de la comunicación y el lenguaje en los niños y en las niñas en la etapa de Educación Infantil (0-6 años).

Antes de entrar en la descripción evolutiva por edades, haremos un planteamiento general sobre cómo se produce la adquisición del código lingüístico, en el epígrafe titulado *la adquisición del código lingüístico*.

Después ya pasaremos al desarrollo evolutivo del lenguaje verbal. Se trata de una descripción del *desarrollo de la*

Objetivos

Al finalizar el estudio de esta unidad, serás capaz de:

- Comprender las características de la comunicación y el lenguaje en los niños de 0 a 6 años.
- Conocer e identificar las principales adquisiciones en la comunicación y el lenguaje en los niños de 0 a 6 años.
- Valorar la comunicación y el lenguaje de los niños como una manifestación de su desarrollo y crecimiento y como un instrumento de relación y conocimiento.
- Analizar diferentes situaciones comunicativas con niños de 0 a 6 años, situando su desarrollo comunicativo y lingüístico.
- Desarrollar programas de intervención que se ajusten a las características comunicativas y lingüísticas de los niños de 0 a 6 años y que promuevan su desarrollo comunicativo y lingüístico.

comunicación y el lenguaje, organizada en cuatro tramos:

El primer año de vida (0-12 meses).

El segundo año (12-24 meses).

De los 2 a los 3 años.

De los 3 a los 6 años.

Hemos recogido los logros más importantes en ambos aspectos (comunicación y lenguaje), sabiendo de la interrelación existente entre ellos, y estableciendo la diferencia entre la producción (expresión verbal) y la comprensión verbal.

A partir del primer año, los logros correspondientes se inscriben en cada uno de los aspectos del lenguaje ya estudiados (fonológico, léxico-semántico, morfosintáctico y pragmático) con la finalidad de ofrecer una visión más pormenorizada del desarrollo lingüístico.

Para facilitarte una comprensión global de los diferentes aspectos y tener una idea de conjunto, al final de cada tramo de edad te ofrecemos un resumen de las adquisiciones más importantes.

Aunque la realización de los ejercicios propuestos a lo largo de la Unidad va a facilitarte la comprensión y el estudio del desarrollo evolutivo de la comunicación y el lenguaje en estas edades, para completar la visión de conjunto, hemos incluido un cuadro resumen con las adquisiciones más relevantes desde los 0 a los 6 años. Esto lo encontrarás en el epígrafe titulado cuadro-resumen

de la comunicación y el lenguaje entre los 0 y los 6 años.

Adquirir el lenguaje constituye uno de los logros más importantes del ser humano. Para alcanzar el dominio de la lengua materna han de producirse una serie de procesos de adquisición y desarrollo a nivel fonológico, morfosintáctico, lexicosemántico y pragmático, tanto en la producción como en la comprensión de la lengua.

¿Qué entendemos por llegar a alcanzar un dominio de la lengua materna?

El niño empieza emitiendo ruidos y sonidos, que se convierten en fonemas cuando los combina en sílabas y palabras; al final del proceso es capaz de producir y comprender todos los fonemas de su lengua, y por lo tanto es capaz de pronunciar o identificar los fonemas de cualquier palabra.

El niño pequeño, al principio, sólo pronuncia palabras aisladas y poco a poco va siendo capaz de producir oraciones de acuerdo con las reglas sintácticas; al final del proceso construye oraciones sintácticamente correctas y comprende la sintaxis del lenguaje adulto corriente.

El niño pequeño produce y comprende oraciones de un modo muy ligado a contextos personales o situacionales; poco a poco el niño va superando esta limitación de los contextos, mediante el dominio de las reglas pragmáticas.

Todo esto ya puedes entenderlo después de haber estudiado los contenidos de las anteriores unidades, pero lo entenderás mejor a medida que vayamos explicando y describiendo los logros comunicativos y del lenguaje a lo largo de la evolución del niño de 0 a 6 años.

Es importante tener en cuenta, como ya hemos dicho en numerosas ocasiones, que el lenguaje es mucho más que las palabras e incluso que las relaciones entre las palabras. El lenguaje tiene, ante todo, una función comunicativa y aparece dentro de ese contexto de comunicación.

Teniendo esto en cuenta, hay que destacar que la comunicación no empieza con el lenguaje oral, sino que se da, de manera intencionada, desde el primer día de vida, e inicia su intencionalidad durante los primeros meses, sirviéndose, a lo largo de su evolución, tanto de significantes motrices como verbales, hasta llegar a la utilización preferente de estos últimos en la producción de las frases, aunque los gestos y movimientos que acompañan al lenguaje verbal sigan teniendo su función.

En el momento en que aparecen las primeras producciones verbales, las expresiones gestuales siguen utilizándose casi por igual que las palabras, e incluso ya en la fase propiamente lingüística se producen algunas combinaciones habituales de ambas formas comunicativas.

Progresivamente, la comunicación se va apoyando preferentemente en signos verbales, y se acompaña de gestos repe-

titivos de lo que se desea comunicar o que sirven para añadir matices nuevos.

Por último, la comunicación se sirve mayoritariamente del vehículo verbal, y a medida que se va perfeccionando, el niño va descubriendo las posibilidades y las ventajas que le ofrece el lenguaje para expresarse y comunicarse frente a las limitaciones de los gestos.

Llega un momento en que el lenguaje gestual ya no puede competir con el lenguaje verbal, quedando relegado a un segundo plano, aunque seguirá cumpliendo un papel comunicativo de gran importancia como acompañante del lenguaje verbal.

Ahora bien, para que un niño sea totalmente competente en el dominio de una lengua ha de disponer, por un lado, de un entorno "comunicativo y hablante" que le proporcione las experiencias necesarias y, por otro, de un sistema neurológico y sensorial, relativamente intactos, que haga posible que se pongan en juego progresivamente las capacidades cognitivas específicas para procesar el lenguaje y que tienen un componente madurativo.

Aunque el niño está preparado para escuchar y atender voces humanas, si no escucha estas voces, su desarrollo del lenguaje se verá tanto o más alterado cuanto mayor sea la ausencia de ese tipo especial de contacto humano. Los adultos simplificamos nuestro habla dirigida a los niños y vamos modificándola a medida que el niño crece y que es capaz de asumir unas tareas lingüísticas más eficaces.

I

La adquisición del código lingüístico

En lo que al aprendizaje del código lingüístico se refiere, parece que la mayoría de los niños atraviesa por una serie de estadios parecidos en su camino hacia la adquisición del lenguaje. En este sentido, podríamos decir que la adquisición del lenguaje es un proceso que sigue una secuencia regular, y a pesar de que existan diferencias individuales importantes en el grado de desarrollo, el orden de adquisiciones parece común.

Lo que un niño aprende depende de las oportunidades que tiene, pero la manera en que lo aprende parece depender más de sus propios procesos de maduración.

Antes de ver cuáles son las regularidades que aparecen en el desarrollo del lenguaje, puede resultarte útil averiguar qué ideas previas tienes al respecto. La mejor forma de hacerlo es a través de la realización de una actividad

Ejercicio

1. Ya sabes que un bebé de pocos meses es capaz de emitir una amplia gama de sonidos. En concreto, un bebé de 3 meses emite una gran variedad de gorjeos y vocalizaciones cuya entonación y duración va modificando él mismo. Párate a pensar en esto e intenta responder a las siguientes preguntas, justificando brevemente tus respuestas:

- a) ¿Es esto lenguaje?
- b) ¿Hay intención comunicativa en esas emisiones?
- c) En el caso de que el bebé produzca esos sonidos aun sin estar el adulto presente. ¿podríamos decir que se trata de un acto de imitación?

Si no has sabido contestar a estas preguntas de manera adecuada, lo podrás hacer tras consultar los contenidos que aparecen a continuación porque vamos a ver, precisamente, cuáles son las regularidades que aparecen en el desarrollo del lenguaje y a referirnos a la comunicación, la vocalización y al lenguaje como tres procesos inicialmente diferentes.

Veamos ya cuáles son las regularidades que aparecen en el desarrollo del lenguaje infantil.

1. Las primeras palabras que emiten los niños van ligadas a gestos:
 - El primer gesto que entienden los niños es la dirección de la mirada.
 - Mucho antes de saber decir sus primeras palabras, son capaces de coger objetos y enseñárselos a los adultos.

— De señalar con los ojos, pasan a señalar con la mano. El gesto de señalar es de dos tipos: uno de declaración que viene a decir "mira eso" y otro de petición ("dame eso"). Estos gestos de declaración y petición son considerados precursores del lenguaje y más adelante se realizarán con el lenguaje.

2. La competencia comunicativa hace su aparición antes que la competencia lingüística:

Cuando las primeras palabras hacen su aparición, entre los 10 y los 15 meses, es en combinación con otros gestos, de manera que la vocalización se utiliza más para atraer la atención que para transmitir información.

3. Durante el primer año, la comunicación y la vocalización avanzan por caminos distintos:

— Las vocalizaciones durante el primer año de vida experimentan cambios, pero se trata más de un proceso lúdico que realmente comunicativo.

— El balbuceo y otros juegos vocales le sirven al niño para estableciendo relaciones entre sus movimientos vocales y los efectos sonoros producidos.

— Durante el primer año de vida un niño es capaz de producir una gama de sonidos como /l/ o /r/ y sin embargo no va a ser capaz de controlarlos voluntariamente hasta mucho más tarde.

— La convergencia de ambas, comunicación y vocalización, se producirá a lo largo del segundo año, cuando el niño aprenda a coordinar vocalizaciones poniéndolas al servicio de la comunicación; entonces empieza el verdadero lenguaje.

4. Cuando el niño ya es capaz de emitir distintas palabras, empiezan a ponerse de manifiesto una serie de capacidades cognitivas:

— Las primeras distinciones conceptuales motivan la aparición de las primeras distinciones comunicativas.

— Las primeras palabras de los niños son básicamente de dos tipos: nombres para referirse a objetos concretos y palabras que se utilizan en interacciones sociales (hola, adiós, más).

— Los objetos que nombran son objetos presentes.

5. Cuando los niños empiezan a combinar palabras, ya podemos aplicar métodos de análisis sintáctico:

Las emisiones de dos palabras hacen su aparición entre los 12 y los 15 meses de edad. Al principio se emiten haciendo una pequeña pausa entre las dos palabras, poco a poco van ganando en fluidez.

A partir de ese momento, el criterio de la longitud de la oración es el que utilizamos para valorar el desarrollo de la competencia lingüística de un

niño. Prácticamente todas las complicaciones en la estructura de la frase dependen de la longitud de la misma. Parece que es la complejidad gramatical y no el número de palabras lo que limita la capacidad del niño para emitir frases.

Tardan más en dominar las oraciones interrogativas que las enunciativas y eso no depende de la longitud. Igual que aparecen antes las coordinadas que las subordinadas.

Teniendo en cuenta estas pautas comunes de adquisición, podemos obtener algunas conclusiones:

a) En la adquisición del lenguaje están implicados tres procesos de desarrollo distintos:

- El desarrollo de *la vocalización*.
- El desarrollo de *la comunicación*.
- El desarrollo de *las capacidades cognitivas*.

La comunicación y la vocalización avanzan, durante el primer año, por caminos distintos y convergen en el curso del segundo año. Cuando la vocalización se pone al servicio de la comunicación se produce el lenguaje. Casi a continuación, la tercera línea de desarrollo se une a las dos anteriores, siendo el desarrollo de las capacidades cognitivas lo que va a hacer posible la adquisición del lenguaje, considerando este como la combinación de palabras obedeciendo a estructuras sintácticas y, por consiguiente, con el conocimiento de las reglas que rigen la construcción del lenguaje.

b) *La adquisición del lenguaje no es un proceso simple de imitación.*

Necesitan el modelo de los adultos, pero sin embargo la mayoría de los niños cometén sistemáticamente una serie de errores que no cometen los adultos a los que oyen hablar. Esto prueba la existencia de un proceso más activo y más complejo que la imitación. Un buen ejemplo lo tenemos en la utilización de los verbos irregulares, los niños dirán "ponido" en vez de "puesto", haciendo un uso generalizado de la regla morfológica que él ha descubierto.

Esta segunda conclusión nos lleva a plantear una consideración importante. En realidad, para entender en toda su complejidad y amplitud el proceso de adquisición del lenguaje, es necesario verlo en los diferentes aspectos que lo componen: el desarrollo de la fonología, la adquisición de las reglas morfológicas y sintácticas, la adquisición del vocabulario y las habilidades sociales que permiten usar el lenguaje cada vez de forma más precisa.

Sin embargo, la separación de *los aspectos fonéticos, semánticos y sintácticos* es únicamente un proceso de análisis pero no se corresponde con la realidad ni con la adquisición del lenguaje. *Se aprenden todos los aspectos a la vez y de manera interrelacionada*. Y, lo más

importante de todo, *aunque existan mecanismos internos que hagan posible la adquisición del código lingüístico*, en los diferentes aspectos, *la adquisición del lenguaje es un aprendizaje compartido que se produce en un medio de relación con el adulto que le habla, que interpreta, responde, supone y corrige lo que el niño dice*.

Recuerda

Aunque las diferencias individuales en cuanto a edad y grado de desarrollo del lenguaje pueden ser importantes, si parecen existir una serie de regularidades comunes en el proceso de adquisición del código lingüístico, en la mayoría de los niños. Estas regularidades se refieren básicamente a los siguientes aspectos:

- Las primeras palabras que emiten los niños van ligadas a gestos.
- La competencia comunicativa hace su aparición antes que la lingüística.
- En el primer año, la comunicación y la vocalización avanzan por caminos distintos.
- La capacidad para producir diferentes palabras va acompañada de una serie de manifestaciones cognitivas.

En la adquisición del lenguaje, como código lingüístico, están implicados de manera especial tres procesos de desarrollo distintos:

- El desarrollo de la comunicación.
- El desarrollo de la vocalización.
- El desarrollo cognitivo.

La imitación es uno de los procesos que juega un papel primordial en la adquisición del lenguaje; sin embargo, el lenguaje no se adquiere sólo por imitación.

Aunque haya mecanismos internos que hagan posible la adquisición del código lingüístico, la adquisición del lenguaje es un aprendizaje compartido que se produce en un medio de relación con el adulto que habla y enseña a hablar al niño.

2

La comunicación y el lenguaje en el primer año de vida: la etapa prelingüística

Vamos a explicar por qué a esta etapa se la denomina como etapa prelingüística, aunque el significado parece estar claro: la etapa anterior al lenguaje.

La etapa prelingüística se caracteriza por el hecho de que, a pesar de la presencia de una serie de actividades fonéticas más o menos expresivas y reconocibles a través del medio ambiente, éstas no transmiten un significado preciso, sino que son acompañantes o soportes de otras formas más intencionadas de comunicación. Esta etapa se desarrolla desde el nacimiento hasta la aparición de la primera palabra, alrededor de los 12 meses.

Puesto que comunicación y prelenguaje van a ir estrechamente unidos, vamos a ver cómo se desarrollan ambos a lo largo del primer año, estableciendo diferentes tramos de edad para verlo con mayor detenimiento:

- De 0 a 3 meses.
- De 3 a 6 meses.
- De 6 a 12 meses.

2.1. LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE DEL NIÑO ENTRE LOS 0 Y 3 MESES

En los 3 primeros meses se produce sobre todo una evolución de la comunicación. Ni siquiera está claro que las vocalizaciones tengan ahora una intención comunicativa, aunque sí puede hablarse de formas de expresión, en sentido más amplio, entre las que se incluyen el grito, el llanto y la sonrisa, formas de expresión que van haciéndose cada vez más diferenciadas y que van evolucionando al servicio de la comunicación ya durante los tres primeros meses de vida.

Veamos, entonces, cómo se produce el desarrollo de la comunicación y el lenguaje en el niño de 0 a 3 meses, teniendo en cuenta que se produce una estrecha relación entre la comunicación y la expresión.

¿Cómo se expresa y comunica el niño en los tres primeros meses de vida? (Producción)

Al principio, el niño manifiesta su malestar o bienestar de una forma global y poco diferenciada. Expresa estados de necesidad y satisfacción a través de mecanismos reflejos como el llanto, la sonrisa o los movimientos de evitación. Expresa placer como petición (que traduce un estado de necesidad) a través del llanto y oposición con giros de cabe-

za y agitación general. Expresa placer, manifestado como afirmación, a través de la distensión y la sonrisa.

Si hablamos de expresión, no podemos dejar de mencionar el grito como la primera producción vocal del ser humano. El llanto y los gritos son las dos primeras expresiones vocales del recién nacido. Desde los primeros días de vida se observa una evolución y una diferenciación tanto en el llanto como en el grito, como una respuesta a las situaciones cotidianas.

A los 2 meses se produce un hecho importante en el desarrollo: una vez que, con ayuda de la madre, ha conseguido regular sus estados internos, el bebé se vuelve hacia el mundo externo, lo que se aprecia en la reorganización del comportamiento visual y auditivo.

Por un lado, reacciona a los ruidos ambientales cuando está despierto, mostrando especial atención hacia la voz humana. Por otro, aumenta su capacidad de exploración visual manifestando una mayor atención hacia el adulto que le cuida y una mayor capacidad de mantener el contacto ocular con los otros.

De este modo, las interacciones con los demás van a girar en torno a estos contactos "cara a cara" donde predomina el intercambio de gestos, miradas y vocalizaciones, que aparecen justo a finales de este segundo mes. De hecho, el empleo de las vocalizaciones en los intercambios comunicativos va muy por detrás de la comunicación visual.

Hacia finales del segundo mes aparecen las primera vocalizaciones espontáneas, reflejas, en forma de sonidos muy agudos y universales. Estos sonidos son una pequeña parte del conjunto de la comunicación, no son diferenciables y no tienen por sí mismos una intención comunicativa. Sin embargo, estas vocalizaciones tienen una gran importancia en el desarrollo del lenguaje, sobre todo como inductoras de una actitud por parte del adulto que favorece la adquisición del lenguaje como instrumento comunicativo.

¿Qué recibe el niño del lenguaje y de la comunicación del adulto en los tres primeros meses de vida? (Comprensión)

Lo que el niño recibe del lenguaje del adulto en estos momentos en que no hay todavía análisis de los aspectos fonéticos; parece que es un conjunto, una unidad comunicativa global constituida por elementos no fonéticos y por algunos elementos fonéticos. Es decir, el niño capta la mirada, el contacto corporal, la mimética facial (reacciona de diferente manera al gesto alegre y al serio), pero también los elementos sonoros que acompañan a la palabra: la melodía, el tono de voz y el ritmo.

Estos elementos le proporcionan una información precisa sobre el estado de ánimo, el deseo del adulto y en definitiva sobre la petición o la respuesta a lo que él hace. Esto explica fenómenos como el que algunos niños reaccionen con agrado a ciertos tonos de voz, a ciertas mímicas, o que lloran al oír según qué voces.

De esta manera, podríamos resumir el desarrollo de la comunicación y la expresión desde los 0 a los 3 meses, resaltando los siguientes logros en cada uno de los aspectos anteriores:

Comunicación	Reacciona a los ruidos ambientales y en especial a la voz humana. Observa y explora visualmente al adulto que le habla. Intercambia gestos, miradas y vocalizaciones con el adulto. Expresa estados de necesidad-satisfacción a través del llanto y la sonrisa.
Producción	Utiliza el grito y el llanto como formas de expresión cada vez más diferenciadas. Aparecen las primeras vocalizaciones espontáneas sin intención comunicativa.
Comprensión	Capta la mirada, los gestos, el contacto corporal y los elementos sonoros que acompañan a la palabra (melodía, tono, ritmo).

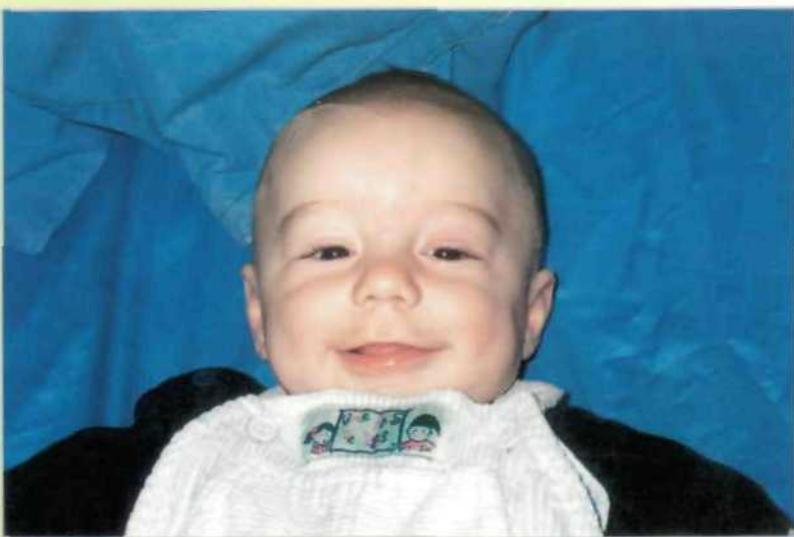
Durante los meses siguientes, continúa el desarrollo imparable de la comunicación y aparecen nuevos signos más próximos al prelenguaje. Vamos a verlo.

2.2. LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE DEL NIÑO ENTRE LOS 3 Y LOS 6 MESES

Durante estos meses se produce un avance considerable en el desarrollo de la comunicación y aparecen nuevas formas de expresión oral con el consiguiente desarrollo de la vocalización. Veamos cómo se produce el desarrollo de la comunicación y el lenguaje en los tres niveles.

Comunicación

Los gritos y lloros se van diferenciando para ajustarse cada vez más a la expresión de determinadas sensaciones y la madre es capaz de distinguir unas expresiones de otras.



Niño de 3-6 meses

La sonrisa evoluciona de ser una forma de expresión refleja y posteriormente una forma comunicativo-reactiva de un estado de satisfacción ante estímulos táctiles, visuales y auditivos, hasta ser producida espontáneamente como estímulo primero de una relación.

El llanto se vuelve menos frecuente y se hace más específico y diferenciado, utilizándolo para expresar importancia.

El niño se va dando cuenta de que las expresiones faciales (gestos), los ruidos y sonidos pueden utilizarse para obtener alguna cosa o para producir un efecto sobre el entorno: es el comienzo de la comunicación propiamente dicha.

A partir del quinto mes, la comunicación entre el niño y el adulto se amplía considerablemente, y además de utilizar las vocalizaciones con intención comunicativa, se produce un hecho que va a favorecer de una manera especial la comunicación: el niño puede seguir con sus ojos la mirada del adulto.

Las posibilidades que tiene el adulto de mantener contactos cara a cara como los que mantenía en los meses anteriores decrecen de forma importante, coincidiendo con el aumento progresivo del interés del bebé hacia los objetos de su entorno físico. Los objetos se incorporan a la relación y pasan a ser un contenido fundamental de la misma.

El adulto, teniendo en cuenta los intereses del niño, modifica también sus conductas convirtiendo lo que, hasta el momento, era una relación entre dos en un triángulo al que incorpora los objetos. Es el momento en el que las interacciones entre adulto y niño se diversifican, dejando de estar limitadas a los cuidados del niño, y se incorporan juegos de diversa naturaleza.

En Unidades anteriores ya comentábamos cómo Bruner relacionaba la aparición del primer lenguaje con estos juegos. Este autor designa estas situaciones con el nombre de *formatos* (situaciones de relación y comunicación en las que el niño y el adulto hacen cosas para y con el otro) y distingue los *formatos de atención conjunta* y los *formatos de acción conjunta*.

Los primeros tienen que ver con situaciones en las que el adulto y el niño atienden conjuntamente a un objeto o suceso, mientras que los segundos se refieren a situaciones en las que el adulto y el niño actúan conjuntamente sobre un objeto o suceso. Estas situaciones comparten muchas características con los contextos primitivos de interacción social: son estables, tienen un alto grado de predictibilidad y están pautadas de forma semejante a las reglas del diálogo.

Entre las primeras cabe destacar los juegos de indicación, las lecturas de libros de imágenes y juegos del tipo "cucú". De las segundas, una multitud de situaciones como los juegos de dar y tomar, meter y sacar, o tirar y construir. Justamente, en estos formatos de relación, el niño y el adulto hacen cosas para y con el otro, negociando entre ambos los procedimientos adecuados para la interacción.

En este marco de desarrollo de la comunicación, también va a producirse un desarrollo de la expresión vocal con clara intención comunicativa. Y así, pasamos a la producción.

Producción

Lo que en el recién nacido eran en buena medida descargas de tensión, gritos, ruidos o llantos, empieza a cambiar de forma considerable a partir del cuarto mes. El niño ya es capaz de asociar los sonidos que él mismo emite con su propia actividad vocal, lo que le estimula a continuar explorando sus posibilidades de fonación.

Éstas se manifiestan desde entonces en forma de *juegos vocales*, en los cuales el niño descubre un evidente placer; estos juegos suelen producirse cuando el niño está relajado y tranquilo y, en ciertos momentos, también los utiliza para llamar la atención o bien acompañando los otros sistemas de comunicación (gestos, movimientos...). Todos estos ejercicios van enriqueciendo progresivamente los recursos fonéticos del niño y proporcionándole un material sobre el cual construirá más tarde el sistema de significados.

Hacia el quinto mes aparecen sonidos aislados semejantes a las consonantes y a las vocales que comienzan a diferenciarse por su tonalidad y su ritmo. Ciertas formas corresponden a expresiones de malestar (soni-

dos agudos con tendencia a la nasalización) y otras a expresiones de bienestar (sonidos profundos no nasalizados y relajados).

Si es posible observar un avance en la expresión vocal, el desarrollo comunicativo propio de esta etapa va a producir un aumento considerable de la comprensión de las intenciones comunicativas del adulto. Vamos a verlo.

Comprensión

Los niños de estas edades son capaces de detectar distinciones en los sonidos del habla, lo que supone un paso importante en el reconocimiento de los rasgos fonológicos que permite la comprensión lingüística. Pero, además, son capaces de comprender las entonaciones y diferenciar halagos de regañinas y de asociar lo que su madre dice con un objeto o un acontecimiento que atrae la mirada de ella.

Antes de pasar al resumen de la comunicación y el lenguaje entre los 3 y los 6 meses, vas a pararte a pensar sobre uno de los contenidos vistos en este apartado, el referido a las situaciones de atención y acción conjunta entre el niño y el adulto, esas a las que Bruner llama "formatos" y que tanta importancia tienen en el desarrollo de la comunicación del niño. Para ello vas a realizar la siguiente actividad.

Ejercicio

2. Un ejemplo de situación de atención conjunta puede ser cualquier juego de relación del tipo "cinco lobitos". Si has leído con atención este apartado anterior, recordarás que se mencionan algunas de las características que hacen de estas situaciones un buen marco de aprendizaje de la lengua. ¿A qué características nos referimos? ¿Podrías relacionarlas con la adquisición del lenguaje en el caso concreto del juego puesto como ejemplo?

Ahora ya podemos resumir los logros más relevantes en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje entre los 3 y los 6 meses:

Comunicación	Diferenciación progresiva del llanto y la sonrisa como formas de expresión con intención comunicativa. El niño utiliza las expresiones faciales, los ruidos y los sonidos para producir efectos en su entorno. Sigue con sus ojos la mirada del adulto. Responde y participa activamente en juegos de atención y acción conjunta.
---------------------	--

Producción	Aparecen los juegos vocales, como ejercitación, como llamada de atención y como respuesta comunicativa al adulto que le habla. Aparecen los primeros balbuceos (sonidos aislados semejantes a las consonantes y a las vocales con diferente longitud, tonalidad y ritmo) sobre todo en presencia del adulto.
Comprensión	Es capaz de detectar distinciones en los sonidos del habla. Es capaz de diferenciar las entonaciones del habla. Puede asociar algún objeto o acontecimiento que atraiga la mirada del adulto mientras éste lo nombra. Sigamos viendo cómo se va produciendo el desarrollo de la comunicación y el lenguaje en el primer año de vida.

2.3. LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE DEL NIÑO DE LOS 6 A LOS 12 MESES

Continuamos asistiendo al desarrollo imparable de la comunicación, pero además se va a producir una importante evolución en el control de las emisiones vocales, cada vez con mayor carácter comunicativo, creando las condiciones para la aparición de las primeras palabras. Veamos cuál es la evolución en cada uno de los aspectos.

Comunicación

En lo que se refiere al modo de comunicación, el niño va a utilizar algunas formas de comunicación que ya estaban presentes en los primeros meses y otras distintas que corresponden a sus nuevas posibilidades.

Se producen hechos de especial importancia en el desarrollo del niño de esta edad que también van a tener sus implicaciones en el desarrollo de la comunicación: la capacidad de discriminar entre personas familiares y extraños (el niño mira alternativamente a la madre y a un extraño advirtiendo las diferencias entre lo conocido y lo desconocido); la capacidad para establecer relaciones entre objetos y personas y la posibilidad de desplazarse motrizmente como respuesta a un objeto o como intento de comunicación.

Aparece una nueva forma de relación con los objetos, que interesan enormemente al niño y que motivan un gran número de actividades.

Muchas de las producciones sonoras se producen justamente cuando actúa con objetos. Existe una nueva forma de explorar los objetos con la boca, que se convierte en una conducta intencionada y muy frecuente desde los 8-9 meses.

En este contexto de desarrollo aparecen importantes logros en el desarrollo de la comunicación del niño de esta edad:

— Aparece el gesto como forma de comunicación.

Si bien existe una diferencia entre los niños de 8-9 meses y los de 11-12, respecto a la utilización del gesto como forma de comunicación. Mientras que los primeros expresan la voluntad de hacer algo mediante el esbozo de la misma actividad que se proponen (acercarse al objeto, intentar alcanzarlo...), los más mayorcitos utilizan gestos significativos (extender los brazos intencionadamente para que se les coja, tirar de la ropa del adulto y señalar lo que quieren...).

Además, el gesto de señalar tiene a su vez dos formas comunicativas: el gesto declarativo (con el que el niño indica la presencia de algo) y el gesto de petición o imperativo (con el que el niño pide algo), y lo novedoso es que realiza el gesto de señalar, a la vez que emite algún monosílabo. Ésta es su manera de expresar sus deseos y exigencias. Y esto marca una nueva vía en la comprensión por parte del adulto de lo que quiere el niño. Ésta sería una conducta cercana a los inicios de la simbolización.

— Al mismo tiempo, situado entre algunos objetos, produce una serie de sonidos que parecen corresponder a un cierto conocimiento de ellos.

— La comunicación, desde los 8-9 meses, es frecuente e intensa hacia las personas y los objetos, pero es escasa hacia los otros niños.

Más adelante, el contacto que los niños establecen entre sí está condicionado por el interés conjunto que despierta



Educadora y bebé: niño imitando

un objeto determinado, convirtiéndose en motivo de contactos a menudo agresivos y básicamente corporales, por la disputa del objeto.

- Hacia finales del primer año, el interés hacia los objetos parece haber desplazado el interés hacia el adulto; éste es utilizado para obtener alguna cosa y como soporte físico para una actividad.

A pesar de esto, son frecuentes los momentos de estrecha relación con el adulto. Al mismo tiempo, su presencia ofrece seguridad al niño; cuando el adulto desaparece, en muchos casos, la actividad del niño se detiene y desaparece también el interés por lo que está haciendo.

- La actividad con los objetos es aún muy exploratoria y poco diferenciada; aplica a muchos objetos sus esquemas de actividad en lugar de utilizarlos según sus características, lo que permitiría un juego simbólico. La aparición del lenguaje irá acompañada de un trato más diferenciado hacia los objetos.
- Resumiendo, podemos decir que la comunicación, a pesar de que ahora es mucho más diversificada, continúa siendo muy global.

Si en la comunicación se han producido avances importantes, no son menos los avances en la expresión. Veámoslo a continuación.

Producción

Respecto al lenguaje propiamente dicho, en esta etapa nos encontramos:

- Una evolución en el *balbuceo*.

Al principio (entre los 6 y los 9 meses), el balbuceo ya iniciado en la etapa anterior (sonidos cercanos a las vocales y consonantes del lenguaje adulto) evoluciona y después va asociando vocales y consonantes, formando sílabas bien definidas y repitiendo fonemas y sílabas iguales.

En esta etapa también el niño utiliza muchos sonidos que no se corresponden con los sonidos de la lengua materna. En este momento el balbuceo es un juego vocal que le permite explorar y probar sus posibilidades de emisión de sonidos, a la vez que se ejercita en distinguir y repetir los sonidos que él mismo emite (ecolalia). Es muy típico de esta etapa el que el niño intente reproducir con su balbuceo la melodía de las conversaciones del adulto.

- Además, entre los 6 y los 9 meses, aparecen cadenas silábicas (consonante-vocal) reiteradas y largas: papapapa...

- A partir del noveno mes aparecen *otras estructuras silábicas* nuevas (*vocal-consonante-vocal, consonante-consonante-vocal...*), *distintas* al laleo y al balbuceo repetitivo anterior y poco a poco el niño pierde la emisión de la mayoría de los sonidos típicos del balbuceo infantil, al tiempo que aparecen sus primeras palabras. Los sonidos extraños a la lengua materna desaparecen de su repertorio.
- Al llegar al final del primer año, algunos niños pueden utilizar *alguna palabra* con significado, aunque no se parezca a la del lenguaje adulto.
- Se produce un hecho importante en el desarrollo de las emisiones: hacia el final del primer año, los niños *imitan* algunos sonidos que ya son capaces de producir, cada vez con mayor aproximación e intencionalidad.

Durante este periodo de transición y el comienzo del período lingüístico coexisten dos formas de utilización de las emisiones sonoras. Por un lado, el niño continúa sus gorjeos, laleos y balbuceos que coexisten algún tiempo con la expresión lingüística propiamente dicha. En ese momento aparecen las onomatopeyas (sobre todo ruidos de animales) y las exclamaciones.

Como puedes observar, cada vez son más los logros del niño en la comunicación y en el lenguaje, correspondiéndose con importantes avances en su comprensión. Vamos a verlo.

Comprensión

La comprensión del lenguaje del adulto por parte del niño, a finales del primer año, tiene algunos rasgos similares a la de meses anteriores y algunos completamente nuevos y claramente diferenciados:

- Muchas de las verbalizaciones de los adultos son comprendidas por los niños de una manera global e interpretadas mediante elementos sonoros no articulados (la melodía, el tono, el ritmo...), así como elementos no sonoros (la mimica, el gesto, los movimientos...). La comunicación continúa siendo global y los elementos fonéticos no son más que una parte de esa comunicación global.
- Pero al mismo tiempo hay ciertas palabras que parecen ser reconocidas por el niño.

Suelen ser aquellas que se producen unidas a experiencias cotidianas y cargadas de significado afectivo: hacen referencia a personas cercanas y a su entorno y bien identificadas como tales (su nombre, papá, mamá, no, adiós, gracias...). También hay respuesta ante nombres o situaciones habituales.

A pesar de esto, no está claro que se trate de una comprensión del signo lingüístico; una cosa es reaccionar ante una palabra, y, otra, identificarla como correspondiente a un objeto o persona claramente diferenciados.

- La comprensión de las palabras es frágil y está condicionada por elementos extralingüísticos y situacionales.

Aunque sí parece que existe un reconocimiento de algunas palabras por identificación de determinados fonemas, hasta muy avanzado el segundo año, y ligado a la estructuración del mundo exterior en términos de noción de objeto permanente y a la capacidad de iniciar un proceso representativo claro, no podemos hablar de comprensión del lenguaje.

Vamos a ver esto con una actividad.

Ejercicio

3. Juan tiene 8 meses. Su madre juega a menudo a preguntarle por algunas cosas familiares y si se la observa es fácil darse cuenta de cómo adopta una entonación diferente para cada pregunta en función de cuál sea el objeto por el que le pregunta, realizando además gestos distintos. Cuando le pregunta ¿dónde está la luz?, habitualmente destaca con mayor intensidad las palabras “dónde” y “luz”, pronunciando ésta última con una acentuación especial de la /z/, prolongándola y además señala de manera ostensible hacia la luz. Juan mira hacia la luz.

Hacemos la siguiente prueba: le indicamos a la madre que, tras hablar de otras cosas con el niño durante un rato, le formule la misma pregunta variando la curva entonativa, suprimiendo la prolongación del sonido /z/ y con ausencia de indicación. Juan no mira hacia la luz. Mira a su madre y se ríe.

Ahora, intenta responder a las siguientes preguntas: ¿Podemos decir que existe una comprensión de la palabra como signo lingüístico? ¿Qué es lo que realmente entiende el niño en esta situación? Haz tu propia valoración.

Para ir asentando todas estas informaciones e ideas, vamos a resumir los logros de la comunicación y el lenguaje del niño entre los 6 y los 12 meses:

Comunicación	Utiliza el gesto para comunicarse, primero con la mirada y luego el gesto de señalar.
---------------------	---

<i>Producción</i>	<p>Se produce una evolución en el balbuceo: de la repetición de vocales y consonantes, a la combinación y repetición de cadenas silábicas para terminar con la construcción de nuevas estructuras de consonantes y vocales. Disminuyendo la repetición para empezar a ensayar con la formación de las primeras palabras.</p> <p>Algunos niños, al final del primer año, utilizan algunas palabras con significado aunque no se parezcan a las del lenguaje adulto, incorporando onomatopeyas, exclamaciones y palabras propias.</p>
<i>Comprendión</i>	<p>Es capaz de entender algunos mensajes verbales del adulto por los elementos sonoros que los acompañan (melodía, tono, ritmo) y por los que acompañan a la palabra (gestos, mimica, movimientos...).</p> <p>Responde a algunas palabras familiares en los contextos comunicativos correspondientes y unidas a experiencias cotidianas para el niño.</p> <p>Es capaz de reconocer algunas palabras por identificación de algunos fonemas.</p>

Ya has estudiado el desarrollo evolutivo de la comunicación y el lenguaje durante el primer año de vida. El siguiente resumen general puede facilitarte su comprensión:



Recuerda

En los tres primeros meses de vida los niños manifiestan disponer de claras competencias comunicativas, aunque no lingüísticas, destacando básicamente las siguientes capacidades:

Expresa estados de necesidad y satisfacción a través del llanto y la sonrisa.

Establece contacto visual con el adulto que le habla.

Emite las primeras vocalizaciones.

Entre los 3 y los 6 meses aumenta la capacidad comunicativa y se inician los primeros descubrimientos verbales. Los logros más relevantes son:

Realiza juegos vocales.

Utiliza la sonrisa como forma de relación intencional.

Distingue algunos sonidos de la lengua materna.

Llama la atención del adulto con chillidos, llanto, vocalizaciones.

Entre los 6 y los 12 meses se desarrolla mayor capacidad comunicativa y lingüística.

Los logros que corresponden a esta edad son básicamente:

Emite balbuceos y cadenas silábicas repetitivas y prolongadas.

Imita sus propios sonidos.

Empieza a responder a algunas palabras familiares por la entonación, los gestos...



Al final del primer año, los niños han adquirido algunas capacidades de comunicación y lenguaje:

Imita, cada vez con mayor aproximación e intencionalidad, algunos sonidos que ya es capaz de producir.

Entiende, por referencia, algunas palabras familiares gracias al contexto, la entonación...
Juega a emitir cadenas silábicas con intención de decir alguna palabra.

Ahora vas a estudiar la evolución de la comunicación y el lenguaje durante el segundo año.

3

La comunicación y el lenguaje en el segundo año de vida: la etapa lingüística

Si los avances en la comunicación van a ser sorprendentes durante este segundo año, en la adquisición del lenguaje se va a producir un acontecimiento importante: *la aparición de las primeras palabras y la utilización del lenguaje como forma de comunicación*.

Vamos a ver cómo se produce el desarrollo de la comunicación y el lenguaje durante el segundo año de vida en dos tramos de edad: de los 12 a los 18 meses y de los 18 a los 24 meses.

3.1. LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE DEL NIÑO ENTRE LOS 12 Y LOS 18 MESES

Vamos a seguir viendo la evolución en los tres aspectos: comunicación, producción y comprensión.

Comunicación

A esta edad aparece con fuerza un fenómeno que, aunque ya estaba presente en momentos anteriores, a partir de ahora constituye un auténtico motor de su actividad: *la imitación*.

Hemos hablado de los juegos vocales y hemos visto cómo desde los 4-5 meses el niño se imitaba a sí mismo e imitaba a los demás y que esta actividad se hacía más visible a finales del primer año, extendiéndose a los gestos y a la expresión verbal.

El estudio de la imitación nos permite seguir de cerca la evolución del niño, por una razón de peso: la imitación no es nunca un fenómeno pasivo o de copia perceptiva, sino al contrario, la imitación es un fenómeno de construcción activa deseada y trabajada por el niño, que es, a su vez, muy selectivo con los modelos a imitar.

Observando detenidamente el nivel de la imitación, podríamos valorar también el nivel de inteligencia práctica de un niño. Ahora sabe que él es alguien muy diferente. Ha adquirido cierta conciencia de su identidad como un ser diferente. Y es como si, precisamente por ello, necesitara constantemente fijarse bien para saber cómo se debe ser y cómo se tienen que hacer las cosas. Busca modelos en la forma de gesticular, en el parloteo y en las acciones complejas a realizar. El juego simbólico, aún incipiente, permite una satisfacción muy amplia de esta nueva necesidad.

La forma de comunicación se ha enriquecido a principios de este año. La fuerza de los mecanismos imitativos se manifiesta en los parloteos ininteligibles, en las palabras aproximadamente cargadas de significado y en los juegos de "hacer como si" (negación, dar besos, imitar el sonido de las cosas, hacer el ruido de un coche al empujarlo, hacer como si comiera, como si bebiera, como si durmiera, etc.).

El tono, la mimica y la melodía forman, para el niño, parte importante del mensaje, acompañando a los elementos directamente lingüísticos.

Los anteriores juegos vocales han dado paso ahora a soliloquios que aparecen cuando el niño está entretenido con objetos, o en ocasiones como las de ir a dormir; cabe la posibilidad de que esos soliloquios vayan acompañados de algún tipo de imágenes mentales difusas.

La capacidad para desplazarse ofrece nuevas posibilidades expresivas, sea manifestando respuesta, huida, búsqueda o manifestación de inquietud.

Gran parte de la comunicación niño-adulto pasa a través de la actividad con los objetos (pide ayuda para conseguir uno o usarlo). La comunicación directa (corporal y táctil), a pesar de que continúa transmitiendo las manifestaciones afectivas más directas, no tiene la frecuencia anterior; parece que haya habido un desplazamiento hacia los objetos que se convierten en intermediarios de la relación directa, y la presencia del adulto queda como soporte de la actividad.

Aparece la acción (una serie de gestos ordenados con una finalidad concreta) como respuesta a peticiones del adulto, que ahora da órdenes al niño con mucha más frecuencia que unos meses antes. El lenguaje que el adulto dirige al niño también se está acomodando a su nueva situación de independencia física.

A pesar de su mayor autonomía para desplazarse y dirigirse por sí mismo a los objetos, personas o lugares deseados, sigue acompañando sus emisiones verbales, no siempre inteligibles, con un gesto en la dirección del objeto.

Las relaciones entre los niños parecen ser distantes; se observan o de alguna manera chocan cuando intentan acercarse u obtener un objeto, pero no parece existir un interés por comunicarse (esto empezará a aparecer al final del segundo año).

Todos estos progresos y cambios en la comunicación se acompañan de los consiguientes avances en el lenguaje. Empecemos por los avances en la producción verbal y ahora ya vamos a especificar cada uno de los aspectos del lenguaje.

Producción

Producción a nivel fonológico

Las *primeras palabras* que emiten los niños son bastante diferentes, desde el punto de vista fonológico, del lenguaje adulto.

En las emisiones de los niños de esta edad podríamos distinguir entre dos tipos de palabras:

- Las palabras propias.
- Las palabras relativamente semejantes a las del lenguaje adulto.

Las *palabras propias* (o idiosincráticas) están constituidas, por un lado, por las palabras nuevas que utiliza el niño y que realmente no existen en el lenguaje del adulto y, por otro, por las producciones onomatopéicas.

Las *palabras relativamente semejantes a las adultas* son aquellas que comparten al menos la mitad de los sonidos con la forma adulta, pero a las que les faltan sílabas o fonemas o en las que el niño sustituye un fonema por otro. Poco a poco el segundo tipo de palabras va reemplazando al primero.

Pongamos algunos ejemplos de cada tipo de palabras:

- Palabras idiosincráticas o propias del lenguaje infantil: "aya" en vez de hola, "guagua" en vez de perro o "brr" en vez de coche.
- Palabras semejantes a las del adulto: "aba", en vez de agua, o "etas" en vez de galletas.

La mayoría de las palabras están formadas por sílabas sencillas de consonante y vocal, ya que todavía no son capaces de pronunciar ningún grupo consonántico (pr, br, bl...) eliminando la segunda consonante (/pato/ por /plato/).

Son frecuentes las imitaciones inmediatas de palabras que escuchan a los adultos, aunque la forma acústica de la emisión del niño sea distinta. Además, el niño ya es capaz de emitir las palabras con distintas tonalidades.

Producción a nivel morfosintáctico

Hacia el final del primer año de vida el niño empieza a emitir palabras aisladas. Comienza con ello la primera etapa de la adquisición morfosintáctica que se prolonga hasta los 18 meses aproximadamente. Es la etapa de las *emisiones de una palabra* o de la palabra frase, aunque ya empiezan a hacer frase de dos palabras.

A nivel morfosintáctico suelen darse las siguientes reglas:

- No aparecen cuantificadores ni se distingue el singular del plural.
- No se utilizan artículos.
- Empiezan a incorporar la oposición masculino/femenino (apo/apa, nene/nena).

Producción a nivel léxico-semántico

Los niños incorporan rápidamente términos de todas las categorías gramaticales, aunque el peso específico de cada una de ellas puede ser muy diferente. La mayor parte de las palabras que los niños emiten a esta edad son nominales, y dentro de ellas hay un alto porcentaje referido a animales, después a alimentos y en último lugar al nombre de los juguetes.

Con un vocabulario un poco más amplio, de unas 50 palabras, los alimentos van ocupando más espacio, a medida que disminuyen los animales y aparecen términos para designar las partes del cuerpo.

Los niños seleccionan aquellas palabras que designan objetos que ellos pueden manipular y objetos que tienen la propiedad de hacer cosas por sí mismos (hacen ruidos, se mueven...). En relación con las prendas de vestir, los niños fundamentalmente producen palabras referidas a zapatitos, calcetines y otro tipo de calzado y, sin embargo, omiten términos referidos a camisa, falda, pantalón o pañal.

Respecto al significado que dan los niños a los primeros términos que utilizan, es importante destacar que es diferente al significado que podemos dar los adultos. Esto es porque el niño sintetiza su experiencia mediante una palabra que ha sido extraída del código del adulto, esta palabra resume y transmite vivencias diferentes y ellos utilizan sus propios criterios para hacerlo así. De manera que tendremos que observar muy de cerca estos criterios para comprenderlos.

En esta edad es muy frecuente la aparición de algunos fenómenos propios del aprendizaje semántico. Ya hemos hecho referencia a algunos de ellos anteriormente, pero vamos a volver a mencionarlos por su importancia.

- El primero se conoce como *sobreextensión*.

A esta edad, todavía los niños no son capaces de designar con nombres distintos cualquier objeto conocido. Con frecuencia, una palabra sirve para designar varios objetos que son semejantes. Se denomina con el nombre de "sobreextensión" a este procedimiento que se produce cuando los niños utilizan algunas palabras de forma generalizada para denominar objetos que no reciben esa denominación. Por

ejemplo usar la palabra “gua-guau” para designar no sólo a los perros sino también a otros animales.

- También se puede dar el fenómeno contrario: la *infraextensión* o subextensión.

Este se produce cuando los niños utilizan correctamente un término pero limitado a una serie de objetos concretos en lugar de utilizarlo para todos los objetos que podrían denominarse así. Por ejemplo, llaman coche sólo al coche familiar y a sus coches de juguete, pero no a los demás coches.

La capacidad para asociar con precisión una palabra con el objeto o la acción correspondiente estará bastante conseguida entre los 2 años y medio y los 3. Es un proceso que se va produciendo poco a poco y a través de un mecanismo de reajuste del campo semántico, de manera que cuando el niño aprende una palabra para designar un objeto que antes designaba con una palabra genérica para los objetos similares, cada palabra pasa a situarse en su lugar correspondiente, modificando también el contenido de la palabra anterior y el conjunto de su bagaje léxico-semántico.

Es muy típico de esta edad el que los niños soliciten del adulto el nombre de los objetos que se encuentran a su alrededor, para repetirlos después, entrenándose para almacenar nuevas palabras en su aún pequeño diccionario mental. El vocabulario medio en estas edades puede oscilar entre 3 y 50 palabras, con importantes diferencias individuales, siendo lo normal decir al menos entre 10 y 12 palabras que se entiendan.

Vamos a ver la evolución en los aspectos pragmáticos, los referidos al uso.

Pragmática

Desde un punto de vista pragmático una palabra puede desempeñar diferentes funciones según el contexto y la entonación utilizada por el niño: Por ejemplo “mamá” puede querer decir: ven, te estoy viendo, dónde estás o este es el zapato de mamá. Por eso, en esta etapa de una palabra es tan importante la situación concreta en la que el niño habla.

A esta edad los niños usan el lenguaje (gestos, sonidos y palabras) sobre todo para obtener atención, mostrar objetos, hacer peticiones e interactuar.

También utilizan su propia jerga, ininteligible para el adulto, con la que intentan imitar la cadencia y la entonación de las frases del lenguaje adulto. Aunque tiene intención comunicativa, carece de significado lingüístico.

Ya hemos visto la evolución en los diferentes aspectos de la producción verbal. Ahora vamos a pasar a la evolución de la comprensión del lenguaje durante el segundo año de vida.

Comprensión

En estas edades existe una gran diferencia entre el lenguaje comprensivo y el productivo, o lo que es lo mismo, entre lo que es capaz de comprender y lo que es capaz de expresar, a favor del primero.

Los niños empiezan a comprender palabras 2 o más meses antes de empezar a producirlas. Antes de que sean capaces de producir 10 palabras, parecen comprender alrededor de 50, en torno a los 13 meses.

Además, el lenguaje receptivo aumenta más rápidamente que el productivo. Pero no sólo se dan diferencias cuantitativas, también cualitativas, así por ejemplo encontramos que los niños empiezan comprendiendo, preferentemente, palabras de acción, incluidas normalmente dentro de juegos sociales (decir adiós, bailar, dar palmas...), aunque la producción de las mismas es inferior.

A esta edad el niño comprende la mayoría de las órdenes simples que le da el adulto, ofreciendo la respuesta motriz adecuada. Comprende también algunas preguntas y responde con acierto motriz y verbalmente. Le gusta responder a las peticiones verbales del adulto en juegos como mostrar diferentes partes de su cuerpo, cuando se le dice.

Ya has estudiado la evolución de la comunicación y el lenguaje verbal en el segundo año. Antes de pasar al resumen de la comunicación y el lenguaje entre los 12 y los 18 meses, vas a realizar una actividad.

Ejercicio

4. Ya sabes que a esta edad todavía los niños no son capaces de designar con nombres distintos todos los objetos que conocen. Con frecuencia, una palabra sirve para designar varios objetos semejantes.

Realiza alguna observación del lenguaje de niños de entre 12 y 18 meses y anota palabras que puedan servir de ejemplo de este procedimiento del lenguaje infantil propio de estas edades, indicando las correspondencias de cada palabra con los diferentes objetos designados.

Ha sido amplia la información acerca del desarrollo de la comunicación y el lenguaje del niño entre los 12 y los 18 meses, para facilitarte su comprensión puede ser útil el siguiente resumen:

<i>Comunicación</i>	El gesto de señalar que antes utilizaba en lugar de la palabra, ahora pasa a acompañar sus emisiones vocales. La imitación (incluida la imitación verbal) y el inicio del juego simbólico son las dos formas de comunicación más propias de esta edad.
<i>Producción fonológica</i>	Emisión de las primeras palabras: palabras propias (incluidas las onomatopeyas) y las relativamente semejantes a las del lenguaje adulto (omisión de sílabas y fonemas y sustitución de fonemas). La mayoría de las palabras están construidas con sílabas sencillas de consonante y vocal (aún no pronuncian grupos consonánticos).
<i>Producción morfosintáctica</i>	Es la etapa de la frase de una palabra (o palabra-frase). La mayoría de las palabras utilizadas son nombres, verbos y adjetivos.
<i>Producción léxico-semántica</i>	Además de las palabras nominales, las palabras de acción y los posesivos, utiliza algunas palabras sociales (hola, adiós, gracias), algunos indicadores de lugar (aquí) y de petición (más). Comete errores en la extensión del significado de las palabras. Tiene un repertorio de al menos 10 o 12 palabras que se entienden.
<i>Pragmática</i>	Utiliza el lenguaje para obtener atención, para pedir, mostrar y para interactuar. Es frecuente la utilización de la propia jerga sin significado para el adulto.
<i>Comprensión</i>	Mayor capacidad comprensiva que expresiva (por cada 10 palabras que puede decir, entiende alrededor de 50). Entiende la mayoría de las órdenes que le da el adulto. Identifica objetos conocidos al nombrárselos Señala partes del cuerpo, al nombrárselas Entiende algunas preguntas sencillas Una vez consultado el resumen, ya puedes continuar con el desarrollo de la comunicación y el lenguaje en el segundo año de vida, ahora entre los 18 y los 24 meses.

3.2. LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE DE LOS 18 A LOS 24 MESES

Como ya sabes, vamos a ir viendo la evolución en la comunicación, en la producción y en la comprensión.

Comunicación

Con el enriquecimiento y la ampliación de las posibilidades representativas, nos encontramos con que las manifestaciones afectivas son más fáciles de diferenciar y evidentes para los adultos y, por lo tanto, también más fáciles de interpretar.

Los motivos de afecto están muy definidos y dan lugar a expresiones y palabras más claras; las palabras sirven también para evocar a los ausentes y expresan, aunque aún de forma primitiva, la causa del malestar. Por primera vez el niño empieza a poner palabras a sus emociones y sentimientos y esto marca un cambio importante en la comunicación con el adulto.

Además se produce un hecho de especial relevancia para su vida social y comunicativa, aumenta el interés hacia los niños, a pesar de que con frecuencia los demás sean considerados como obstáculos en la relación con el adulto o como competidores en la posesión de los juguetes.

Comparada con la de meses anteriores, la comunicación de los niños a esta edad pasa a ser predominantemente verbal. Ya han descubierto la utilidad del lenguaje verbal y su capacidad para emplearlo. A pesar de

que su articulación, todavía inmadura, hace incomprensibles muchas de sus producciones fonéticas, el lenguaje hablado parece haberse constituido en el vehículo preferido de comunicación, al final del segundo año.

Sigue existiendo la comunicación mímica y gestual, pero se da una cierta prioridad a las palabras, que se traduce en un aumento del vocabulario y en unos primeros indicios de sintaxis.



Niños 18-24 meses

La comunicación continúa dirigiéndose preferentemente al adulto en situación de conflicto o de necesidad; al mismo tiempo, cuando el niño está con objetos, utiliza con frecuencia los soliloquios. La comunicación corporal va principalmente dirigida a los contactos con los demás niños.

Hacia los 19 meses aparece el gesto imitativo, muy diferente del gesto que acompañaba las primeras manifestaciones del niño; en este caso la imitación en forma de gesto tiene una intención estrictamente comunicativa. A la vez, la repetición verbal pasa a ser también una forma de comunicación propia de esta edad.

Por otra parte, la comunicación que el adulto ofrece al niño parece haber experimentado una notable variación respecto al primer año. Ahora encontramos un lenguaje más correcto desde el punto de vista formal, y a la vez, un intento de controlar las acciones del niño a través del lenguaje. En este sentido, no es extraño que aparezcan muchas órdenes, algunas preguntas, aunque la mayoría de las verbalizaciones del adulto parecen estar determinadas por la necesidad de poner orden y conducir el despliegue de actividades del niño a esa edad (prohibiciones, indicaciones, órdenes, sugerencias...).

Producción

Iremos viendo la evolución de la producción verbal en los diferentes niveles: fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático.

Producción a nivel fonológico

Aunque a esta edad los niños ya han ampliado considerablemente su repertorio de fonemas y combinaciones de fonemas para construir nuevas palabras, aún cometen errores Los niños de esta edad emiten las palabras que no pronuncian correctamente, aplicando distintos procesos de simplificación y de omisión, e incluso combinando ambos simultáneamente.

Sin embargo, no utilizan al azar los diferentes sonidos que pueden pronunciar para emitir palabras. La mayor parte de las palabras se emiten y se simplifican según una serie de reglas, que en algunos casos se pueden describir con cierta precisión. Normalmente son procesos de simplificación mediante los cuales se produce un cambio de sonidos o procesos de omisión, eliminando consonantes o sílabas.

Producción a nivel morfosintáctico

En este período, sentadas ya las bases del lenguaje, observaremos un crecimiento tanto en el léxico como en el nivel morfosintáctico. Es la etapa de las emisiones de dos palabras. En ella, el niño empieza a combinar dos elementos por emisión y ya no produce una sola palabra por emisión, como antes.

El que éste sea el logro característico de esta etapa no quiere decir que todos los niños de esta edad construyan sólo frases de dos palabras, algunos niños pueden llegar a combinar de tres a cinco palabras, existiendo una relación directa entre la longitud de la frase y la complejidad morfosintáctica (utilización de diferentes categorías gramaticales y estructura de la frase). Pero esto lo iremos viendo poco a poco.

A nivel morfológico podemos señalar:

- Que los niños realizan mejor la tarea de formación del plural que cualquier otra categoría morfológica, especialmente en nombres que terminan en vocal.
- Se produce una aparición de los artículos el/la, un/una.
- La oposición masculino/femenino, iniciada ya anteriormente, se asume totalmente.
- Aparece la flexión verbal (primera, segunda y tercera persona del singular, tercera persona del plural y segunda del plural).
- El uso de la interrogación que se daba de manera esporádica, ahora se hace habitual y se emplean flexiones verbales interrogativas y frases completas interrogativas.
- Aparecen las frases negativas.

Sin embargo, es importante señalar que el niño a nivel morfológico comete errores en su proceso de adquisición de la morfología flexiva (la que se refiere al género, número y tiempo de los verbos) y derivativa (cuando la palabra a la que da lugar es completamente diferente a la inicial).

En general, podríamos decir que los niños, en sus primeros estadios del habla, evitan las excepciones. Los errores característicos de cualquier niño no son errores fortuitos, sino que obedecen al grado de desarrollo lingüístico que haya alcanzado y las consecuentes estrategias que esté utilizando de acuerdo al nivel alcanzado. Así, pueden decir cosas como "ponido", "hacido" "cabo". Al decir estas palabras, están siguiendo algunas reglas que ya tienen adquiridas y las aplican de forma generalizada a construcciones morfológicas nuevas. En un mismo momento puede producir formas correctas (comido) y formas incorrectas (hacido).

A nivel sintáctico parece que hay una cierta regularidad en el orden de los términos en las emisiones de dos palabras. Los niños a esta edad utilizan básicamente dos tipos de palabras:

- Las palabras frecuentes en el lenguaje de los adultos (artículos, preposiciones, pronombres, posesivos, adverbios...) llamadas palabras cerradas.

- Las palabras que constituyen el resto del vocabulario (nombres, adjetivos, verbos...) o palabras abiertas.

Los niños en sus emisiones de dos palabras suelen colocarlas en un orden determinado, según se trate de una emisión formada por una palabra abierta y una cerrada o por dos palabras abiertas.

Las reglas podrían ser las siguientes:

- Hay palabras cerradas que siempre aparecen en primer lugar: "Mi" coche.
- Hay palabras cerradas que siempre aparecen en segundo lugar: Coche "aquí".
- Pueden aparecer dos palabras abiertas: Nene coche o coche nene (según su intención comunicativa).

Producción a nivel léxico-semántico

A partir de los 18 meses se produce una explosión de vocabulario, de tal forma que el niño aprende una enorme cantidad de palabras nuevas y a velocidad sorprendente. Sobre el año y medio pueden utilizar unas 50 palabras y a los 2 años y medio, su repertorio léxico puede rondar las quinientas palabras.

Por otra parte, es muy importante el contexto en el que se producen las emisiones de dos palabras para poder conocer su contenidos semántico. El hecho de que los niños de esta edad combinen dos palabras en una única emisión, indica no sólo un progreso en su desarrollo gramatical, sino también que es capaz de codificar mayor cantidad de intención comunicativa en un solo enunciado.

Pragmática

Las funciones de las emisiones de dos palabras son universales al margen de la lengua en que se estén aprendiendo. Los contenidos serían los siguientes:

Función de la emisión	Ejemplo
Designación (nombrar)	Cuento, mesa
Petición, deseo	Más leche
Negación	Calle no
Descripción de suceso	Nene cae
Posesión	Mi perro
Cualificación	Nena guapa
Interrogación	¿Nene guapo?

Comprensión

El desarrollo de la comprensión sigue yendo por delante de la capacidad expresiva. El niño de esta edad es capaz de entender los mensajes que le dirige el adulto en los contextos habituales, sin necesidad de apoyarse en los elementos extralingüísticos (entonación, gestos, indicación...).

Ya has terminado el estudio de la evolución de la comunicación y el lenguaje de los 18 a los 24. Para tener una visión de conjunto de la información que acabas de consultar, lee el siguiente resumen:

Comunicación	La comunicación es predominantemente verbal. Empieza a poner palabras a sus emociones y a sus sentimientos. Aparece el gesto imitativo con intención comunicativa. La repetición verbal también es una forma de comunicación.
Producción fonológica	Incorporación de nuevas sílabas para formar nuevas palabras a la vez que comete errores en la pronunciación por simplificación (por sustitución de unos fonemas por otros o por omisión de consonantes o sílabas).
Producción morfosintáctica	Es la etapa de las emisiones de dos palabras (aunque algunos niños construyen frases de tres a cinco palabras). Uso de palabras "abiertas" y "cerradas" en posiciones fijas en la frase. Aparecen los artículos, el masculino y el femenino, el plural y el singular. Aparecen las formas y flexiones verbales, con errores en la generalización de las reglas, evitando las excepciones. Uso de la interrogación y de la negación.
Producción léxico-semántica	Gran aumento del vocabulario relacionado con nombres de objetos concretos, acciones y cualidades (de 50 palabras a los 18 meses hasta las 200-250 a los 24 meses).
Pragmática	Con la construcción de frases de dos palabras, amplía y precisa las funciones del lenguaje: para designar y nombrar, para pedir, para afirmar y negar, para describir, para indicar posesión, para calificar y para preguntar. Además de seguir utilizando el lenguaje para interactuar con el adulto.
Comprensión	Señala 4 de cada 6 objetos conocidos por los que se le pregunta. Entiende la mayoría de los mensajes que le dirige el adulto habitualmente. Entiende órdenes de acción y objeto.

Antes de pasar al siguiente epígrafe (el desarrollo de la comunicación y el lenguaje entre los 2 y los 3 años) debes asegurarte de que tienes una idea aproximada acerca de las capacidades de comunicación y lenguaje de los niños al entrar en la etapa lingüística. Para ello vas a realizar el siguiente ejercicio.

Ejercicio

5. A continuación tienes una relación de adquisiciones en la comunicación y en el lenguaje. Señala los que corresponden a la etapa entre los 12 y los 18 meses y los que corresponden al siguiente tramo de edad, entre los 18 y los 24 meses:

1. Aparecen las primeras palabras con significado.
2. Construye enunciados de dos palabras.
3. Utiliza parloteos ininteligibles.
4. Se comunica con gestos y algunas palabras.
5. Se comunica con palabras y gestos.
6. Intenta aproximarse a la imitación de palabras nuevas.
7. Entiende órdenes de objeto o acción.
8. Entiende órdenes de acción y objeto.

Y para terminar el estudio sobre la comunicación y el lenguaje en el segundo año, consulta el siguiente resumen.

Recuerda

Entre los 12 y los 18 meses se producen una serie de avances en la comunicación y el lenguaje:

- Imita el sonido de las cosas mientras juega.
- Imita sonidos nuevos.
- Intenta aproximarse a la pronunciación de algunas palabras aunque *no conozca su significado*.
- Reproduce sonidos que ha aprendido aun sin el modelo delante.

Entre los 12 y los 18 meses se produce una adquisición relevante en el desarrollo lingüístico: aparecen las primeras palabras con significado.

Entre los 12 y los 18 meses, las formas más habituales de comunicación son:

- Los gestos.
- La imitación.
- Las vocalizaciones.
- Los parloteos o soliloquios sin significado.

Entre los 12 y los 18 meses entienden palabras familiares, sin necesidad de acompañar con el gesto y órdenes sencillas de acción u objeto.

Entre los 18 y los 24 meses los niños se comunican preferentemente con palabras y gestos.

Entre los 18 y los 24 meses suelen emplear enunciados de dos palabras.

Entre los 18 y los 24 meses se produce un aumento de la capacidad comprensiva: entienden mensajes sencillos con palabras familiares (de acción y objeto).

Tras la lectura de este resumen ya puedes pasar al desarrollo de la comunicación y el lenguaje en los niños de 2 a 3 años de edad.

4

La comunicación y el lenguaje entre los 2 y los 3 años

Continúa el desarrollo de la etapa lingüística con adquisiciones importantes, tanto en la comunicación como en el lenguaje. Se observará un avance en su capacidad para descubrir las reglas que rigen la construcción de las frases, emitiendo enunciados cada vez más largos. Y los errores cometidos serán un buen indicio de que va incorporando esas reglas y adaptándolas a sus propias posibilidades. La imitación será uno de los elementos clave en su desarrollo comunicativo y lingüístico en esta edad. De todos estos logros haremos una descripción en este epígrafe.

Y como ya sabes, iremos describiendo los avances en la comunicación, en la producción y en la comprensión.

Comunicación

Desde esta edad, el niño contará con la posibilidad de representar, evocar el pasado, prevenir un futuro inmediato de una forma más ajustada y más rica; los sentimientos y afectos tomarán formas más complejas y diversificadas, encarnándose en imágenes cargadas de contenido afectivo y de inicios de una auténtica fantasía.

Con un dominio del cuerpo prácticamente total, el niño se dedica a la exploración cada vez más amplia del mundo que le rodea. Esta exploración no se limita al mundo material; gracias a las nuevas posibilidades representativas, la exploración se extiende a todos los campos de la simbolización.

Los progresos en el lenguaje son definitivos y las curiosidades se expresan mediante todos los instrumentos de conocimiento. A veces los progresos se manifiestan en preguntas constantes y, a menudo, en exploraciones que van desde el propio cuerpo al cuerpo de los demás. Y al mismo tiempo que esta curiosidad da una especial vivacidad a su vida psíquica, le llena también de miedos y angustias, y todo esto también se manifiesta en el lenguaje.

Por otra parte, la imitación que ya jugaba un papel importante el año anterior, constituye ahora una de



Niños de 2 años

las actividades más importantes. Imita lo que ve hacer, el tono de voz, las actividades, imita a través de los juegos que organiza, en la distribución de papeles con los que se identifica...

La imitación viene a ser una forma de comprensión, de intento de hacer propio lo que es de otros, tratando de comprender lo que sucede con todo lo que sigue siendo extraño.

Al mismo tiempo, los demás niños son objeto claro de interés y también de afecto. Se inicia la capacidad de compartir juegos en pequeño grupo. A la vez, los diálogos verbales entre niños forman parte de la vida cotidiana, así como la imitación de los niños entre sí. El otro niño ya no es tratado y vivido como un objeto, sino como un compañero.

La forma preferente de comunicación es la verbal, con formas bastante diversificadas. Los intercambios sociales toman a partir de ahora la forma de conversaciones. Este progreso permite una comprensión más clara de las motivaciones de los niños. En el periodo anterior, el adulto se veía obligado a ir ligando las asociaciones que el niño producía y, en la anterior, la etapa prelingüística, la traducción que el adulto tenía que hacer de las expresiones del niño era aún más intensa.

Los gestos significativos, que permiten expresar por sí mismos un contenido, son también una forma de comunicación empleada a esta edad que ya estaba presente a finales del segundo año. La imitación verbal y la gestual continúan teniendo fuerza comunicativa, pero ahora se encuentran sumergidas en la fuerza de la comunicación verbal.

Veamos ya cuáles son los progresos en el lenguaje y en cada uno de los diferentes niveles.

Producción

Producción a nivel fonológico

A partir de los 2 años, el niño, ya decididamente activo en el uso del lenguaje hablado como instrumento para la mayoría de las situaciones comunicativas, se dedica a afinar sus mecanismos articulatorios y fonéticos. Tomando aún como modelo el lenguaje producido por el adulto, va ajustándolos progresivamente.

Los niños de esta edad todavía tienen dificultades en la pronunciación de algunos sonidos específicos, normalmente son aquellos sonidos que se adquieren más tarde debido a que exigen un mayor control de los órganos que intervienen en la fonación. Por ejemplo, las consonantes oclusivas como la d y la g no suelen pronunciarse correctamente hasta los 4 años, y las fricativas y africadas (f,s) pueden suponer un grado de

dificultad variable, según la comunidad lingüística de la que proceda el niño. Es normal encontrar dificultades con las sílabas complejas como *pla*, *ter*, *fri*, *gru*..., así como con la /r/.

Producción a nivel morfosintáctico

En torno a los 2 años, el niño utiliza más de dos palabras para formar las primeras estructuras gramaticales. Hay elementos de la frase que están ausentes, son aquellos que llamamos palabras-función (artículos, preposiciones, conjunciones), de aquí que a este estilo de frases se le llame lenguaje de "estilo telegráfico".

Respecto al desarrollo de las preposiciones y los adverbios, las expresiones preposicionales no empiezan a ser usadas productivamente hasta los 3 años. Las primeras que aparecen son "de" y "para", entre los 2 años y medio y los 3. Los adverbios son palabras que empiezan a utilizar los niños muy pronto y el momento de su aparición varía según la categoría a la que pertenecen: primero aparecen los de lugar (en torno a los 2 años) y cantidad (a los 2 años y medio aproximadamente), y después los de tiempo.

En relación a los artículos, el primero en aparecer es el indeterminado singular "un" (en torno a los 2 años). El artículo determinado también aparece, pero primero con la forma "a" ("a nena") y más tarde o al mismo tiempo la forma correcta.

En cuanto a los pronombres, los primeros que utiliza el niño son "yo" y "tú", después "él" y "ella" y a continuación "nosotros", "vosotros" (estos últimos en torno al cuarto año). Todavía suele hablar de sí mismo en tercera persona.

Desde muy temprano el niño muestra una gran sensibilidad hacia el orden estándar de las palabras de su lengua, tanto en el lenguaje comprensivo como en el expresivo. Desde la etapa de las emisiones de dos palabras, y después en la de tres o más, mantiene siempre el orden de la lengua particular para cada una de las funciones semánticas. Por ejemplo, los sustantivos agentes antes del verbo (*Ana come*), los sustantivos pacientes (*tira la pelota*) y los sustantivos de lugar (*voy al cole*) detrás del verbo. No será hasta alrededor de los 4 años cuando tenga el suficiente dominio como para alterar ese orden estándar.

Antes de continuar con las adquisiciones del lenguaje en esta edad, vas a pararte a pensar en algunas de las características propias de la forma de expresarse de los niños entre los 2 y los 3 años, realizando un ejercicio.

Ejercicio

6. Hemos comentado recientemente que los niños, en estas edades (2 a 3 años), suelen utilizar una forma de habla "telegráfica", caracterizada por la ausencia de palabras función o nexos. Vamos a poner un ejemplo. Un niño de 2 años recién cumplidos quiere ir a la calle y lo expresa de la siguiente manera: "A bajar a calle". Un niño más mayor probablemente construiría la frase de otra manera: "Quiero bajar a la calle" o "Yo quiero bajar a la calle".

Tomando como ejemplo la última construcción y comparándola con la primera, intenta contestar a las siguientes preguntas:

- Qué palabras están ausentes en la primera frase, con respecto a la tercera, que hacen de la primera expresión un estilo telegráfico? (Señala las palabras y su función gramatical).
- ¿Por qué crees que el niño de 2 años no incorpora el pronombre y el artículo? ¿No se ha dado cuenta de que el adulto sí los utiliza?

Pensando en la solución de este ejercicio habrás incorporado nuevos conocimientos. Ahora puede serte útil, ver el resumen de las adquisiciones en el nivel morfosintáctico.

En resumen, éstas son las principales pautas evolutivas en el desarrollo morfosintáctico entre los 2 y los 3 años:

- Construcción de frases de más de dos palabras. Incorporación de nuevas categorías gramaticales, aunque con frecuencia los nexos están ausentes (habla "telegráfica").
- Utilización de pronombres personales (yo, mí, tú...).
- Empieza a incorporar preposiciones y adverbios de lugar y cantidad.
- Comete errores en la formación del singular, el plural, el masculino y el femenino.
- Con frecuencia se refiere a sí mismo por su nombre en lugar de utilizar el pronombre "yo".
- Usa frases interrogativas y negativas.

Vas a ver ahora la producción léxico-semántica.

Producción a nivel léxico-semántico

A los 2 años de edad, la mayor parte del vocabulario infantil está formado por términos básicos como perro o coche; es decir, términos que corresponden a un nivel intermedio de generalidad. Todavía a esta edad, hay algunos términos cuyo aprendizaje resulta complicado.

Para los niños de esta edad no puede haber ningún tipo de solapamiento entre dos palabras, no pueden entender que un perro pueda recibir

también otro tipo de denominación más general; es decir, que el mismo objeto pueda denominarse con dos nombres diferentes.

Hacia los 2 años, el niño se encuentra en un período importante de construcción del léxico. De manera que cada palabra que es adquirida pasa a ocupar su lugar en el campo semántico, produciéndose a la vez una reorganización del mismo. Por ejemplo, si antes utilizaba una palabra genérica para referirse a los coches, ahora aprenderá a utilizar palabras distintas para designar el coche, el camión o la moto, según corresponda, ampliando y organizando de otra manera su vocabulario.

Se produce un aumento importante del vocabulario. Pongamos algunas cifras con carácter orientativo. A los 24 meses es capaz de entender un vocabulario de alrededor de 200 palabras, a los 3 años es de aproximadamente 500 palabras.

Los niños de 2 años, aún con frecuencia suelen utilizar la palabra "este" acompañada del gesto de señalar. Progresivamente va disminuyendo la sobreextensión del significado de las palabras, incorporando palabras diferentes y específicas para denominar diferentes alimentos, animales, diferentes objetos, personas y acciones, creando campos semánticos cada vez más extensos y amplios. Entre los 2 años y medio y los 3 ya tiene bastante conseguida la capacidad para asociar una palabra con el objeto o la acción correspondiente, de manera precisa.

Manifiesta cada vez mayor capacidad creadora con el lenguaje, a la vez que pregunta sobre las palabras y las cosas. Con frecuencia, el niño a esta edad, repite frases o expresiones hechas de los adultos ("¿esto qué es?").

Utiliza términos temporales y espaciales como arriba, abajo, dentro, fuera, antes, después. Y aprende a utilizar, por oposición, palabras como grande y pequeño, frío y caliente.

Vamos a ver ahora los progresos en los niveles pragmáticos o del uso del lenguaje.

Pragmática

Cada vez inicia un nuevo uso del lenguaje, aunque mantiene las funciones anteriores (para interactuar, pedir, señalar, explicar...), ahora va a incorporar las conversaciones como forma de intercambio social no sólo con el adulto, sino también con los otros niños. El lenguaje sigue refiriéndose fundamentalmente al aquí y al ahora, el niño habla de lo que está presente.

El uso de las frases interrogativas le va a permitir iniciar pequeñas conversaciones, en la medida en que él también puede preguntar. Sin embargo, la función conversacional del lenguaje propiamente dicha se desarrollará a partir de los 3 años.

Ya has visto la evolución en la producción del lenguaje, veamos ahora qué ocurre en la comprensión.

Comprensión

A partir de los 2 años, se produce un interés creciente de los niños por los mensajes verbales y por las diferentes situaciones de comunicación verbal. Disfrutan en especial cuando hay que acompañar una canción o un relato corto con gestos, movimientos y palabras.

A los 2 años son capaces de entender la mayoría de los mensajes verbales que le dirige el adulto en las situaciones habituales, aún conteniendo varias órdenes consecutivas, aunque en ocasiones sea necesario acompañar con algún gesto si se trata de órdenes nuevas. Entienden las preguntas con "cuándo" y "cómo".

Surge un gran interés por mirar e identificar imágenes, siendo capaces de identificar cualquier imagen conocida al nombrársela y tomando ellos la iniciativa para nombrar y enseñar las imágenes al adulto.

Antes de pasar al siguiente epígrafe, en el que estudiaremos el desarrollo de la comunicación y el lenguaje entre los 3 y los 6 años, consulta con atención el resumen de la comunicación y el lenguaje entre los 2 y los 3 años:



Recuerda

Comunicación

La forma preferente de comunicación es la verbal, con formas diversificadas.

Los intercambios sociales toman a partir de ahora la forma de conversaciones.

Utiliza gestos significativos que expresan por sí mismos un contenido.

La imitación verbal y gestual tienen gran fuerza comunicativa.

Producción fonológica

Va ajustándose progresivamente al modelo producido por el adulto.

Todavía tiene dificultades en la pronunciación de algunos sonidos específicos y grupos consonánticos complejos.

Van desapareciendo las omisiones y sustituciones de fonemas y sílabas.

Producción morfosintáctica

Utiliza más de dos palabras para construir sus frases, formando las primeras estructuras gramaticales.

Es frecuente que haya elementos de la frase ausentes(nexos o palabras función), utilizando un estilo de habla "telegráfico".

Progresivamente va incorporando preposiciones, adverbios, artículos y pronombres personales, con algunas dificultades en la formación del singular y plural y de concordancia. Mantiene el orden estándar de su lengua en la construcción de las frases.

Utiliza frases interrogativas y negativas y aparecen las primeras frases coordinadas, aunque su dominio será a partir de los 3 años.

Producción léxico-semántica

La mayor parte de su vocabulario se refiere a términos básicos con un nivel intermedio de generalidad (todavía hay palabras cuyo significado es difícil de aprender).

Se produce un importante aumento del vocabulario. A los 2 años es de alrededor 500 palabras y llega aproximadamente alrededor de las 1.000 palabras a los 3 años.

Disminuye la sobreextensión del significado de las palabras e incorpora palabras específicas para designar objetos, personas, animales, acciones...

Utiliza términos temporales y espaciales.

Pragmática

Además de utilizar el lenguaje para interactuar, pedir, señalar, explicar, ahora ya va a poder utilizar el lenguaje para preguntar, iniciando pequeñas conversaciones. Poco a poco va a incorporar las conversaciones como forma de intercambio social, con los adultos y con los niños.

El lenguaje todavía se refiere al aquí y al ahora (a lo real, lo cotidiano y al presente). La utilización del lenguaje para evocar el pasado o hablar del futuro será posterior.

Comprensión

Interés creciente por los mensajes verbales y las diferentes situaciones de comunicación verbal (conversaciones, narraciones, cuentos, historias, juegos verbales...).

Es capaz de entender la mayoría de los mensajes verbales que le dirige el adulto en las situaciones habituales, contenido varias órdenes consecutivas.

Creciente interés por mirar, señalar y describir imágenes.

Una vez vistos los logros en la comunicación y el lenguaje al llegar a los tres años, en el siguiente epígrafe describiremos el desarrollo que se produce a partir de los 3 años.

5

La comunicación y el lenguaje entre los 3 y los 6 años

A partir de ahora, ya en pleno apogeo lingüístico, entraremos en una fase de consolidación del lenguaje y de dominio de la lengua en todos los niveles. Vamos a ver cuáles son las adquisiciones que se producen tanto en la comunicación como en el lenguaje en los niños de los 3 a los 6 años.

Comunicación

Entre los 3 y los 6 años se desarrollan especialmente las habilidades para la conversación, tanto con adultos como con otros niños, desplazando el interés de la comunicación hacia sus iguales, mientras que los niños más pequeños prefieren la comunicación con el adulto. El lenguaje verbal será el vehículo socializador por excelencia, tanto en las conversaciones como en los juegos.

A esta edad utilizan el lenguaje para organizar la acción, asignar y desarrollar papeles, apoyar y enriquecer el juego, en especial el juego simbólico que ahora se amplía a escenarios cada vez más alejados de la representación de las acciones y situaciones de su vida cotidiana y en el que incorporan escenas fantásticas.

Ahora el lenguaje más orientado hacia los otros niños sirve para crear y consolidar amistades, para establecer disputas, expresar y argumentar sus puntos de vista, hacer cosas juntos, asumir papeles e incluso para ponerse en el lugar del otro.

Utilizan el lenguaje para preguntar, para solicitar información. Son capaces de mantener largas conversaciones y de ajustar el lenguaje dependiendo del contexto comunicativo y de las características del interlocutor (simplificar el habla si se dirigen a un niño pequeño) y manifiestan especial interés por la utilización del lenguaje en dramatizaciones, narraciones y cualquier situación en la que intervengan elementos fantásticos.



Niños de 3-6 años hablando entre ellos

Su interés por los escenarios fantásticos no limita su utilización del lenguaje para comunicar sus conocimientos científicos: para constatar sus acciones y los efectos de sus acciones sobre las cosas, para formular hipótesis y comunicar sus descubrimientos, intereses y conocimientos, poniendo de manifiesto un gran manejo de los conceptos más abstractos referidos a las nociones de espacio, de tiempo, de cantidad, a las semejanzas y diferencias, a la igualdad, a las características de las cosas, a las categorías, a las clases... Y es que, entre los 3 y los 6 años, su vocabulario refleja ya un importante grado de conocimiento del medio.

Junto con las conversaciones, va a haber dos formas de comunicación específicas de estas edades que van a ir evolucionando y adquiriendo características propias en cada edad. Nos referimos a las preguntas y al monólogo. Veamos algo de cada una de ellas.

Las preguntas

Un aspecto de interés del lenguaje de los niños a partir de los 3 años son las preguntas y principalmente la pregunta “¿por qué?”, para todo. Aunque a medida que van siendo mayores, el porqué tenga una finalidad de obtener información (ya entre los 4 y los 6 años), en muchas ocasiones forma parte de ese juego verbal y también en buena medida obedece a su necesidad de buscar una explicación, una causa que sirva para organizar la realidad.

Preguntan porque necesitan buscar y encontrar una razón para todo, pero no solicitan una explicación necesariamente lógica o científica, sino sobre todo psicológica o afectiva y relacionada con su pensamiento animista, desde la necesidad de organizar su mundo. Es curioso observar cómo a veces no se interesan tanto por el contenido de la explicación como por la existencia de una explicación, les basta con saber que hay una respuesta a su “por qué”.

El monólogo o los soliloquios

En realidad parece justo lo contrario a la comunicación, pero no lo es tanto. El monólogo o el soliloquio se pone de manifiesto cuando el niño formalmente habla consigo mismo y aparentemente no utiliza el lenguaje para comunicarse con los demás, pero sin embargo para el adulto es una buena situación de observación y de comunicación pasiva con el niño.

Podemos distinguir tres formas diferentes de monólogo:

a) El lenguaje acompaña a la acción: el niño va diciéndose a sí mismo lo que hace o lo que piensa hacer.

b) La palabra le sirve para resolver sus dificultades, para pensar en voz alta. Por ejemplo: Está intentando hacer una construcción y una pieza no encaja. Se ayuda con el lenguaje a la vez que actúa ("Ésta es muy grande y no cabe, voy a buscar otra más pequeña...").

c) El lenguaje como forma de manifestar su fantasía y su elaboración simbólica. En este caso, la palabra sustituye la acción. A través del lenguaje inventa, elabora, expresa sus deseos, fantasea. De forma coloquial, los adultos utilizamos una expresión bastante gráfica para calificar este tipo de soliloquios: "Ya se está montando su película".

Aunque ya no podemos decir que el lenguaje es parte de la expresión de la acción motriz, como ocurría con los sonidos y las acciones de los niños pequeños sobre los objetos, aún el lenguaje acompaña constantemente la acción de los niños y muchas veces participa en su organización, convirtiéndose en una manera de organizar el niño su propia conducta. Esto lo podemos observar tanto en los soliloquios, dando la sensación de pensar en voz alta como en los diálogos, cuando va poniendo palabras a lo que hace o va a hacer, comunicándoselo así al otro.

La forma de comunicación de los niños, en cada edad, puede ofrecernos importantes pistas sobre su desarrollo lingüístico. De tal manera que, en el caso de las conversaciones y los soliloquios, esas formas de comunicación pueden convertirse en excepcionales instrumentos de observación del lenguaje espontáneo de los niños. Y aprovechando esta idea vas a realizar un ejercicio.

Ejercicio

7. A lo largo de la Unidad hemos ido viendo qué aspectos de la comunicación y del lenguaje son objeto de estudio y descripción a la hora de explicar el desarrollo comunicativo y lingüístico de los niños.

Teniendo esto en cuenta y apoyándote en las conversaciones y en los soliloquios como procedimientos para realizar la observación del lenguaje espontáneo de los niños de 3 a 6 años, intenta señalar y explicar qué aspectos concretos de la comunicación y el lenguaje observarías de manera que te ofrecieran una referencia para valorar el desarrollo lingüístico de los niños.

Una vez vistos los aspectos más relevantes del desarrollo en la comunicación, veamos las adquisiciones en cada uno de los niveles del lenguaje ya conocidos.

Producción

Producción fonológica

Entre los 3 y los 6 años su forma de expresión se acerca, cada vez más, a la de los adultos, disminuyendo notablemente las imprecisiones e incorrecciones en la pronunciación. Todavía los niños de 3 años cometen errores fonéticos como la sustitución de un fonema por otro, pueden tener dificultades con algunas consonantes como la d, la g, la f y la s, así como con algunos grupos consonánticos complejos como pla, ter, fri, gru...

Entre los 4 y los 6 años se adquiere prácticamente un dominio total de todos los fonemas del habla, incluidos los grupos consonánticos complejos, aunque algunos niños aún pueden seguir teniendo dificultades en la pronunciación de algunos fonemas como la /r/ hasta los 6 años.

Disfrutan con los juegos de imitación y reproducción de sonidos y palabras difíciles de pronunciar, así como con el aprendizaje de retahílas y juegos rimados de palabras sin sentido, trabalenguas...

Detectan rápidamente cualquier error. Se corrigen ellos solos y entre ellos ante la menor incorrección en la emisión de los fonemas y en la pronunciación adecuada de las palabras.

Producción morfosintáctica

No será hasta los 4 años cuando empiece a invertir el orden de las palabras y a utilizar un abanico más amplio de órdenes de palabras. Hasta entonces la estructura era sujeto-verbo, sujeto-verbo-objeto; a partir de ahora también utilizará verbo-sujeto, objeto-verbo-sujeto. A medida que va haciendo uso de la sintaxis más elaborada no necesita ajustarse al orden estándar y despliega un repertorio más amplio de posibilidades.

Respecto al tipo de oraciones, alrededor de los 3 años empezarán a utilizar las oraciones coordinadas con la conjunción "y" como elemento de unión entre dos o más oraciones, poco a poco irán introduciendo otras conjunciones como "pero". Más tarde emplearán las oraciones subordinadas, siendo las temporales las primeras subordinadas utilizadas, especialmente con el adverbio "cuando", pero siempre colocando la oración subordinada en primera posición ("Cuando merendé se fue la abuela").

No será hasta los 7 u 8 años cuando sean capaces de alternar el orden. A partir de los 7 años construirán subordinadas causales, algo que los niños más pequeños solucionan con dos oraciones coordinadas ("Eres malo y no te quiero"). Es a partir de los 7 años cuando los niños hacen un uso variado de las diferentes oraciones subordinadas y este uso estará totalmente consolidado cerca de los 9 años.

Podemos destacar las adquisiciones morfosintácticas entre los 3 y los 6 años, de la siguiente manera:

A los tres años:

- Aparecen los artículos definidos y contractos.
- Generalmente las oraciones simples ya están correctamente construidas.
- Controlan el uso del plural-singular con más flexibilidad.
- El uso de los tiempos verbales se hace más flexible. Emplean la fórmula de futuro "voy a..." con hacer, tener, e ir.
- Empiezan a emplear los relativos e interrogativos (qué, cómo, quién, dónde).
- Incorporan nuevas preposiciones (por, con...).
- Incorporan nuevos pronombres (él, ella, ellos, ellas, nosotros).
- Empiezan a construir las primeras frases coordinadas uniendo dos enunciados simples con las conjunciones "y", "o".

Entre los 3 y los 4 años:

- Llegan a formar frases correctas de seis a ocho palabras, aunque la media general sea de cuatro a cinco.
- Utilizan gran número de adjetivos y adverbios, sobre todo de lugar.
- Añaden formas de futuro para los verbos y distinguen mejor el uso de los distintos tiempos del pasado. Aún utilizan incorrectamente el subjuntivo.

Hacia los 4 años y medio:

- Construyen enunciados largos y frases con estructuras complejas.
- Pueden invertir el orden estándar de la frase, construyendo enunciados correctos y con diferentes estructuras.
- Construyen frases coordinadas con nuevas conjunciones y subordinadas circunstanciales de causa y consecuencia.
- Empiezan a utilizar adverbios de tiempo (hoy, ayer, luego...).

A los 5 años:

- Ya hacen un uso habitualmente correcto de los relativos, las conjunciones, los pronombres posesivos y los principales tiempos de verbo, incluyendo el condicional.
- Emplean subordinadas circunstanciales de tiempo, aunque con problemas de concordancia.

Entre los 5 años y medio y los 6:

- Ya hacen un uso generalmente correcto de estructuras complejas. Utilizan frases coordinadas y subordinadas con bastante precisión.

- Todavía pueden tener algunas dificultades de concordancia entre el sujeto y el verbo, con las formas irregulares de los verbos y con algunos pronombres.
- Muestran una gran habilidad para juzgar frases como gramaticalmente incorrectas y realizar correcciones.

Acabas de ver el desarrollo en las adquisiciones morfosintácticas, las referidas al uso de las diferentes categorías gramaticales y a la construcción de las frases. Como has podido observar, la adquisición morosintáctica es un proceso en el que intervienen diferentes factores: el modelo ofrecido por el adulto, la propia experiencia del niño, su propio desarrollo cognitivo que le permita ir descubriendo las reglas que rigen la construcción de las frases y la función que desempeña cada grupo de palabras y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entender esto, no siempre resulta sencillo pero sí es fácil comprobar, observando el lenguaje de los niños, la evolución que se va produciendo. Para entenderlo mejor vas a realizar un ejercicio.

Ejercicio

8. Vas a realizar una pequeña observación del lenguaje de un niño de 3 años y de otro de 5. Anota textualmente las frases y palabras utilizadas por ambos (es suficiente con tres frases de cada uno). Utilizando los conocimientos desarrollados en esta unidad y en especial en este apartado que acabas de estudiar, vas a establecer las principales diferencias entre las construcciones morosintácticas de uno y otro niño y, después, vas a comprobar en qué medida se ajusta a la descripción hecha anteriormente sobre las adquisiciones más relevantes de cada edad.

Ahora ya puedes continuar con el desarrollo en los aspectos léxico-semánticos.

Producción léxico-semántica

Entre los 3 y los 6 años el vocabulario presenta un aumento muy importante, pongamos algunas cifras para hacernos una idea, sabiendo que el vocabulario comprensivo suele ser el doble que el expresivo. A los 3 años pueden tener un vocabulario comprensivo de alrededor de 1.000 palabras, de alrededor de 1.500 a los 4 años, entre 2.000 a 2.200 palabras a los 5 años y de 2.500 a 3.000 a los 6 años. Pero además de su aumento cuantitativo, el vocabulario se hace cada vez más preciso y las estructuras sintácticas se acercan, poco a poco, a las normas adultas.

Pueden existir diferencias individuales muy marcadas en cuanto al bagaje léxico o al vocabulario se refiere y, esto, en buena medida estará muy relacionado con la riqueza lingüística de los ambientes que rodean a cada niño. De manera que establecer con cifras el número de palabras

que corresponden al vocabulario propio de cada edad es un dato poco fiable, porque lo que puede ser normal para un niño no lo es para otro. Esas cifras anteriores pueden servirnos con carácter orientativo, tanto en lo que a comprensión como a expresión se refiere, pero de una manera aproximada.

Se produce una gran amplitud en el vocabulario referido al conocimiento del medio, de las cosas y de las personas. Su referencia semántica se amplía considerablemente y las palabras se refieren a las cualidades de las cosas, a las relaciones (comparaciones, igualdades, diferencias), a las clasificaciones, a los cuantificadores, incluyendo conceptos abstractos.

El lenguaje ha dejado de ser un instrumento para hablar del aquí y del ahora; sirve para evocar, para hablar del pasado y del futuro, de lo real y de lo imaginario, para poner nombre a los sentimientos y a las emociones, a lo cotidiano y a lo fantástico... El lenguaje ya se ha convertido en un instrumento íntimamente relacionado con el pensamiento, con la comunicación y el conocimiento.

De manera espontánea descubren juegos con palabras parecidas, con palabras que significan lo contrario, con palabras que no significan nada; buscan palabras de animales, de comidas, de colores, de vestidos, palabras que riman entre sí, palabras largas y cortas; palabras que sirven para expresar con precisión justo lo que ellos quieren expresar... Han descubierto el poder y la magia de las palabras.

Así como el desarrollo morfosintáctico de los niños depende, en buena medida, de la capacidad cognitiva y del modelo del lenguaje adulto ofrecido, el desarrollo del vocabulario va a depender en especial de la riqueza verbal de sus experiencias en los ambientes en los que se desenvuelven. De aquí la importancia de ofrecer modelos verbales enriquecidos y experiencias de conocimiento en las que contextualizar el uso del lenguaje verbal.

Pragmática

El lenguaje ya ha dejado de ser un medio con el que básicamente se requería la atención del adulto. Ahora el lenguaje sirve para interactuar, para conversar, para explicar e informar, para comentar, para representar e incluso para jugar con él. Los niños de estas edades son capaces de sostener largas conversaciones, solicitar y añadir nuevas informaciones, preguntar para clarificar el significado de las expresiones utilizadas por el otro (hablar sobre el propio lenguaje) y, además, pueden ajustar el lenguaje utilizado al oyente y al contexto comunicativo.

Podemos decir que al llegar a los 6 años ya han incorporado todas las funciones propias del lenguaje adulto.

Ya has visto los progresos en la producción del lenguaje verbal de los niños entre 3 y 6 años. Ahora vas a ver los avances en la comprensión.

Comprensión

Entre los 3 y los 4 años, los niños todavía pueden tener algunas dificultades con la comprensión de preguntas que contengan pronombres relativos (quién, qué, cuándo, cómo, dónde...).

A esta edad adquieren grandes habilidades como lectores de imágenes, interesándose por observar y describir detalles y acciones de las mismas.

Entre los 4 y los 6 años, los niños desarrollan una gran capacidad comprensiva del lenguaje verbal:

- Entienden todos los mensajes verbales que se les dirigen tanto en contextos habituales como en otros menos frecuentes.
- Son capaces de entender chistes y sarcasmos, reconociendo la ambigüedad de las expresiones, así como de entender las metáforas sencillas y el sentido figurado. Dominan completamente la comprensión de la evocación, del pasado y el futuro.
- Disfrutan escuchando cuentos y narraciones con elementos fantásticos y lejanos, así como con el aprendizaje de poesías, adivinanzas, trabalenguas y juegos con el lenguaje en general.

Aún siguen teniendo dificultad en la comprensión de las oraciones pasivas. Uno de los aprendizajes más tardíos del lenguaje infantil es la comprensión de oraciones pasivas. Los niños de 5 y 6 años de edad las entienden como si fueran oraciones activas, considerando que el primer sustantivo que aparece es el que realiza la acción. Por ejemplo, en la frase "El toro es empujado por el león" entienden que el toro empuja al león. Sin embargo, comprenden perfectamente la oración pasiva si no es posible una reversibilidad en la acción, como en el caso de la siguiente frase: "El perro es picado por la gallina", la entenderán perfectamente porque es la única posibilidad de acción.

Hasta los 8 o 9 años, los niños llegan a la comprensión de las oraciones pasivas aplicando el principio de distancia mínima; es decir, el sujeto del verbo en una oración de este tipo es el sustantivo o sintagma nominal que le precede inmediatamente.

Con esto hemos finalizado la descripción del desarrollo de la comunicación y el lenguaje entre los 3 y los 6 años, y, por tanto, con la explicación de los contenidos de esta Unidad.

Ahora tendrás que consultar atentamente el resumen de este epígrafe y después podrás consultar el cuadro resumen que te ofrecemos después a modo de recogida general de toda la información estudiada y relativa al desarrollo de la comunicación y el lenguaje desde los 0 a los 6 años. Primero, lee el resumen de la comunicación y el lenguaje entre los 3 y los 6 años:

Recuerda

Comunicación

Entre los 3 y los 6 años se desarrollan especialmente las habilidades para la conversación, sobre todo con los otros niños. El lenguaje será el vehículo socializador por excelencia, tanto en las conversaciones como en los juegos.

Junto con las conversaciones se desarrollarán otras dos formas de comunicación propias de estas edades: las preguntas y los soliloquios.

Producción fonológica

Entre los 4 y los 6 años se adquiere prácticamente el dominio total de todos los fonemas del habla, aunque algunos niños puedan seguir teniendo dificultades con algunos sonidos como la /r/.

Disfrutan con juegos de imitación y reproducción de sonidos y palabras difíciles de pronunciar (juegos rítmicos, trabalenguas...).

Captan cualquier incorrección en la pronunciación y se corren entre ellos mismos.

Producción morfosintáctica

A los 3 años:

Generalmente las oraciones están bien construidas y mantienen el orden estándar.

Empiezan a utilizar oraciones coordinadas con la conjunción "y".

Incorporan artículos definidos y contractos, nuevas preposiciones y nuevos pronombres. Controlan mejor el uso del singular y el plural, así como el de los tiempos verbales.

Entre los 3 y los 4 años:

Construyen frases correctas de entre 5 y 8 palabras.

Utilizan gran número de adjetivos y adverbios.

Añaden formas de futuro y controlan mejor los tiempos del pasado.

Entre los 4 y los 5 años:

Construyen enunciados largos y frases de estructuras complejas.

Son capaces de invertir el orden estándar y construir frases propias bien construidas.

Entre los 5 y los 6 años:

Uso generalmente correcto de estructuras complejas, utilizando con precisión frases coordinadas y subordinadas.

No necesitan ceñirse al orden estándar y se manejan con habilidad construyendo frases Uso habitualmente correcto de relativos, conjunciones, pronombres posesivos y principales tiempos de verbos, incluyendo el subjuntivo y a excepción del condicional. Emplean subordinadas circunstanciales de tiempo, aunque con dificultades de concordancia Todavía pueden tener algunas dificultades de concordancia entre el sujeto y el verbo, con las formas irregulares de los verbos y con algunos pronombres. Muestran gran habilidad para juzgar frases como gramaticalmente incorrectas y corregirlas.

Producción léxico-semántica

Entre los 3 y los 6 años se produce un gran aumento del vocabulario. Existiendo una gran diferencia entre las palabras que son capaces de entender y las que pueden decir, en una proporción de la mitad de la producción sobre la comprensión. Algunas cifras aproximadas:

A los 3 años entienden aproximadamente 1.000 palabras.

A los 4 años, alrededor de 1.500 palabras.

A los 5 años, entre 2.000 y 2.200.

A los 6 años, entre 2.500 y 3.000.

Gran aumento del vocabulario referido al conocimiento del medio, incluyendo conceptos abstractos.

El lenguaje sirve para hablar del pasado y del futuro, de lo imaginario, de los sentimientos y emociones, y no sólo del aquí y del ahora.

Descubren los contrarios u opuestos y son capaces de construir campos semánticos a partir de una palabra inicial (alimentos, animales, transportes...).

Pragmática

El lenguaje deja de ser un instrumento para llamar la atención, pedir y señalar cosas y se convierte en un vehículo de socialización por excelencia, sobre todo con los otros niños y especialmente en forma de conversaciones y en los juegos.

Ahora utilizan el lenguaje para preguntar, explicar, representar, evocar, contar, conocer... Son capaces de ajustar el lenguaje a las características de su interlocutor y al contexto comunicativo.

Comprensión

Entre los 3 y los 4 años todavía pueden tener algunas dificultades con la comprensión de los pronombres relativos (quién, qué, cómo, cuándo, dónde...).

Entre los 4 y los 6 años desarrollan gran capacidad comprensiva del lenguaje, entendiendo la mayoría de los mensajes verbales que se transmiten en contextos habituales y menos habituales.

Pueden entender los chistes, los sarcasmos, la ironía, las metáforas.



Disfrutan escuchando cuentos, narraciones e historias que incluyan elementos fantásticos y lejanos y aprendiendo cuentos, poesías, adivinanzas...

Se convierten en grandes lectores de imágenes

Continúan teniendo dificultades en la comprensión de las oraciones pasivas hasta los 8 o 9 años.

Hemos ido haciendo un recorrido detenido a lo largo de la evolución en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje situándonos en diferentes tramos de edad. Ahora puede resultarte útil disponer de toda la información presentada en forma de resumen. Para ello consulta detenidamente el siguiente cuadro que recoge las adquisiciones más relevantes de los niños de 0 a 6 años en la comunicación y el lenguaje.

EDAD	Comunicación y Expresión	Comprensión
0-3 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Atención visual hacia el adulto que le mira y le habla. - Intercambio de gestos, miradas y vocalizaciones. - Expresión de estados de satisfacción e insatisfacción a través del llanto, la sonrisa, la tensión y la relajación corporal. - Sonrisa social. - Primeras vocalizaciones sociales espontáneas y como respuesta a la relación social (al menos cuatro sonidos diferentes). 	<ul style="list-style-type: none"> - Capta la mirada, el contacto corporal, la mimica facial y los elementos sonoros que acompañan a la palabra (la melodía, el tono, el ritmo...). - Reacciona de manera diferente a las voces según el tono y los gestos.
3-6 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización de la sonrisa y el llanto como formas de comunicación intencional. - Respuesta activa en juegos sociales de atención y acción conjunta (repite acciones cuando es imitado por el adulto). - Juegos vocales como exploración de sus propias posibilidades de emisión de sonidos, como expresión de estados de ánimo y como forma de comunicación social (vocaliza cuando se le habla, para llamar la atención...). - Primeros sonidos aislados semejantes a las vocales y a algunas consonantes, diferenciados en tonalidad, entonación y ritmo (como expresión de malestar y bienestar y como forma de comunicación). 	<ul style="list-style-type: none"> - Detecta distinciones en los sonidos del habla.
6-12 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Responde e inicia juegos de intercambio con los adultos. - Enseña objetos a los adultos. - Aparece el gesto de señalar como forma de comunicación (primero con la mirada y después con el gesto de indicación). - Utiliza el balbuceo con diferentes entonaciones y de maneras distintas: repeticiones de fonemas y sílabas iguales, sílabas bien definidas y emisión de cadenas silábicas reiteradas y largas (pa, pa, pa). - Emisión de otras estructuras silábicas más complejas (combinación de diferentes sílabas). - Hacia los 12 meses puede empezar a utilizar alguna palabra con significado aunque no se parezca a la del lenguaje adulto. - Dice "adiós" con la mano. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diferencia voces familiares de las que no lo son, identificando a los adultos por su voz. - Comprende las verbalizaciones de los adultos mediante los elementos sonoros que acompañan a la palabra (melodía, tono, ritmo) y los no sonoros (gestos, mimica, movimientos). - Reconoce algunas palabras por identificación y oposición de algunos fonemas. - Reconoce ciertas palabras unidas a experiencias cotidianas. - Responde a palabras familiares (su nombre, no, adiós, papá, mamá).

Cuadro resumen del desarrollo de la comunicación y el lenguaje durante los seis primeros años

EDAD	PRODUCCIÓN				COMPRENSIÓN
	Fonológica	Morfosintáctica	Léxico-semántica	Pragmática	
12-18 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Emisión de las primeras palabras: palabras propias, onomatopeyas y palabras semejantes a las adultas. - Silabas de consonante y vocal (aún no utiliza grupos consonánticos). 	<ul style="list-style-type: none"> - Emisiones de una palabra. - Predominio de palabras nominales, después de acción y algunos adjetivos posesivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de palabras sociales (hola, adiós, gracias). - Nombres referidos a alimentos y personas. - Errores en la extensión de las palabras. - Dice al menos 10 palabras claras. - Nombra uno de cada seis objetos por los que se le pregunta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Imita gestos y sonidos. - Aparecen los juegos de "hacer como si" (acciones de su vida diaria). - Utilización de su propia jerga ininteligible. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor capacidad comprensiva que expresiva: por cada 10 palabras que dice entiende alrededor de 50. - Entiende la mayoría de las órdenes que le da el adulto (una sola acción). - Identifica objetos conocidos al nombrárselos. - Señala algunas partes de un muñeco al nombrárselas. - Entiende algunas preguntas. - Se interesa por las imágenes.
18-24 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Adquisición progresiva de los sonidos del habla. - Errores frecuentes en la pronunciación por sustitución u omisión de consonantes o sílabas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Emisiones de dos palabras. - Primeros indicios de sintaxis. - Uso de palabras abiertas (sustantivos, verbos, adjetivos) y cerradas (artículos, pronombres, adverbios) en posiciones fijas. - Uso del masculino y el femenino. - Errores en la construcción de los verbos generalizando las reglas en la conjugación de verbos irregulares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sobreextensión del significado de las palabras. - Gran aumento del vocabulario (de 20 a 50 palabras a los 18 meses y entre 200 y 250 a los 24 meses). - Nombra tres de cada seis objetos por los que se le pregunta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización del gesto imitativo con intención comunicativa. - El lenguaje se convierte en la forma preferida de comunicación, aunque sigue utilizando la comunicación gestual. - Apogeo de las imitaciones verbales (la repetición verbal se convierte en una forma de comunicación). - Uso del lenguaje para pedir las cosas, llamar la atención, expresar necesidades, etc. - Utilización de solilóquios mientras juega. - Desarrollo de acciones de juego simbólico. - Imitación sin modelo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entiende la mayoría de los mensajes habituales (órdenes de dos y más acciones consecutivas). - Entiende un cuento o una narración corta. - Señala más de seis partes del cuerpo en el muñeco al nombrárselas. - Identifica, al menos, seis imágenes al nombrárselas.
2-3 años	<ul style="list-style-type: none"> - Gran similitud con la pronunciación del lenguaje adulto. - Dificultad en la pronunciación de sonidos específicos (d, g, f, s, r) y de algunas combinaciones consonánticas complejas (pl, fr, pr...). - Interés por ajustarse al modelo adulto en la pronunciación de los sonidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Frases de más de dos palabras. - Habla de tipo "telegráfico". - Utilización de pronombres personales (yo, mí, tú...). - Con frecuencia se refiere a sí mismo por el nombre más que por "yo". - Empieza a incorporar preposiciones y adverbios de lugar y cantidad. - Errores en la formación del singular, el plural, el femenino y el masculino. - Uso de frases interrogativas y negativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - A pesar del aumento del vocabulario, con frecuencia utiliza la palabra "este" acompañada del gesto de señalar. - Disminución progresiva de la extensión en el significado de las palabras. - Vocabulario: algo más de 200 palabras a los 24 meses y más de 500 al llegar a los 3 años. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación gestual y verbal aunque cada vez usa más la verbal. - Usa el lenguaje para pedir, llamar la atención, relacionarse, explicar... y aún tiene dificultades para mantener una conversación. - Habla de lo que está presente (del aquí y del ahora). - Aplica acciones de juego simbólico a muñecos, animales de juguete, etc. - Incorpora acciones simuladas no limitadas a sus propias rutinas. - Elabora secuencias largas y complejas de juego simbólico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interés por los mensajes verbales que se le dirigen. - Entiende órdenes verbales cada vez más complejas que supongan acciones diferentes y en diferentes lugares. - Interés por mirar imágenes e identificarlas.

Curado resumen del desarrollo de la comunicación y el lenguaje durante los seis primeros años (continuación)

EDAD	PRODUCCIÓN				COMPRENSIÓN
	Fonológica	Morfosintáctica	Léxico-semántica	Pragmática	
3-4 años	<ul style="list-style-type: none"> - Esfuerzo constante por adaptarse al modelo adulto corrigiéndose a sí mismo. - Pueden continuar las dificultades en la pronunciación de algunos fonemas específicos y grupos consonánticos complejos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Frases simples y compuestas de más de seis palabras. - Uso de la coordinación con las conjunciones y/o - Inicia la subordinación con dificultades de concordancia. - Utiliza la mayoría de las categorías gramaticales, aunque tiene dificultades con las variaciones morfológicas. - Conjugación de los verbos, generalmente apropiada. - Empieza a emplear el subjuntivo de forma incorrecta. - Utiliza diferentes tipos de frases. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza un vocabulario amplio incluyendo diferentes categorías gramaticales (alrededor de 1.000 palabras). - Su riqueza de vocabulario refleja un cierto grado de conocimiento del medio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desaparece la jerga. - Utiliza el lenguaje para hablar de lo inmediato. - Realiza muchas preguntas, más para continuar la interacción que para solicitar información. - Mejora su capacidad para mantener una conversación. - Utiliza el lenguaje para relacionarse, expresar sus necesidades y deseos, explicar, opinar, para apoyar sus juegos y para conversar. - Realiza juego simbólico planificado, con sustitución de objetos y dotando de actividad propia a los objetos y muñecos. - Apoya el juego con lenguaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entiende la mayoría de los mensajes verbales habituales, con algunas dificultades ante preguntas que contengan qué, cómo, dónde, cuándo...
4-5 años	<ul style="list-style-type: none"> - Pronunciación adecuada de la mayoría de los fonemas y grupos consonánticos complejos. - Pueden tener dificultades en la pronunciación de algún grupo específico o de la "r". - Le gusta jugar a imitar y reproducir sonidos difíciles. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza enunciados largos y construye frases con estructuras complejas. - Es capaz de invertir el orden estándar de la frase construyendo enunciados con diferentes estructuras de manera correcta. - Buen dominio de las frases coordinadas, usando nuevas conjunciones. - Empieza a construir subordinadas de causa y consecuencia. - Utiliza adverbios de tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario muy extenso (entre 2.000 y 2.200 palabras) incorporando todas las categorías gramaticales. - Incorpora términos relacionados con el conocimiento del medio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es capaz de sostener conversaciones y añadir nuevas informaciones. - Ajusta el lenguaje dependiendo del contexto comunicativo y al interlocutor (simplifica el lenguaje ante un niño más pequeño). - Incorpora temas de su vida cotidiana y de la fantasía. - Puede hablar del pasado y del futuro, de lo real y de lo imaginario. - Empieza a tener en cuenta el punto de vista del otro. - Especial interés por el juego dramático. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entiende cualquier mensaje verbal, aunque puede seguir teniendo dificultades con la comprensión de los relativos (que, quien, como, cuándo). - Aún no entiende las oraciones pasivas. - Entiende y sigue narraciones largas y complejas.
5-6 años	<ul style="list-style-type: none"> - Ya domina la pronunciación de cualquier grupo de fonemas y palabras. Puede seguir teniendo dificultad con la "r". - Muestra habilidad para imitar y reproducir palabras y textos de difícil pronunciación (trabalenguas, palabras sin sentido). 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza todo tipo de frases simples y utiliza con bastante precisión las coordinadas y subordinadas. - Puede tener dificultades con las subordinadas de causa y circunstancia. - Puede tener alguna dificultad con la concordancia sujeto-verbo, con algunas formas irregulares y con los pronombres. - Empleo generalmente correcto de relativos, conjunciones, pronombres posesivos y principales tiempos de verbo, incluyendo el condicional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gran ampliación del vocabulario referido al conocimiento de las cosas, de las personas y del medio. - Amplitud semántica (cuantificadores, propiedades, clases, relaciones). - Utilización de conceptos abstractos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gran habilidad para ajustar el lenguaje a la situación comunicativa y al papel del oyente. - Uso del lenguaje para transmitir y pedir información, para constatar sus observaciones, preguntar, responder, opinar. - Habilidad conversacional - Uso del lenguaje para evocar situaciones. - El lenguaje juega un papel importante en su relación con los otros niños como medio de socialización. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende chistes y sarcasmos. - Comprende la metáfora y el sentido figurado. - Entiende y sigue narraciones complejas captando tanto lo general como el detalle. - Continúa la dificultad en la comprensión de oraciones pasivas.

Cuadro resumen del desarrollo de la comunicación y el lenguaje durante los seis primeros años (continuación)

Soluciones a los ejercicios de la Unidad

1. a) No estrictamente, porque aún el niño a esta edad no dispone de capacidad de representación.
b) Dependiendo de la situación. Si la emisión de sonidos se produce en una relación de intercambio con el adulto sí. Puede tratarse también de una ejercitación de la capacidad de emitir sonidos.
c) No. Seguiría siendo sobre todo una ejercitación.
2. a) Regularidad, estabilidad y predictibilidad.
b) Este tipo de juegos interactivos reúnen en especial esas tres características propias de los procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos para los niños pequeños porque siempre se repite lo mismo, es fácil para los niños captar la regularidad de los sonidos y las acciones que acompañan y también de predecir lo que viene después, facilitando la imitación. Todos ellos son procesos que se ponen en marcha, en especial en la adquisición del lenguaje.
3. No hay comprensión de la palabra como signo lingüístico; se trata más bien de una comprensión global de una situación familiar para el niño y de un juego conocido con la madre en el que se utiliza una palabra que el niño llega a relacionar con la situación. Probablemente esa palabra, fuera de ese con-

texto conocido, no sería entendida de manera aislada por el niño.

4. Se trata de que compruebes tu comprensión de este fenómeno y habría que valorarlo a través de los ejemplos puestos (Puedes consultar al tutor.)
5. 1. Aparecen las primeras palabras con significado (12-18 m).
2. Construye enunciados con 2 palabras (18-24 m).
3. Utiliza parloteos ininteligibles (12-18 m).
4. Se comunica con gestos y algunas palabras (12-18 m).
5. Se comunica con palabras y gestos (18-24 m).
6. Intenta aproximarse a la imitación de palabras nuevas (18-24 m).
7. Entiende órdenes de objeto y acción (12-18 m).
8. Entiende órdenes de acción y objeto (18-24 m).
6. a) Pronombre: yo. Artículo: la.
b) Sí sabe que el adulto incorpora esas categorías en su producción pero él todavía no ha descubierto las reglas que rigen su uso y por eso no las incorpora. Construyendo las frases con las palabras que tienen un significado claro para él (verbos y nombres). Sin embargo, si incorpora la preposición "a" (al principio y delante del nombre), utilizándola en el primer caso incorrectamente como forma de ensayo y avance.
7. El desarrollo fonológico, el desarrollo morfosintáctico, el desarrollo léxico-semántico, el desarrollo pragmático y la comprensión verbal.
8. Contrasta tu respuesta con los contenidos de la Unidad (desarrollo morfosintáctico de 3 a 5 años).

Prueba de Autoevaluación

1

Aunque las diferencias individuales pueden ser importantes, sí parecen existir unas regularidades en el proceso de adquisición del código lingüístico en la mayoría de los niños y que, en especial, a lo largo del primer año se manifiestan en la comunicación y en las vocalizaciones. Califica de verdadero (V) o falso (F) cada una de las siguientes afirmaciones al respecto:

- a) El lenguaje hace su aparición sin necesidad de que antes haya habido gestos.
- b) Las primeras palabras que emiten los niños van ligadas a gestos.
- c) La competencia comunicativa hace su aparición antes que la lingüística.
- d) En el primer año, vocalización y comunicación avanzan a la vez.
- e) En el primer año, la comunicación y la vocalización avanzan por caminos distintos.

2

En el desarrollo del lenguaje están implicados, de manera especial, tres procesos distintos. Identificalos:

- a) El desarrollo afectivo.
- b) El desarrollo de la comunicación.
- c) El desarrollo de la vocalización.
- d) El desarrollo motriz.
- e) El desarrollo cognitivo.

3

La imitación es uno de los procesos que juega un papel primordial en la adquisición del lenguaje. ¿Podemos afirmar que el lenguaje es un simple proceso de imitación? Justifica brevemente tu respuesta.

4

A lo largo del primer año de vida, los niños van desarrollando una serie de competencias prelingüísticas; es decir, no se trata de lenguaje propiamente dicho, pero se trata de adquisiciones importantes y previas al lenguaje como tal. Ordena, por orden cronológico, las siguientes adquisiciones, teniendo en cuenta el orden en que van apareciendo:

- a) Realiza juegos vocales.
- b) Emite las primeras vocalizaciones.

5

- c) Emite cadenas silábicas con intención de decir alguna palabra.
- d) Emite balbuceos y cadenas silábicas repetitivas.

Al final del primer año, los niños han adquirido algunas capacidades de comunicación y lenguaje. Identifícalas:

- a) Imita, con similitud al modelo, cualquier sonido propuesto por el adulto.
- b) Imita, cada vez, con mayor aproximación e intencionalidad, algunos sonidos que ya es capaz de producir.
- c) Entiende el significado de muchas palabras.
- d) Entiende, por referencia, algunas palabras gracias a la entonación, la situación...
- e) Emite cadenas silábicas con intención de decir alguna palabra.
- f) Coloca las sílabas adecuadamente para construir palabras.
- g) Intenta nombrar las cosas con palabras.
- h) Realiza gestos de señalar acompañando con algún monosílabo.

6

A lo largo del segundo año se produce un desarrollo importante en las formas de comunicación utilizadas por los niños, observándose una clara diferencia entre la comunicación de los 12-18 meses y la de los 18-24 meses. ¿Cuál de las siguientes formas de comunicación corresponden a cada tramo de edad?

- a) Los gestos sin sonidos.
- b) Los gestos acompañados de vocalizaciones.
- c) Las palabras.
- d) Las palabras acompañadas de gestos.

7

Los niños entre los 18 y los 24 meses suelen emplear enunciados de una sola palabra a los que se les conoce también como "palabra-frase". ¿Podrías explicar por qué? ¿A partir de qué momento es posible observar el desarrollo morfosintáctico?

8

Los niños de 2 años, aunque ya utilizan un vocabulario cada vez más amplio, no incorporan todas las categorías gramaticales y, con frecuencia, en sus frases no aparecen artículos, preposiciones, conjunciones... A este tipo de construcciones se les conoce de una determinada forma. ¿Sabes a qué expresión nos referimos? ¿Por qué crees que los niños omiten este tipo de palabras en sus construcciones?

9

En el desarrollo de la comunicación hay un aspecto de especial importancia y que se hace más visible entre los 3 y los 6 años. En estas edades, los niños incorporan de manera especial una nueva función en el lenguaje. ¿Sabes a qué nos referimos?

10

A continuación tienes una información relativa a la construcción de las frases entre los 3 y los 6 años. Deberás señalar qué adquisiciones corresponden a los 3, 4 o 5 años respectivamente.

- a) Empiezan a construir las primeras frases subordinadas de causa y consecuencia.
- b) Empiezan a construir las primeras frases coordinadas con "y" y "o".
- c) Hacen un uso habitualmente correcto de los pronombres relativos y posesivos, de las conjunciones y los principales tiempos de verbo.
- d) Llegan a formar frases correctas de seis a ocho palabras.
- e) Elabora construcciones complejas invirtiendo el orden estándar de la frase.
- f) Utiliza formas de futuro en los verbos y controla mejor el uso del pasado.

FONDO
SOCIAL
EUROPEO



Formación Profesional a Distancia

Ciclo Formativo de Grado Superior
EDUCACIÓN INFANTIL

UNIDAD

5

*RECURSOS PARA FAVORECER
EL DESARROLLO DEL LENGUAJE
CON NIÑOS DE 0 A 6 AÑOS*

Expresión y Comunicación



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN,
FORMACIÓN PROFESIONAL E
INNOVACIÓN EDUCATIVA

CENTRO PARA LA INNOVACIÓN
Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN
A DISTANCIA

Coordinación:

Mariano Jiménez Sacristán

Autora:

Carmen San Andrés Sánchez

Comisión de Seguimiento Técnico del CIDEAD:

Aurelio Gómez Feced (Director)

Luis Antonio Salcedo Sigüenza (Coordinador)

Mariano Jiménez Sacristán

Otilia Gregori Castillo

Fotografía:

Carmen San Andrés Sánchez



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA:

Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 176-03-198-1

ISBN: 84-369-3740-6

Depósito Legal: S. 1405-2003

Imprime: Gráficas VARONA, S.A.



RECURSOS PARA FAVORECER EL DESARROLLO DEL LENGUAJE CON NIÑOS DE 0 A 6 AÑOS



INTRODUCCIÓN	5
OBJETIVOS	5
1. DIDÁCTICA DEL LENGUAJE EN LA EDUCACIÓN INFANTIL	9
1.1. Criterios metodológicos generales	9
1.2. Actividades para desarrollar el lenguaje oral	14
2. ACTIVIDADES DIRIGIDAS	19
2.1. Actividades de atención y discriminación auditiva	19
2.2. Actividades de motricidad buco-facial	20
2.3. Actividades de articulación	20
2.4. Actividades de imitación	21
2.5. Actividades con palabras	22
2.6. Actividades con frases	22
2.7. Actividades de estructuración temporal con los sonidos	23
2.8. Actividades de memoria visual	24
2.9. Actividades de loto fonético	25
3. ACTIVIDADES FUNCIONALES CON EL LENGUAJE	27
3.1. Pedir objetos	27
3.2. Colocar objetos	28
3.3. Clasificar objetos	29
3.4. Emparejar dibujos, imágenes o fotografías	30
3.5. Hacer recorridos	31
3.6. Identificar lo que es	31
3.7. Preguntar	32
3.8. Suposición imaginaria y disparate	33
3.9. Los chistes	34
3.10. Dramatización libre	34
3.11. Lectura de imágenes	35
3.12. Ordenar una historia	37
3.13. Las conversaciones	38
4. ACTIVIDADES DE INICIACIÓN AL LENGUAJE ESCRITO	43
4.1. Aspectos implicados en el aprendizaje de la lectura y la escritura	44
4.2. Actividades de iniciación a la lectura y a la escritura	46
SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE LA UNIDAD	59
PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN	61

DIDÁCTICA DEL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

CRITERIOS METODOLÓGICOS GENERALES

JUEGOS Y ACTIVIDADES CON EL LENGUAJE

ACTIVIDADES DIRIGIDAS

- Atención y discriminación auditiva
- Motricidad buco-facial
- Articulación
- Imitación
- Con palabras
- Con frases
- Estructura temporal
- Memoria visual
- Loto fonético

ACTIVIDADES FUNCIONALES

- Pedir y colocar objetos
- Clasificar objetos
- Emparejar dibujos o fotos
- Hacer recorridos
- Identificar lo que es
- Preguntar
- Suposición imaginaria y disparate
- Los chistes
- Dramatización libre
- Lectura de imágenes
- Ordenar una historia
- Las conversaciones

ACTIVIDADES DE INICIACIÓN AL LENGUAJE ESCRITO

- Aspectos implicados en la lecto-escritura
- Actividades de iniciación a la lectura
- Actividades de iniciación a la escritura

CUADRO 1: Mapa conceptual

Introducción

La mejor manera de trabajar el lenguaje con los niños es apoyar con palabras e intenciones comunicativas todas y cada una de las situaciones cotidianas, de juego y actividad que constituyen el transcurso de cada día.

Nos sorprenderíamos de la cantidad de estimulación del lenguaje que hacemos de forma natural con los niños, a poco que tengamos un mínimo deseo de hablar con ellos. Cada día les hablamos de las cosas del cuerpo, de la ropa, de la comida, de las cosas de la casa, de las cosas de la calle, del paseo, del parque, de las personas con las que nos encontramos, de los sentimientos, de los juguetes, de las acciones que vamos realizando...

Además buscamos un tiempo para jugar con las palabras: las retahílas, los juegos interactivos, los juegos de imitación de sonidos, las onomatopeyas... Echamos mano del material de tradición oral que tan adecuado resulta para esas situaciones de juego sin juguetes, basta con estar cerca, hablar, imitar, reírse, llevar a caballito, mover las manos... Raro es el día que no cantamos alguna canción en la que además de cantar hay que realizar los gestos y movimientos que la acompañan. No olvidemos la hora del cuento, aunque sólo sea antes de ir a dormir.

Objetivos

Al finalizar el estudio de esta unidad, serás capaz de:

- Conocer la didáctica del lenguaje en Educación Infantil para aplicarlos en la elaboración de proyectos y programas de intervención.
- Conocer y utilizar diferentes recursos didácticos para apoyar y favorecer el desarrollo del lenguaje en los niños de 0 a 6 años.
- Utilizar y aplicar diferentes recursos didácticos en la observación y evaluación del lenguaje de los niños de 0 a 6 años.
- Incorporar diferentes recursos didácticos en la elaboración de proyectos de intervención que se ajusten a las características comunicativas y lingüísticas de los niños y niñas de 0 a 6 años.

Desde muy pequeños, hablamos con ellos mientras les enseñamos cuentos de imágenes, con los que aprenden vocabulario, repiten los nombres, buscan la imagen solicitada...

A los más mayores, además de todo eso, procuramos crearles el gusto por aprender poesías, reproducir narraciones y cuentos, adivinanzas, trabalenguas, aprenderse papeles para hacer teatro... Y siempre hay un momento para conversar.

A la vista de todo esto, no parecen ser pocos los recursos utilizados diariamente y de manera natural tanto en la casa como en el centro educativo para desarrollar el lenguaje. Éstos son algunos ejemplos de los recursos que de manera funcional se incorporan a las situaciones de la vida diaria con los niños.

Pero, además, podemos disponer de otro tipo de recursos para desarrollar el lenguaje que tienen un carácter más didáctico y que requieren un marco de realización más organizado, como es el caso del centro educativo. Y de esto, precisamente, vamos a tratar en esta Unidad.

En las Unidades de Trabajo anteriores hemos hecho un planteamiento más teórico y conceptual del desarrollo de la comunicación y el lenguaje en los niños de 0 a 6 años. Ahora vamos a hacer un planteamiento más práctico, empezando por establecer una marco general de

didáctica del lenguaje en estas edades, para ver después diferentes tipos de juegos y actividades con el lenguaje.

Los contenidos de esta unidad están constituidos por diferentes propuestas de juego y actividad cuya finalidad es favorecer el desarrollo de los aspectos comunicativos y del lenguaje verbal en los niños y niñas de 0 a 6 años.

En primer lugar haremos un planteamiento didáctico general acerca de cómo favorecer el desarrollo de la comunicación y el lenguaje en los niños, ofreciendo unos criterios metodológicos generales, en el epígrafe titulado *Didáctica del lenguaje en la educación infantil*.

A continuación presentamos una relación de diferentes tipos de juegos dirigidos para desarrollar el lenguaje, ofreciendo un ejemplo práctico de cada tipo de juego para diferentes edades. Estos juegos se presentan en el epígrafe titulado *Juegos dirigidos*.

Después presentamos otra propuesta de juegos y actividades que, aunque también requieren la presencia y orientación del educador, tienen un carácter distinto por estar muy vinculados a diferentes actividades que se realizan habitualmente con los niños, sin necesidad de estar programadas. Estos juegos están recogido en el epígrafe titulado *Juegos funcionales*.

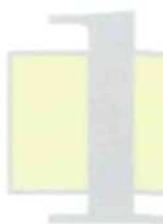
Por último, presentamos una serie de propuestas de actividad encaminadas a la preparación para el lenguaje escrito, partiendo de una breve consulta al currículo de la Educación Infantil, pasando después a ver los aspectos implicados en la lectura y en la escritura y concluyendo con las actividades prácticas. Todo ello en el epígrafe titulado *Actividades de iniciación al lenguaje escrito*.

Aunque la breve descripción de cada tipo de juego o actividad da pistas sobre su utilización, es importante que elabores tu propia propuesta en función de las necesidades de los niños. De esta manera, es conveniente ajustar los diferentes juegos a las necesidades y dificultades concretas.

Así, si un niño presenta dificultades en uno o en varios aspectos del lenguaje, será conveniente proponer y reforzar juegos que sirvan más directamente para trabajar ese aspecto. Por ejemplo, si un niño tiene especiales dificultades para pronunciar de manera correcta un sonido, propondremos juegos que sirvan de manera preferente para trabajar la discriminación auditiva, el control de la motricidad buco-facial, la pronunciación y la imitación de sonidos. Esto lo veremos con detalle en el desarrollo de los contenidos de esta Unidad.

Para hacerte una idea más precisa de lo que vas a estudiar en esta Unidad, consulta el mapa de contenidos.





Didáctica del lenguaje en la Educación Infantil

En este epígrafe vas a estudiar una aproximación a la didáctica del lenguaje en estas edades. Para ello, primero estudiarás unos criterios metodológicos generales, basándonos en el planteamiento del currículo de la Educación Infantil, analizando lo que en él se recoge para cada uno de los ciclos. Despues entraremos en los criterios para realizar actividades de lenguaje en esta etapa educativa.

1.1. CRITERIOS METODOLÓGICOS GENERALES

Una buena forma de empezar a conectar con la metodología del lenguaje en la etapa de Educación Infantil puede ser la consulta del currículo. Ya estamos ante el primer ejercicio de la Unidad.

Ejercicio

1. El ejercicio consiste en consultar el Currículo de La educación Infantil para buscar la información relativa a cómo plantear el desarrollo de la comunicación y el lenguaje con los niños de estas edades. Esta información la puedes encontrar en los siguientes apartados:

- En la Introducción al área de Comunicación y Representación del currículo de la etapa.
- En el epígrafe titulado "Principios metodológicos de la etapa", en lo relacionado más directamente con la comunicación y el lenguaje.
- En el anexo titulado "Secuencia de los objetivos y contenidos por ciclos", el área de Comunicación y Representación, los títulos correspondientes al lenguaje oral para ambos ciclos.

Intenta hacer tú mismo la consulta y haz tus propias anotaciones, resumiendo dos o tres ideas que consideres más relevantes, sin apoyarte en el desarrollo que aquí se ofrece sobre este asunto; eso lo veremos después.

Ahora puedes seguir leyendo y pensando en las ideas que te ofrecemos a continuación. Vamos a resumir lo que podríamos llamar criterios metodológicos generales para favorecer el desarrollo de la comunicación y el lenguaje en niños de 0 a 6 años.

Aunque en el currículo aparecen unos principios metodológicos generales para la etapa y no hay unas especificaciones para el área de comunicación, podemos resumir esos principios generales y despues buscar su aplicación en el caso de la metodología del lenguaje. Veamos, entonces, cuáles son los principios metodológicos generales de

la etapa infantil que también son de aplicación en la metodología del lenguaje:

- Aprendizajes significativos que promuevan relaciones entre sus experiencias previas y los nuevos aprendizajes; es decir, aprendizajes que tengan sentido para los niños.
- Actividades que atraigan su interés, partiendo de sus conocimientos previos.
- Enfoque globalizador. Se trata de plantear múltiples conexiones y de hacer un acercamiento global a la realidad.
- Secuenciar el aprendizaje en unidades pequeñas (pequeños proyectos, unidades didácticas...) que organicen contenidos de diferentes áreas.
- Destacar la importancia del juego como la actividad propia de esta etapa, organizando contenidos referidos en especial a procedimientos y experiencias.
- Creación de un ambiente comunicativo, cálido y acogedor que dé seguridad y confianza a los niños.
- Favorecer la interacción entre los niños.
- Adecuada organización del ambiente (espacios, recursos, materiales, tiempos...) facilitando el uso autónomo y el desarrollo de diferentes actividades.
- Ofrecer una gama variada y estimulante de objetos, juguetes y materiales que proporcionen múltiples oportunidades de experimentación.
- Flexibilidad y posibilidad de adecuación a los ritmos de los niños en la organización de las actividades, respetando sus necesidades.
- Establecer un marco de colaboración entre el equipo educativo y las familias, compartiendo, completando y ampliando las experiencias educativas con la familia.
- Promover la evaluación global, continua y formativa del proceso de enseñanza-aprendizaje, utilizando las técnicas adecuadas.
- Atención al carácter preventivo y compensador de esta etapa y a las necesidades educativas especiales.
- Compartir con los equipos interdisciplinares la prevención, identificación y valoración de las necesidades educativas y la toma de decisiones para la intervención.

Todos estos principios metodológicos comunes a la etapa de Educación Infantil y de aplicación en todos los contenidos y áreas del currículo encajan perfectamente con el enfoque metodológico general que habría que dar a los contenidos relacionados con la comunicación y el lenguaje. En el desarrollo de esta unidad y de la siguiente se irán concretando de una manera más clara.

La otra fuente de consulta del currículo citada es la Secuencia de objetivos y contenidos por ciclos. De esta manera, podemos contextualizar lo que

serían las finalidades a conseguir con los niños en lo que se refiere al lenguaje en ambos ciclos. Es importante señalar que esta consulta de la fuente del currículo no supone necesariamente la organización de los centros infantiles en ambos tramos de edad, sino que se trata de una orientación didáctica para facilitar la tarea de evaluación y programación del educador. No olvidemos que uno de los principios metodológicos de la etapa es la flexibilidad. Y dicho esto, vamos a resumir lo que serían las prioridades en cada uno de los ciclos y su correspondiente enfoque metodológico.

Primer ciclo (0-3 años)

Las prioridades en el desarrollo de los contenidos del lenguaje oral para este ciclo se concretan básicamente en que el niño comprenda y utilice progresivamente el lenguaje oral, lo que supone:

- Descubrir y experimentar la emisión de sonidos elementales y la imitación de los primeros sonidos elaborados.
- Utilizar progresivamente un vocabulario ajustado a las situaciones cotidianas.
- Utilizar las reglas morfológicas y sintácticas fundamentales que le permitan elaborar frases sencillas.
- Utilizar algunas formas sociales de comunicación oral, como las de saludo y despedida.
- Realizar actividades en las que estén presentes la expresión y comprensión de hechos, cuentos, sensaciones, acontecimientos, emociones... de la vida cotidiana o de contextos cercanos al niño.
- Participar en las primeras conversaciones de grupo en contextos motivadores.
- Valorar la importancia del lenguaje oral para la comunicación.
- Manifestar interés por expresar sus propios deseos y sensaciones a través del lenguaje.
- Gusto por participar en distintas situaciones de comunicación oral.

Y para ello contará con modelos lingüísticos correctos que permitan adecuar la utilización de tales instrumentos.

De esta manera, la intervención educativa consistiría en facilitar todos esos logros, para lo cual es importante tener en cuenta algunas consideraciones de carácter didáctico y metodológico en este ciclo:

En los primeros momentos del desarrollo del niño sus instrumentos de comunicación están muy interrelacionados, siendo difícil separar los que serían orales (balbuceo, primeros sonidos, llanto...) de los corporales (expresión y gestos). Poco a poco el dominio progresivo del lenguaje oral hace que éste se convierta en un instrumento privilegiado de comunicación.

Por eso, la escuela debe promover el desarrollo de todas las capacidades comunicativas utilizando las diferentes posibilidades de cada uno de los lenguajes, fomentando la comunicación oral sin una reducción de las habilidades expresivas y comunicativas que los niños ya poseen (poder expresivo de la mirada, los gestos o cualquier otro instrumento de comunicación).

Durante el primer ciclo los niños descubrirán, experimentarán y utilizarán, con la ayuda ajustada del adulto, los variados y diversos instrumentos de comunicación que la escuela intencionalmente puede ofrecerles de manera que puedan comunicarse adecuadamente, expresándose y comprendiendo a los demás en los contextos habituales.

Vamos a ver ahora los criterios para el segundo ciclo.

Segundo ciclo (3-6 años)

Las finalidades y prioridades establecidas en el currículo en relación con el lenguaje para este ciclo son las siguientes:

- La utilización del vocabulario se ampliará progresivamente.
- Las reglas morfológicas y sintácticas que el niño utilice serán paulatinamente más complejas.
- El uso de formas sociales de comunicación será cada vez más ajustado en contextos motivadores cada vez más diversos.
- Mayor capacidad de expresión y comprensión.
- Participación en conversaciones colectivas en situaciones diversas.
- Evocación de situaciones, hechos, deseos y sentimientos más complejos, en un primer momento de la vida cotidiana y con posterioridad referidos a otros ámbitos.
- Tomar conciencia de los diferentes usos sociales del lenguaje oral y de su potencial como instrumento de comunicación.

Con respecto a la aproximación al lenguaje escrito, las prioridades serán:

- Interpretación, comprensión y producción expresiva de imágenes y símbolos sencillos, con una secuencia progresivamente más compleja, hasta la identificación de algunas palabras de su entorno y la utilización de algunos convencionalismos de la escritura.
- Descubrir la lengua escrita como instrumento de comunicación, información y disfrute así como los diferentes soportes en los que puedan aparecer. Todo ello les llevará a valorar y a situarla como fuente de disfrute.

De esta manera, la intervención educativa en este ciclo procurará que los niños valoren la importancia del lenguaje para expresarse y comprender, que se interesen y tengan iniciativa para buscar nuevos elementos

de desarrollo del lenguaje y, en definitiva, que encuentren gusto y placer por expresarse y comprender a los demás, mostrando interés hacia los textos de tradición cultural.

Con esta información obtenida del propio currículo de la Educación Infantil, ya podemos establecer lo que serían las orientaciones didácticas para favorecer el desarrollo del lenguaje en cada uno de los ciclos.

Orientaciones didácticas para desarrollar el lenguaje con niños de 0-3 años

- Apoyar de manera natural con comunicación y lenguaje todas y cada una de las situaciones de la vida diaria (de relación, juego y actividad).
- Promover de manera intencional situaciones y experiencias en las que el lenguaje verbal sea un vehículo importante de expresión y comunicación.
- Manifestar actitudes de atención y escucha hacia las iniciativas comunicativas de los niños.
- Desarrollar la capacidad de atención y escucha de los niños hacia las situaciones comunicativas.
- Favorecer y promover la iniciativa y el interés por utilizar el lenguaje verbal como medio de comunicación eficaz con los demás.
- Ofrecer un modelo lingüístico correcto, rico y adaptado a las posibilidades de los niños.

¿A través de qué recursos podemos desarrollar todo eso?

1. Apoyando con comunicación y lenguaje todas las situaciones de la vida cotidiana.
2. Utilizando juegos con alto contenido comunicativo y verbal (material de tradición oral, cuentos, canciones...).
3. Organizando algunas actividades dirigidas y funcionales con el lenguaje.
4. Respondiendo a las iniciativas comunicativas y verbales de los niños.

Vamos a concretar ahora las orientaciones didácticas para el segundo ciclo.

Orientaciones didácticas para desarrollar el lenguaje con niños de 3-6 años

Además de seguir apoyando con comunicación y lenguaje las diferentes situaciones de la vida diaria (relación, juego y actividad), se trata de ir promoviendo y orientando otras situaciones de comunicación y lenguaje

más estructuradas, aumentando progresivamente la complejidad y adecuación del lenguaje utilizado. De esta manera, la intervención educativa irá en la línea de:

- Apoyar con el lenguaje las diferentes situaciones de la vida diaria, planteando progresivamente mayor adecuación en la utilización del lenguaje verbal tanto en la comprensión como en la expresión.
- Enriquecer y adecuar el uso del lenguaje a los requerimientos de las diferentes situaciones comunicativas (diálogo, conversación, narración, preguntas, respuestas...).
- Utilizar el lenguaje como medio de relación, comunicación, intercambio y construcción compartida con los demás y en especial con los otros niños.
- Valorar y disfrutar de las diferentes posibilidades que ofrece el lenguaje en la expresión, comprensión, reproducción e invención de cuentos, canciones, poesías...

¿A través de qué recursos plantear esta intervención?

1. Apoyando cualquier situación con la comunicación y el lenguaje.
2. Respondiendo a las iniciativas comunicativas y verbales de los niños.
3. Promoviendo diferentes situaciones comunicativas y verbales (cuentos, canciones, narraciones, conversaciones, dramatizaciones...).
4. Organizando actividades con el lenguaje (dirigidas, funcionales y de iniciación al lenguaje escrito).

Y ahora, sobre la base de los criterios y orientaciones anteriores, haremos un breve planteamiento didáctico de las actividades con el lenguaje, cuyo desarrollo va a ser el motivo central de esta unidad.

1.2. ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR EL LENGUAJE ORAL

Aunque, como ya hemos explicado anteriormente, en el transcurso de los juegos, actividades y situaciones de la vida cotidiana van a producirse multitud de ocasiones propicias para trabajar el lenguaje verbal, de forma global e integrada en el desarrollo de las experiencias infantiles, puede resultar útil disponer de algunas propuestas para realizar algunas actividades específicas con el lenguaje.

Pueden servirnos de utilidad, en primer lugar, para comprobar en qué medida estamos incluyendo esos contenidos específicos del lenguaje en el marco de otras actividades y experiencias de carácter más global y más o menos espontáneas. También pueden servirnos para proponer

algunas de estas actividades de manera intencionada, de forma aislada o incluyéndolas en el desarrollo de situaciones y juegos más amplios.

Es importante, antes de pasar al listado de actividades, hacer una observación de carácter metodológico y didáctico. La práctica de estas actividades de forma discreta, con una intensidad razonable y siempre con un desarrollo lúdico, puede contribuir a realizar una tarea preventiva con los niños en lo que al desarrollo del lenguaje se refiere.

Se trata de aprovechar estas sugerencias de actividades con el lenguaje para incluirlas en juegos y actividades de carácter más global, buscando siempre un elemento motivador y vincularlos, en la medida de lo posible, a la vida práctica de los niños.

También existe otra razón por la que puede ser importante incorporar este tipo de propuestas en las actividades a realizar con los niños. Probablemente si la experiencia comunicativa y verbal de todos los niños fuese suficientemente rica y amplia en sus ambientes familiares y sociales más próximos, no sería necesario incluir estas actividades con el lenguaje, planteadas de manera intencionada, en el desarrollo de las actividades escolares, pero no siempre es así. De manera que estas actividades pueden tener no sólo un efecto preventivo, sino también compensador de las desigualdades en el desarrollo lingüístico.

Las actividades dirigidas y las actividades funcionales con el lenguaje, además de tener un carácter preventivo y compensador, contribuyen de manera especial a desarrollar la capacidad de atención y escucha en los niños, capacidad imprescindible para un adecuado desarrollo del lenguaje.

Ya hemos comentado anteriormente, y lo volvemos a hacer ahora de nuevo, que el desarrollo de las situaciones de juego, actividad y de la vida diaria que rodean a los niños, tanto en las casas como en el centro educativo, ofrecen multitud de ocasiones para utilizar el lenguaje verbal. Sin embargo, no está de más buscar algunos momentos, de cuando en cuando, para reforzar todos y cada uno de los aspectos que hacen posible un buen desarrollo lingüístico.

Y ahora viene la pregunta:

¿Cuál es el mejor momento para introducir esas actividades con el lenguaje?

Esto depende, en buena medida, de la organización de la jornada educativa con los niños en el centro, pero siempre hay días y ratos más ociosos, especialmente cuando no se puede salir a jugar fuera. A veces, también es cuestión de saber aprovechar los acontecimientos y las ocasiones que se nos presentan o de retomar el interés y la iniciativa de los

niños... O de proponer sin más vueltas y justificaciones: ¿Jugamos a las adivinanzas?

Y ahora, ya, vamos a explicar la forma en que aparecen organizadas y presentadas las actividades con el lenguaje. Tras explicar en qué consiste cada tipo de actividad, teniendo en cuenta que hay muchas posibilidades de aplicación de cada una de ellas, te ofrecemos un ejemplo práctico para dos tramos de edad: de 2-4 años y de 4-6 años. Es sólo un criterio de carácter orientativo.

Si los niños están agrupados de manera flexible, esto es, sin existir un agrupamiento por edades, se podrán realizar igualmente estas actividades, contando con la existencia de diferentes niveles de desarrollo lingüístico y, por tanto, de distintos niveles en las respuestas. La observación de la respuesta de los propios niños nos dará la clave del nivel de complejidad a proponer en cada actividad.

No ofrecemos propuestas para realizar actividades de lenguaje con niños entre los 0 y los 2 años, porque entendemos que en esas edades los juegos y actividades han de obedecer a un criterio de máxima globalidad y mínimo carácter dirigido, al menos en lo que se refiere al desarrollo del lenguaje.

Antes de pasar al siguiente epígrafe, lee atentamente el siguiente resumen:

En el currículo de la Educación Infantil hay algunos principios metodológicos que resultan especialmente importantes en lo que se refiere a la metodología del lenguaje:

- Globalización.
- Importancia del juego.
- Creación de un ambiente comunicativo, cálido y acogedor.

Prioridades en los objetivos y contenidos del lenguaje para el ciclo 0-3:

- Descubrir y experimentar la emisión de sonidos elementales.
- Utilizar las reglas morfológicas y sintácticas que le permitan elaborar frases sencillas.
- Utilizar algunas formas sociales de comunicación.
- Interés por expresar sus deseos con el lenguaje oral.

Prioridades en los objetivos y contenidos para el ciclo 3-6:

- Utilizar las reglas morfológicas y sintácticas paulatinamente de forma más compleja.
- Evocación de situaciones, hechos, deseos y sentimientos.
- Participar en conversaciones colectivas.
- Interpretación, comprensión y producción expresiva de imágenes y símbolos sencillos.

Algunos de los criterios metodológicos referidos al lenguaje con niños de 0-3 años:

- Fomentar la comunicación oral sin reducir otras habilidades expresivas y comunicativas que el niño ya posee.

- Introducir algunas actividades con el lenguaje.

Algunos criterios metodológicos para el ciclo 3-6:

- Utilizar el lenguaje como medio de relación, intercambio y construcción compartida con los demás.
- Adecuar el lenguaje a los requerimientos de las diferentes situaciones comunicativas.
- Organizar, de manera estructurada, actividades con el lenguaje (dirigidas, funcionales y de aproximación al lenguaje escrito).

Criterios comunes a ambos ciclos:

- Apoyar con comunicación y lenguaje todas las situaciones de la vida diaria.
- Responder a las iniciativas comunicativas y verbales de los niños.
- Las actividades con el lenguaje tienen un efecto preventivo y compensador de las desigualdades en el desarrollo del lenguaje.

Y tras consultar este resumen, pasemos al primer grupo de actividades con el lenguaje: las actividades dirigidas.

2

Actividades dirigidas

Son las actividades con el lenguaje que requieren el seguimiento de las pautas o propuestas del educador y que se plantean con una finalidad concreta. Vamos a ver una posible clasificación de actividades dirigidas con los correspondientes ejemplos prácticos para los dos tramos de edad ya señalados (2-4 y 4-6 años).

2.1. ACTIVIDADES DE ATENCIÓN Y DISCRIMINACIÓN AUDITIVA

Son aquellas actividades cuyo contenido y finalidad es la escucha e identificación de diferentes sonidos y fuentes sonoras, empezando por los sonidos reales. En función de la edad de los niños se irán introduciendo progresivamente consignas cada vez más complejas y diferentes variables como identificar y discriminar contrastes ruido-silencio, fuerte-flojo...; localizar las fuentes del sonido; asociar diferentes sonidos; representar los sonidos gráficamente; desarrollar el sentido del ritmo... Siempre buscando una aplicación divertida y motivadora para los niños. En este gran grupo se incluyen muchas de las actividades de expresión musical.

Veamos un ejemplo práctico para cada edad:

2-4 años

Juego por parejas. Uno de los niños tiene los ojos tapados, el otro es su guía. El educador va produciendo un sonido mientras se desplaza. La pareja tienen que seguir al educador. Se pueden realizar diferentes recorridos. El niño que tenía los ojos tapados tendrá que explicar después por dónde cree que ha ido el sonido.

4-6 años

Establecemos un código, acordado con los niños, de manera que a cada sonido se le asigna una acción. Por ejemplo, al decir "aaa" hay que saltar, al decir "muuu" hay que agacharse, y así sucesivamente. Incorporando progresivamente nuevos sonidos y nuevas acciones. El educador irá diciendo y combinando los sonidos formando una secuencia divertida para los niños.

2.2. ACTIVIDADES DE MOTRICIDAD BUCO-FACIAL

Aunque la mayoría de los niños dispone de una motricidad buco-facial suficiente para el lenguaje a través de los movimientos implicados en la succión, masticación y en el habla, este tipo de ejercicios puede venir bien para algunos niños que presentan algunas dificultades de control motriz en esta zona. Siempre planteándolos como juegos y sin que les suponga un esfuerzo excesivo. En este tipo de ejercicios se incluyen las acciones como soplar, realizar movimientos con la boca y la cara, cantar, silbar y hablar.

Veamos un ejemplo para cada edad:

2-4- años

Hacer una carrera de globos, ya inflados, soplando sobre una superficie.

4-6 años

Imitar gestos y expresiones de animales: un león muy enfadado (la boca muy abierta, la lengua fuera, los ojos muy abiertos...) o a un camaleón bostezando (la boca se va abriendo y la lengua se enrosca y se estira).

Antes de continuar, realiza el siguiente ejercicio.

Ejercicio

- Has observado que hay niños con dificultades para reproducir sonidos en un orden determinado. ¿Qué tipo de actividades propondrías?

2.3. ACTIVIDADES DE ARTICULACIÓN

No se trata de plantear una sesión de rehabilitación del lenguaje, sino de buscar ocasiones propicias para adoptar la posición adecuada para la emisión de determinados fonemas, observando cuáles resultan más costosos y difíciles para los niños.

Es completamente normal que muchos niños pronuncien incorrectamente algunos fonemas, forma parte de la evolución, pero podemos encontrarnos con algunas dificultades más persistentes, es el momento de introducir pequeños ejercicios de articulación. Empezamos con las vocales y continuamos con las consonantes que más dificultad plantean, y en especial esas sílabas como /pla/ /bra/ /ar/...

Veamos algún ejemplo.

2-4 años

Podemos aprovechar algún personaje de un cuento o de una canción, por ejemplo el fantasma, para hacer de todas las maneras posibles el sonido del fantasma /uuu/, a la vez que gesticulamos y nos movemos, controlando la posición de los labios. ¿Qué pasa si intentamos hacer el ruido de los fantasmas con la boca muy abierta?

4-6 años

En un cuento ya conocido asignamos un sonido nuevo a cada personaje, cambiándole su nombre original. Por ejemplo, el cuento de Caperucita. Así cada vez que tengamos que mencionar al lobo diremos /uuu/, a Caperucita la llamaremos /cacaca/, a la abuelita /dadada/, a la mamá /blablabla/ y al cazador /rururu/.

Este juego exige además de control para articular, memoria y atención y seguramente unas cuantas risas ante la dificultad o las confusiones.

2.4. ACTIVIDADES DE IMITACIÓN

Se trata de incorporar las múltiples posibilidades con los juegos de imitación de sonidos y ruidos reales, espontáneos, provocados, ambientales, producidos con el cuerpo, con instrumentos, de palabras, sílabas, canciones..., empezando con juegos de imitación sencillos con los niños más pequeños e incorporando progresivamente otros de mayor complejidad y dificultad. *Primero la imitación de sonidos aislados, después las secuencias repetitivas y más tarde las series de dos iguales y uno distinto, etc.*

Veamos algún ejemplo práctico.

2-4 años

Imitar los sonidos, gestos y movimientos de canciones sencillas.

4-6 años

Imitar sílabas y palabras sin sentido: "Malabata picopicoroto". Inventar una poesía sin sentido a partir de ese principio.

Antes de continuar con más contenidos, realiza el siguiente ejercicio.

Ejercicio

3. Has observado que algún niño tiene dificultades para pronunciar de manera correcta algunos sonidos. ¿Qué tipo de actividades dirigidas propondrías?

2.5. ACTIVIDADES CON PALABRAS

La finalidad de las actividades con palabras es básicamente utilizar y aumentar el vocabulario de los niños, proponiendo diferentes aplicaciones en las que tengan que buscar palabras que empiecen por..., buscar palabras de la misma familia, palabras del cuerpo, de la calle, palabras parecidas, palabras al revés, adivinanzas, poner palabras a las cosas; describir con palabras lo que vemos, lo que nos pasa, cómo somos, a qué huele, a qué sabe.

Introduciendo la utilización de nombres, adjetivos, verbos, sustantivos. Jugando con la asociación por identidad, por similitud, por familias semánticas, semejanzas, diferencias, comparaciones...

Veamos algún ejemplo práctico.

2-4 años

Buscamos dos cajas que se diferencien con claridad. Vamos a decir palabras del cuerpo y las vamos a guardar, imaginariamente, en una de las cajas. Cuando tengamos la caja llena con las palabras del cuerpo, vamos a decir palabras de animales y las vamos a guardar en la otra caja.

Destapamos con mucho cuidado la caja del cuerpo y salen las palabras del cuerpo. Paramos. Destapamos la caja de los animales y salen las palabras de animales. Paramos. Y así hasta que los niños se cansen.

4-6 años

Convertimos una caja en un buzón. Vamos a meter palabras, imaginariamente en el buzón, pero antes vamos a explicar lo que vamos metiendo. Por ejemplo, una pelota es redonda y bota. Ahora vamos a meter un coche, tiene ruedas, se mueve y se conduce...

Tras haber metido unas cuantas palabras, vamos a buscarlas. Los niños, de uno en uno, meten la mano en el buzón y van sacando imaginariamente las palabras, una cada niño. El niño que saca la palabra tendrá que darnos las pistas para que los demás identifiquen el nombre del objeto: Es redonda, bota...

2.6. ACTIVIDADES CON FRASES

El objetivo de este tipo de actividades es mejorar la comprensión de las frases, por un lado, y aprender a construirlas, por otro. Para ello propon-

dremos actividades en las que haya que cumplir órdenes de varias acciones consecutivas, utilizando frases afirmativas, negativas, interrogativas, coordinadas, subordinadas, condicionales, con la incorporación de artículos, pronombres, preposiciones, adverbios...

Incluimos aquí las actividades de comprensión semántica (significado de las palabras) y de comprensión morfosintáctica (entender el sentido de una frase por su estructuración), con frases sencillas, con frases compuestas, una sucesión de órdenes, con variaciones en la sucesión temporal, colocando la palabra en la frase de distinta manera.

También contamos con las actividades de construcción de frases que respondan a las preguntas ¿Qué es? ¿Cómo es? ¿Qué hace? ¿Cuándo lo hace? ¿Dónde lo hace? Las actividades de empleo de nexos (por, para, en, por...) y las actividades con palabras que expresan nociones espacio-temporales (arriba-abajo, dentro-fuera, deprisa, despacio, a un lado y a otro, antes y después...).

Podemos buscar aplicaciones en el espacio, con los objetos, con dibujos y en el medio gráfico.

Veamos algún ejemplo.

2-4 años

El juego de los mandados. Vamos a realizar lo que mande la "madre". La madre puede ser el adulto u otro niño. Hay que realizar las acciones contenidas en una orden y hacerlo en el orden en que se nos dice.

4-6 años

Los niños, por parejas, realizarán varias acciones consecutivas. Los demás, a continuación tendrán que construir frases para describir las acciones realizadas.

2.7. ACTIVIDADES DE ESTRUCTURACIÓN TEMPORAL CON LOS SONIDOS

La finalidad de este tipo de actividades es reproducir sonidos en el mismo orden en el que se han producido. Podemos plantearlo con sonidos, sílabas o palabras. Es una forma de trabajar la memoria aditiva pero con una secuencia temporal, empezando con dos sonidos, e irlo complicando progresivamente con la introducción de diferentes combinaciones repetitivas y series cada vez más complejas.

Veamos algún ejemplo.

2-4 años

Los niños están vistos de espaldas. El educador produce dos sonidos diferentes, con dos objetos sonoros. Los niños tendrán que dirigirse al lugar donde están los objetos con los que se ha producido el sonido y reproducirlos en el mismo orden en que los ha tocado el educador.

4-6 años

Vamos a inventarnos un baile. Asignamos a cada sonido una acción diferentes (dar una palmada, dar media vuelta, saltar...). Nos aprendemos una secuencia de sonidos en un orden determinado, debiendo acompañar cada sonido con la acción correspondiente. Es nuestro baile loco.

Antes de continuar con más contenidos, realiza el siguiente ejercicio.

Ejercicio

4. Has observado que algún niño tiene dificultades para contestar de manera adecuada a preguntas que contengan qué, cómo, quién... ¿Qué tipo de actividades propondrías?

2.8. ACTIVIDADES DE MEMORIA VISUAL

El objetivo de estas actividades es memorizar objetos e imágenes vistos. Al principio basta con recordarlos, sin importar el orden. Después habrá que recordarlos en el orden en el que se presentan, tanto si se trata de objetos reales como de imágenes.

Ejemplos:

2-4 años

Presentamos a los niños varios objetos. Primero sólo dos. A medida que vayan entendiendo el juego podemos ir introduciendo más. Se retiran los objetos y se distribuyen por el espacio. Los niños tienen que ir a buscarlos.

4-6 años

Tendremos preparados varios tableros con imágenes, tantos como equipos de niños. Cada equipo se estudiará su tablero. Un niño de cada grupo será el portavoz y deberá decir el nombre de todos los objetos dibujados en su tablero, sin mirarlo. Los otros miembros de su equipo pueden ayudarle si olvida alguno, pero tampoco pueden mirar el tablero.

Antes de pasar a otro apartado, realiza el siguiente ejercicio.

Ejercicio

5. Has observado que algún niño tiene dificultades para recordar imágenes y objetos vistos cuando no están delante. ¿Qué tipo de actividades propondrías?

2.9. ACTIVIDADES DE LOTO FONÉTICO

Los lotos son fichas y tableros de imágenes que, aunque también pueden utilizarse para trabajar el vocabulario, su finalidad es la pronunciación de palabras con sonidos difíciles para los niños como los fonemas /k/, /l/, /r/ y los grupos /pl/, /bl/, /cl/...

Aunque pueden buscarse diferentes aplicaciones lúdicas, la manera habitual de utilizarlos es colocando la tarjeta individual en el recuadro del tablero que tiene la imagen correspondiente, aprovechando para que los niños pronuncien la palabra correctamente.

La aplicación colectiva del juego del loto fonético consiste en repartir un cartoncillo a cada niño, con las fichas correspondientes a su tablero; el educador va nombrando diferentes tarjetas y ellos van colocando las suyas a medida que van saliendo.

Ya has visto las actividades dirigidas con el lenguaje. Antes de pasar al resumen de este epígrafe, vas a realizar el siguiente ejercicio.

Ejercicio

6. Aquí tienes algunas propuestas de juegos dirigidos. Intenta identificar a qué tipo de actividades dirigidas de las que hemos visto en este epígrafe pertenecen:

- a) Soplar.
- b) Imitar el sonido de un animal.
- c) Decir la /a/ de distintas maneras.
- d) Contestar a una pregunta.
- e) Reproducir sonidos en el orden en que han sido producidos.
- f) Recordar las imágenes vistas.

Recuerda

Las actividades dirigidas con el lenguaje requieren el seguimiento de las pautas o propuestas ofrecidas por el educador a los niños y que se plantean con una finalidad concreta.

Este tipo de actividades, según la finalidad con que se propongan, se clasifican de la siguiente manera:
Atención y discriminación auditiva.



- Motricidad buco-facial.
- Articulación.
- Imitación.
- Palabras.
- Frases.
- Estructuración temporal con los sonidos.
- Memoria visual.
- Loto fonético.

Ahora, ya puedes pasar a estudiar el siguiente grupo de actividades: las actividades funcionales con el lenguaje.

3

Actividades funcionales con el lenguaje

En este grupo se incluyen aquellas actividades cuyo objetivo es situar el lenguaje en el contexto real en el que se utiliza, para favorecer situaciones tanto de comprensión como de expresión verbal. La idea es aprovechar las ocasiones reales en las que se utilice el lenguaje, poniéndolas de manifiesto, de manera que tanto los niños como el adulto puedan desarrollarlas al máximo.

En realidad, si hiciéramos una lista con todas las situaciones en las que habitualmente utilizamos el lenguaje de manera funcional o lo que es lo mismo, con una finalidad práctica, tendríamos una amplia relación de actividades funcionales del lenguaje.

Vamos a destacar esas situaciones especialmente propicias para hablar y que pueden convertirse más fácilmente en actividades con el lenguaje.

3.1. PEDIR OBJETOS

Son muchas las ocasiones reales en las que la función del lenguaje es la petición de objetos. Podemos aprovechar estas situaciones para aprender palabras nuevas, aumentar el vocabulario, introducir características, nociones y conceptos relativos a los mismos cada vez con mayor precisión; pedir un objeto en función de una característica (color, tamaño, uso, textura, olor, sabor...), de dos características a la vez, después de tres. Pedir un objeto que está situado en algún lugar (dentro, lejos, fuera, en la esquina...) y, como siempre, buscando una aplicación divertida.

Vamos a ver algún ejemplo.

2-4 años

Construimos un cesto de tesoros con objetos variados, traídos de las casas. Nos podemos encontrar con cosas sorprendentes y totalmente desconocidas para los niños. Si los objetos son demasiados, reservamos algunos. El educador va dando órdenes para pedir un objeto a cada niño que tendrá que sacar del cesto de los tesoros: "Busca una cosa que suena, es de colores y es redonda".

Cada niño guardará su objeto y, cuando ya todos tienen el suyo, de uno en uno harán la presentación de su objeto a los demás, añadiendo algunas características que ellos hayan descubierto, además de las ya dichas por el educador.

4-6 años

Tenemos que renovar las ropas y atuendos del cesto de los disfraces. Traemos algunas cosas ya usadas de las casas, pero necesitamos poner un poco de orden. Una caja para los collares, adornos y abalorios. Improvisamos unas perchas para los sombreros, gabanes, abrigos, chaquetas y vestidos largos. Colocamos una balda para los zapatos y en el cesto guardamos las camisetas, camisas, blusas, jerseys, faldas, pantalones...

Esto requiere atención y organización, además de llamar a las cosas por su nombre. Y esto es sólo el principio.

3.2. COLOCAR OBJETOS

Recoger los materiales, los juguetes y los objetos es una tarea que los niños realizan cada día varias veces. Al principio, el educador ofrece las pautas y da las órdenes correspondientes, da órdenes indicando el lugar, nombrando los objetos, estableciendo criterios de clasificación, asignando un lugar para cada cosa, hace referencia a los que son iguales, a los que son diferentes, a los que son parecidos...

En las consignas incluye palabras referidas al espacio y al tiempo, a los colores y a los tamaños, a las texturas, al volumen, al peso, a la cantidad (arriba, encima, allí, despacio, deprisa, los grandes, los pequeños, los que se rompen...). Si tuviéramos que anotar toda la información que acompaña cada día la tarea de recoger y colocar objetos, podríamos llenar páginas enteras de palabras, más aún cuanto mayores van siendo los niños. Palabras que en un principio son dichas por el adulto, pero que van incorporándose con gran rapidez al uso habitual de los niños.

A veces colocar objetos puede ser una tarea ingrata, pero según cómo se ofrezcan esas órdenes para colocar los objetos puede ser un motivo de juego o un trabajo de lo más interesante y riguroso.

Vamos a verlo con un ejemplo.

2-4 años

Todos los días, para ir a dormir, tenemos que colocar los zapatos al lado de la colchoneta, parece fácil pero siempre hay alguien que lo olvida. Algunos niños no entienden lo que quiere decir "los zapatos al lado de la colchoneta" o quizás no les guste colocar los zapatos de esa manera. ¿Y si probamos a colocar los zapatos de otra manera? Niños, hoy no vamos a poner los zapatos al lado de la colchoneta, los vamos a poner encima de la cabeza y los llevamos a dormir con nosotros. Es una posibilidad como otra cualquiera.

4-6 años

Los materiales utilizados para la expresión plástica deben ser cuidadosamente colocados para que al volverlos a usar sepamos dónde están. Si están todos mezclados en una caja, hay que perder mucho tiempo cada vez que queremos buscar algo concreto y además es difícil saber si hay suficiente material para todos, si hay que reponer algunos o si ya no hay más. Vamos a organizarlos pensando un poco.

Hacen falta estanterías, cajones y recipientes diversos. Hay que asignar un lugar para cada cosa y hacer recuento de lo que tenemos. Las cartulinas y los papeles grandes en una estantería, pero es mejor dejar los estantes más bajos para las cosas que vamos a utilizar todo el tiempo. Los pinceles es mejor tenerlos clasificados, en un recipiente los finos y en otro los gordos...

3.3. CLASIFICAR OBJETOS

En realidad es una forma de colocar objetos, en lugar de hacerlo de uno en uno, agrupándolos en clases. En la vida real estamos constantemente clasificando objetos. También hablamos de clases de objetos y jugamos a clasificar objetos. Se trata de apoyar y enriquecer verbalmente estas situaciones para que los niños entiendan cada vez con mayor precisión diferentes consignas de clasificación y sepan expresarse también de manera adecuada. Una vez más, ofreciendo una nota lúdica, sobre todo si la tarea real no lo es.

Veamos algún ejemplo.

2-4 años

Ya sabemos que los coches se guardan en la caja pequeña y los animales en la caja grande. Algunas veces aparecen coches en la caja grande y animales en la caja pequeña. ¿Qué cuál es el problema? Que si nos vamos olvidando de que todos los coches van juntos y además se guardan en un sitio para ellos y de que todos los animales van juntos y en otro sitio distinto a los coches... ¿Qué pasaría? Los animales no caben en la caja de los coches. A los coches les queda grande la caja de los animales, y si los mezclamos, ¿dónde buscamos los coches? Y ¿dónde buscamos los animales? Es más fácil colocar los coches en la caja pequeña y los animales en la caja grande.

4-6 años

Hemos hecho una excursión al campo y hemos traído muchas cosas. Podríamos meterlas todas en una gran caja y poner un letrero: las cosas del campo. Así sabriámos que son diferentes de las cosas que habitualmente tenemos en el aula, pero son tantas que también podríamos cla-

sificarlas y utilizarlas para diferentes cosas y así sabemos dónde está cada una y qué cosas tenemos.

Descubriremos que hay cosas iguales, otras casi iguales, otras parecidas, otras no se parecen en nada y sabemos todo eso porque tienen el mismo o diferente color, el mismo o diferente olor, son igual de suaves pero una pesa más que otra... Podemos inventar tantas claves como queramos para clasificar esas cosas raras tan difíciles de clasificar. El proceso es intenso y emocionante. El resultado, una sorpresa.

Antes de continuar, realiza el siguiente ejercicio.

Ejercicio

7. Quieres comprobar el grado de conocimiento por parte de los niños de las características básicas de los objetos (color, forma, tamaño, uso...). ¿Con qué tipo de actividades funcionales puedes observarlo mejor?

3.4. EMPAREJAR DIBUJOS, IMÁGENES O FOTOGRAFÍAS

Las nociones de igualdad y diferencia no son tan fáciles de manejar, a pesar de que los niños las utilizan desde muy pronto, especialmente para expresar su deseo de querer tener justo lo que tiene el otro y tal y como es lo que el otro tiene: "Yo quiero uno igual". A la menor variación: "Ese no lo quiero, no es igual".

Sin embargo, en actividades de aprendizaje más dirigidas, les lleva su tiempo distinguir lo que es igual y lo que es diferente. El juego se inicia siempre con objetos iguales y diferentes, la consigna es muy sencilla "dame uno igual" "dame uno diferente", aunque habrá que explicarla. De forma espontánea, después ellos solos emparejarán objetos iguales y dirán "mira, es igual".

Otra forma de jugar a la igualdad y a la diferencia es hacerlo con dibujos y fotos. Este tipo de material permite mayor variedad que con objetos reales y así los niños se acostumbran a mirar con atención las imágenes, en este caso para buscar dos iguales.

Veamos un ejemplo.

2-4 años

En el suelo están colocadas con cinta adhesiva las fotos de los niños dispuestas en círculo. Dentro de una caja, cerca del corro de fotos, están también todas las fotos de los niños. Los niños van cogiendo, de

uno en uno, una foto de la caja y se van dirigiendo al lugar del suelo donde está la foto que es igual.

Cuando ya están todos sentados, cada cual sobre la foto que hace de pareja con la sacada de la caja, irán diciendo el nombre del niño cuya foto tienen en la mano y comprobando que coincide con la que está en el suelo. Después todos se cambian la foto que tienen en la mano para recuperar la propia, cada niño con su propia foto en la mano tendrá que sentarse en su sitio habitual.

4-6 años

A los niños más mayores ya les gusta jugar a las cartas. Las cartas de familias de animales o de personajes son un buen recurso para emparejar por igualdad.

3.5. HACER RECORRIDOS

Diariamente los niños hacen docenas de recorridos diferentes para ir de un sitio a otro, unas veces de manera espontánea y otras a sugerencia del adulto que les hace algún encargo. La idea es aprovechar diferentes recorridos, unos espontáneos y otros provocados, para ponerle palabras e ir introduciendo progresivamente un vocabulario más diverso y preciso. Jugando con variables de acción, de acción y objeto, de punto de partida y destino, complicaciones en el curso del recorrido, sorpresas inesperadas, comprensión y expresión. Unos solos, otros acompañados, otros todos juntos.

Ejemplo:

2-4 años

El juego de mamá gallina. Los niños harán lo que mande mamá gallina.

4-6 años

Complicamos un recorrido, introduciendo consignas de acción. Cada vez que alguien se meta dentro de un aro tendrá que dar un salto en el sitio; al pasar por debajo de una mesa decir su nombre; al subirse a una silla dar una palmada. Así, los niños van realizando un recorrido indicado por el adulto, teniendo además que acompañar con la acción correspondiente a cada elemento.

3.6. IDENTIFICAR LO QUE ES

Es una forma del juego de "Veo-veo". Hay que pensar en algo, no necesariamente presente, y describirlo para que los niños lo identifiquen.

Cada niño piensa y describe un objeto, persona, animal, acción... y los demás pueden formular tantas preguntas como quieran hasta conseguir identificar de qué se trata.

Ejemplos.

2-4 años

En un cesto introducimos objetos, de tres en tres, ya conocidos por los niños. Por turnos, irán tocando uno de los objetos, con el cesto tapado, y explicando a los demás cómo es. Se trata de identificarlo por la explicación dada y de comprobar si estaban en lo cierto, sacando el objeto del cesto. Los objetos se van cambiando para que no resulte aburrido.

4-6 años

En esta ocasión vamos a intentar identificar a un niño. Cada niño describe a otro y los demás tendrán que averiguar de quién se trata, incluido el niño descrito. De esta forma, siempre cabe la posibilidad de que la descripción corresponda con uno mismo. Podemos sugerir que sólo valen calificativos agradables, en el caso de los rasgos psicológicos; los rasgos físicos son más objetivos aunque las percepciones pueden ser muy variadas.

Antes de pasar a otro apartado, realiza el siguiente ejercicio.

Ejercicio

8. Quieres comprobar el grado de precisión y comprensión de los niños de las nociones de igualdad y diferencia. ¿Con qué tipo de actividades funcionales lo puedes observar?

3.7. PREGUNTAR

Lo cierto es que no es necesario aprovechar ni provocar ninguna situación de manera intencionada para que los niños formulen preguntas. Están continuamente preguntando, a los adultos, entre ellos e incluso cada cual se pregunta a sí mismo en voz alta, unas veces para jugar y otras para organizarse la vida.

También los adultos preguntamos constantemente a los niños ¿dónde vas? ¿para quéquieres eso? ¿por qué lo dices? ¿por qué le pegas?, pero no nos damos cuenta y, sin embargo, nos quejamos de las preguntas de los niños. En realidad todos nos preguntamos, unos a otros. El problema es que ante determinado tipo de preguntas, los niños, sobre todo si son pequeños, están en desventaja, son esas preguntas que empiezan por ¿cuál, cómo, qué, quién, dónde, con qué, con quién?

La mejor manera de aprender a contestar adecuadamente a este tipo de preguntas es preguntando y respondiendo. Preguntando el adulto y respondiendo ellos, preguntándose y respondiendo entre ellos...

También podemos jugar a las preguntas.

2-4 años

Ésta es la canción de la casa, la chimenea y la ratita Jacinta:

"Yo tengo una casita que es así y así. Y llamo a la puerta así, así. Y limpio mis botitas así, así. Y por la chimenea sale el humo que hace así, así..."

Lo más importante de esa canción son los gestos que la acompañan y que nos van a servir para responder. ¿Cómo es la casita? ¿De quién es la casita? ¿Dónde vive la ratita Jacinta? ¿Qué es lo que sale por la chimenea?...

4-6 años

Hay algunas canciones que pueden servirnos para formular este tipo de preguntas. Por ejemplo la canción de Colón. La letra dice así:

"Colón fue un hombre de gran renombre, que descubrió un nuevo mundo y además fue el primer hombre, que puso un huevo de pie" (es muy importante realizar los gestos y movimientos que la acompañan) y sobre todo realizarlos de manera exagerada al responder a las preguntas ¿Cómo lo puso? De pie. ¿De qué manera? De pie. ¿Y quién lo puso? Colón...

3.8. SUPOSICIÓN IMAGINARIA Y DISPARATE

Continuamos jugando y descubriendo las posibilidades lúdicas del lenguaje. En este caso, se trata de imaginar respuestas inverosímiles a preguntas disparatadas. Trabajar la fantasía, el despropósito y la transgresión con las palabras requiere concentración y esfuerzo, porque no vale decir cosas razonables.

Las posibilidades son tan amplias como permita el adulto y quieran los niños. Algunas sugerencias:

- El juego del cómo: Había una vez una casa tan pequeña tan pequeña como...
- El juego de qué pasaría si: Si me pusiera los zapatos en la oreja...
- El juego de los personajes de los cuentos: Si el lobo fuera Caperucita...
- El juego del error provocado: Eran cinco cerditos y un lobo...
- El cuento al revés: Había una vez que el lobo se cayó al río y se ahogó...
- El juego de las palabras trabucadas: Os voy a contar una pepitoria...

Un ejemplo para cada edad.

2-4 años

Aprovechamos un rato de tranquilidad después de una actividad movida. Uno de los niños ha estado haciendo de gallina persiguiendo a los pollitos y se lo está contando a los demás. Es un buen momento para plantear: ¿Qué pasaría si todos fuéramos pollitos y aún estuviéramos dentro de los huevos?

4-6 años

Nos reunimos un momento para comentar a lo que hemos jugado. Hoy ha habido más alboroto de lo acostumbrado y parece que hubiera pasado un ciclón por la clase. Es un buen momento para plantear: ¿Y si intentamos contar las cosas al revés, empezando por el final?

3.9. LOS CHISTES

Las palabras sirven para comunicarse, para pedir cosas, para expresar sentimientos y necesidades, para aprender, para decirle al otro lo que pensamos... y también para reírse. Sin embargo, con frecuencia, los adultos tendemos a cortar esas situaciones que a los niños les resultan tan divertidas, cuando utilizan el lenguaje para producir humor: "No digas tonterías". En ocasiones las tonterías son muy útiles, siempre que no supongan una burla de los demás.

Los niños se ríen con sus propias palabras y con las de los otros niños, y además no está contraindicado para su desarrollo que se rían de sus chistes. A través de sus chistes también desarrollan el lenguaje, su capacidad creativa y la expresión de sus preocupaciones más íntimas cuando se les permite hablar en clave de humor de esas cosas que son tan complejas para ellos y, a menudo prohibidas por los adultos: del sexo, los productos del cuerpo, los despropósitos...

Los chistes no requieren una propuesta o invitación por parte del adulto. Es cuestión de permitirles un espacio para ellos y de reírse con ellos, pero de vez en cuando se puede organizar una sesión de chistes.

3.10. DRAMATIZACIÓN LIBRE

Es otra posibilidad de trabajar el lenguaje, en este caso para apoyar el desarrollo de pequeñas representaciones improvisadas, sin guión previo ni escenario; se trata de un desarrollo representativo libre. Pueden utilizarse algunos soportes como las marionetas pero insistiendo en el

carácter espontáneo del diálogo y de los papeles a desempeñar, sobre todo con los niños más mayores. A veces los pequeños necesitan alguna pauta para empezar. En todo caso, la intervención del educador puede ir en la línea de animar a los niños más inhibidos a su participación.

Con frecuencia los niños en sus juegos asumen y desempeñan papeles elaborando dramatizaciones sobre situaciones más o menos cotidianas. Otras veces lo hacen para representar personajes de ficción o para convertirse en un fiero león que esconde a un niño realmente enfadado.

Veamos algún ejemplo con los más pequeños.

2-4 años

Dos niños están peleándose continuamente por la posesión de un juguete. A pesar de que los adultos solemos decírles que intenten hablar las cosas en lugar de pelearse, en ocasiones la confrontación física es inevitable. Podemos aprovechar esa situación más tarde, en ese momento el conflicto no requiere dramatizaciones imaginarias, sino la resolución en su situación real. Hay tiempo para todo.

En un momento de encuentro tranquilo el educador propone jugar al teatro, rara vez rechazan la oferta. Hay una sugerencia: hoy los actores van a ser Pablo y Manuel y van a hacer que se pelean, pero con una condición: sólo vale hablar y hacer ruidos, gestos y movimientos, pero no vale pelearse con el cuerpo. A partir de ahí, libre desarrollo de la representación.

Realiza el siguiente ejercicio.

Ejercicio

9. Quieres apoyar en especial la capacidad de los niños para describir las cosas, las acciones y las situaciones. ¿A través de qué tipo de actividades funcionales puedes hacerlo?

3.11. LECTURA DE IMÁGENES

Desde muy temprana edad, los niños desarrollan una gran habilidad para leer imágenes. Empiezan identificando lo que ven y señalando cuando se les pregunta por ellas, al nombrarlas: ¿Dónde está el coche? Enseguida aprenden a identificar a las personas conocidas en fotografías.

En poco tiempo, si se les da la oportunidad se fijarán hasta en el último detalle de la imagen, dedicándose a esta tarea largos ratos una vez que ya son capaces de pasar solos las páginas, haciendo todo un despliegue

de parloteos y palabras, contando en voz alta lo que ven o haciendo como si leyieran. De esta manera, la lectura de imágenes constituye un juego de los niños tanto si lo hacen acompañados del adulto como solos.

La lectura de imágenes puede enfocarse de diferentes maneras. Una, como una actividad espontánea de los niños en contacto con ellas. Otra, como una situación provocada de manera intencional por el adulto para trabajar el lenguaje y hablar con el niño sobre ellas y otra, más amplia, relacionada con los cuentos de imágenes. De esta última nos ocuparemos con detalle en la Unidad de Trabajo dedicada a la literatura infantil. En este apartado procede comentar la segunda, la lectura de imágenes como procedimiento para trabajar el lenguaje.

La lectura de imágenes, como procedimiento didáctico para trabajar el lenguaje, habitualmente se utiliza para consolidar y enriquecer el vocabulario de los niños. Además ofrece muchas y variadas posibilidades y aplicaciones. Éstas son las más habituales:

- Identificar y nombrar la imagen (vocabulario).
- Describir la imagen.
- Situarla en el espacio.
- Relacionar.
- Comparar.
- Cuantificar.
- Describir cualidades.
- Identificar y describir acciones.
- Ampliar el argumento, imaginando su desarrollo.
- Buscar diversas expresiones que aludan a una acción.
- Buscar verbos relacionados con la realidad a la que representa la imagen.
- Estructurar frases simples (afirmativas, negativas, subordinadas).
- Transformar el sentido global de la imagen e imaginar situaciones diferentes.
- Representar un supuesto diálogo entre dos personajes de la ilustración o imagen.

El propio soporte gráfico o visual es en sí atractivo y lúdico para los niños, aunque dependerá en buena medida del tipo y de la calidad de las ilustraciones utilizadas y de las propuestas de actividad. Vamos a ver algún ejemplo.

2-4 años

Sentados en el suelo, formando un corro, sacamos la caja de las imágenes. Además de los cuentos, tenemos una caja llena de imágenes plastificadas: hay fotos, recortes de revistas, recortes de cuadernillos de propaganda, dibujos... Y para no cansarnos viendo siempre las mismas, las cambiamos de cuando en cuando y con las antiguas hacemos libros de imágenes.

Repartimos una ilustración a cada niño, de la misma manera que se reparten las cartas. Cada cual observará su imagen y se la estudiará detenidamente porque después tendrán que hacer una presentación al grupo, sin enseñarla, de manera que los otros averigüen de qué se trata.

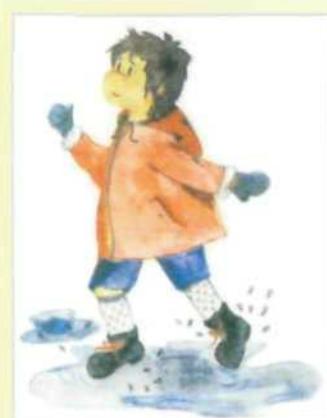
4-6 años

Vamos a confeccionar carteles por grupos. Cada grupo de niños buscará en folletos, revistas, libros viejos, diferentes imágenes sobre un tema elegido. Con las imágenes seleccionadas cada grupo tendrá que componer un cartel y después hará la presentación del mismo al resto del grupo.

3.12. ORDENAR UNA HISTORIA

Es una manera interesante y práctica de seguir investigando con las imágenes. Pero ahora, además, hay que utilizar la capacidad para ordenar las cosas en el tiempo y en el espacio gráfico: es la lectura y elaboración de una secuencia temporal con imágenes o dibujos. Las aplicaciones son muchas: ordenar una historia, colocar las imágenes para construir una historia, hacer dibujos para construir diferentes viñetas de una historia...

Es un buen recurso para trabajar la organización temporal, lo que viene primero, lo que viene después, el principio y el final. También para empezar a familiarizarse con la direccionalidad de la lectura de izquierda a derecha y de arriba a abajo, siguiendo el orden y para descubrir las posibilidades de la imagen en movimiento. Y una vez aprendido a ordenar las historias con una lógica temporal más o menos sensata, podemos probar a ver qué pasa si trastocamos el orden correcto.



Historia visual



Para jugar a ordenar historias gráficas, en principio es suficiente con disponer del material adecuado: una cierta variedad de tarjetas con diferentes secuencias temporales que se irán ampliando con las confeccionadas por los propios niños, dibujadas por ellos o fabricadas con ilustraciones ya hechas.

A partir de ahí irán surgiendo ideas para jugar.

2-4 años

Ya conocemos la canción “La casa que es así”. Podemos dibujar varias imágenes, cada una en un cartoncillo: la casa entera, la puerta, las botas y la chimenea por la que sale el humo. Podemos acompañar la canción con las imágenes, siguiendo el orden que corresponda. Luego podemos introducir, a modo de despiste, una imagen equivocada y esperar la reacción de los niños.

4-6 años

Ya a esta edad dominan el dibujo, lo suficientemente como para construirse sus propias historias. Podemos sugerir construir la historia de cada niño, seleccionando entre cuatro y seis viñetas por historia. Elaborarla es una tarea que lleva su tiempo, hay que hacer las cosas con cuidado para que todos entiendan lo que queremos decir, porque después habrá que leérsela a los demás.

Párate y realiza el siguiente ejercicio.

Ejercicio

10. Observa que hay niños con dificultades para ordenar imágenes en una secuencia adecuada. ¿Qué tipo de actividades funcionales plantearías?

3.13. LAS CONVERSACIONES

La utilización de la conversación en gran grupo, más o menos organizada o guiada por el educador, como recurso funcional para trabajar el lenguaje puede ser adecuada, siempre que se cumplan una serie de requisitos relacionados con la disposición espacial de los niños, el tiempo de duración, la motivación por el tema de la conversación, la participación de los niños y la propia intervención del educador.

Vamos a comentar uno por uno cada uno de estos aspectos.

La disposición espacial

Para una situación de conversación colectiva hay dos posibles formas de colocación más favorables para la comunicación. La primera es la colocación de los niños en círculo y el educador o sujeto de observación, si se trata de escuchar a alguien que va a contar algo, entre ellos. De esta

manera todos los niños pueden observar y escuchar al mismo tiempo e intervenir individualmente y así el educador está a disposición de todos.

Otra segunda manera de colocación es situar a los niños en semicírculos paralelos, formando varias filas, frente al educador. Es una buena disposición para situaciones en las que el educador tiene que enseñar algo además de hablar, de manera que todos vean bien lo que se les muestra. También esta posición permite colocar en las filas de delante a los niños que tienen mayores dificultades para atender.

Sea cual sea la disposición espacial elegida, lo importante es que el educador pueda establecer contacto visual con todos los niños y éstos con el educador.



Niños sentados en asamblea con educador

El tiempo de duración

Aunque la duración de la conversación vendrá en buena medida determinada por la finalidad y el contenido de la misma, es importante tener en cuenta que el objetivo de cualquier conversación es permitir a los niños expresarse y acostumbrarse a hacerlo en grupo, además de aprender a escuchar a los demás.

Si la situación se prolonga en exceso, esos objetivos pueden perderse de vista con facilidad. No podemos pedir a los niños que permanezcan interesados y siguiendo una conversación que dure demasiado. Otra cosa distinta es que permanezcan atentos mientras se cuenta un cuento y aquí depende de las habilidades del que cuenta el cuento para conseguir más tiempo de permanencia.

La motivación

Es cierto que hay muchas situaciones de actividad con los niños que requieren su rutina para que las aprendan, pero a veces podemos caer en el aburrimiento más absoluto, cuando por ejemplo todos los días iniciamos la conversación explicando lo que cada niño ha hecho el día anterior.

Resueltas las preguntas y observaciones habituales: ¿quién falta? ¿qué tiempo hace hoy? O aquellas que cada educador considere oportunas, hay que dar la oportunidad a los niños de utilizar ese encuentro grupal para expresarse y comunicarse libremente, controlando la situación para que puedan participar todos y estando muy atentos ante cualquier indicación de pérdida de interés. Si los demás no escuchan ni se interesan por lo que se está diciendo, la situación conversacional no sirve para nada.

En otros momentos, se podrá proponer un tema de conversación, bien a sugerencia del educador o bien aprovechando algún asunto de interés común o individual planteado por los niños.

La participación de los niños

Ya hemos comentado en otro momento que la vivencia del lenguaje para los niños es diferente a la de los adultos. Para los niños hablar es una necesidad. Por esto es importante combinar su necesidad con la convencionalidad de la situación de conversación grupal.

El objetivo es que todos los niños puedan participar, y si hablan todos a la vez, la conversación no es posible. Por eso hay que respetar algún sistema de turnos o utilizar algún procedimiento que sirva para poder conversar con cierto orden pero con cierta flexibilidad. El objetivo es mantener un diálogo entre todos y conseguir que los niños se interesen por participar y por escuchar, las normas son un medio para conseguir esto, no un fin.

Eso sí, hay que intentar que la conversación sea una conversación y no un barullo en el que unos hablan pero sin ser escuchados, otros se levantan y otros gritan, o el extremo opuesto, que haya un silencio total, que sólo hablen de uno en uno pero que el interés esté ausente. Conseguirlo es tarea del educador.

La intervención del educador

Teniendo en cuenta todo lo anterior, parece que la tarea del educador es ajustar la intervención de manera que se cumplan las condiciones necesarias para un adecuado desarrollo de la situación de conversación en grupo: procurar la mejor disposición espacial en función de la finalidad y el contenido de la conversación, controlar su duración, introducir elementos motivadores y favorecer la participación de todos los niños.

Con respecto a su propio papel habrá además que añadir un nuevo elemento, además de favorecer esos elementos organizativos; es de especial importancia que transmita a los niños que de verdad le importa y le

interesa lo que ellos digan, es decir, los niños deben sentir que el adulto tiene verdadero deseo de comunicarse con ellos.

Sobre la base de todo esto, la intervención del educador puede ir en la línea de formular preguntas, hacer pensar y reflexionar antes de contestar, repetir algo interesante, asociar algo dicho con otras situaciones, recordar lo que ya se había dicho sobre eso. Aprovechar estos encuentros para solucionar conflictos, para que alguien hable de su enfado o de su alegría, recordar las normas, planificar... pero cada cosa en su momento.

Y una vez vistas las actividades dirigidas y funcionales con el lenguaje, puede resultar de interés hacer un comentario de carácter didáctico. Es razonable pensar que la incorporación más o menos sistemática de todas estas actividades con el lenguaje obligaría a desarrollar unas programaciones de trabajo educativo con los niños de tal extensión, que no quedaría mucho tiempo para el juego libre.

En realidad, la mayoría de esas actividades con el lenguaje se producen casi de manera espontánea en el transcurso de las actividades habituales de juego, relación, comunicación y de la vida cotidiana con los niños. Este material nos puede servir para analizar con más detalle y poner de manifiesto las diferentes posibilidades que ofrece el lenguaje, en ningún caso para estructurar todos y cada uno de los momentos en los que hablemos con los niños.

La mayoría de estas actividades se refieren al lenguaje hablado, pero a partir de los 4 años, y siempre continuando con el planteamiento lúdico, también se pueden iniciar algunas actividades que requieren un rigor y una sistematización mayor: se trata de las actividades de iniciación al lenguaje escrito.

Y con esto pasamos al siguiente epígrafe, pero antes tendrás que realizar algunos juegos sobre las actividades funcionales con el lenguaje y leer el correspondiente resumen.

Antes de pasar al siguiente apartado, realiza este ejercicio.

Ejercicio

11. Observa que hay niños con dificultades para expresarse de manera espontánea y que con frecuencia se quedan rezagados al hablar. ¿Qué tipo de actividades funcionales puede favorecer su participación?

Y ahora, después de estas actividades, puedes leer el siguiente resumen:

Recuerda

La finalidad de los juegos y actividades funcionales con el lenguaje es utilizar y jugar con el lenguaje en las situaciones reales en las que se utiliza, para favorecer su comprensión y su expresión.

Los juegos y actividades funcionales vistos en esta Unidad han sido:

- Pedir objetos.
- Colocar objetos.
- Clasificar objetos.
- Emparejar dibujos, imágenes o fotografías.
- Hacer recorridos.
- Identificar lo que es.
- Preguntar.
- Suposición imaginaria y disparate.
- Los chistes.
- La dramatización libre.
- Lectura de imágenes.
- Ordenar una historia.
- Las conversaciones.

Tras la lectura de este resumen, vas a estudiar el tercer grupo de actividades con el lenguaje: las actividades de iniciación al lenguaje escrito.

4

Actividades de iniciación al lenguaje escrito

Antes de pasar a la descripción de las actividades y recursos didácticos para la iniciación al lenguaje escrito, resulta de máxima importancia hacer un planteamiento previo sobre el carácter de estos aprendizajes en la etapa de Educación Infantil. Para ello podemos servirnos de lo que dice el propio currículo de la Educación Infantil en la introducción a los objetivos y contenidos del área de Comunicación y Representación:

- El acceso a los códigos convencionales, que como criterio general debe realizarse en el primer ciclo de la Educación Primaria, es un largo proceso en el que las posibilidades evolutivas del niño y la intervención pedagógica del educador han de estar en relación para un tratamiento educativo adecuado.
- La iniciación a los códigos de lectura y escritura cobra un valor distinto al que se le ha atribuido tradicionalmente, ya que deja de ser el eje alrededor del cual giran las actividades de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndose en una meta supeditada a otros ahora más importantes: la motivación por adquirir los nuevos códigos, el acceso a sus características diferenciales, la comprensión y valoración de su utilidad funcional, etc.
- De este modo, y durante este proceso, los niños aprenden las propiedades de significación, información y comunicación inherentes al texto escrito, descubren algunas de sus características de convención y, sobre todo, si ello se propicia adecuadamente, se interesan por la lengua escrita y su utilización.

Por todo ello, la enseñanza sistemática de la lengua escrita no constituye un objetivo de la Educación Infantil, pero esto no debe impedir el tratamiento de ese sistema, ni la respuesta a los interrogantes que sin duda plantearán los niños, siempre desde un enfoque significativo.

Así, el único objetivo general del área de Comunicación y Representación que se refiere a este asunto dice textualmente:

"Interesarse por el lenguaje escrito y valorarlo como instrumento de información y disfrute y como medio para comunicar deseos, emociones e informaciones".

Para entender con más claridad el alcance de este objetivo vas a realizar un ejercicio.

Ejercicio

12. Consulta el currículo para la Educación Infantil. En el área 3: Comunicación y Representación, busca el bloque de contenidos II. Aproximación al lenguaje escrito, y lee detenidamente los diferentes enunciados correspondientes a los tres tipos de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes). El ejercicio es el siguiente: intenta escribir, con tus palabras, resumiendo en tres o cuatro ideas, lo que habría que conseguir con los niños, al finalizar la etapa, con relación al lenguaje escrito.

De ese planteamiento se desprende la idea de que la enseñanza sistemática del lenguaje escrito, es decir, la lectura y la escritura, no es un objetivo de la Educación Infantil Y tiene su razón de ser, si tenemos en cuenta que para aprender a escribir y a leer, además de un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado, es necesario haber alcanzado un nivel de madurez que lo haga posible de una manera exitosa y agradable para el niño.

Por ello, puede resultar oportuno pararnos, brevemente, a mencionar los aspectos del desarrollo más directamente implicados en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

4.1. ASPECTOS IMPLICADOS EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Aunque las diferencias individuales en el grado de desarrollo y madurez alcanzados por los niños pueden ser muy grandes, es importante tener en cuenta la referencia media que puede orientarnos acerca del grado de desarrollo normal en una determinada edad.

En el caso del aprendizaje del código del lenguaje escrito, es verdad que las diferencias pueden ser sorprendentes, de manera que podemos encontrarnos con niños que a los 4 años ya parecen estar maduros para ello y que casi aprenden solos, a poco que se les anime.

Sin embargo, a veces las apariencias engañan y el deseo de aprender a leer y a escribir puede provenir más de la expectativa del adulto hacia el niño que de la consecuencia natural de un proceso de evolución del niño.

Parece que los mayores tenemos mucha prisa porque los niños aprendan a leer y a escribir cuanto antes, y a menudo forzamos su desarrollo y su propio proceso de madurez, sin tener en cuenta las consecuencias adversas que esta precipitación puede tener, como por ejemplo un rechazo a un posterior aprendizaje o un mal aprendizaje que después hay que corregir.

Pero esto tampoco quiere decir que haya que privar a los niños de una adecuada oferta en su preparación para un aprendizaje sistemático posterior. En realidad, la mejor preparación es favorecer el mayor grado de madurez posible de los niños en los aspectos más directamente implicados en la lectura y la escritura.

La primera condición necesaria para acceder al aprendizaje de la lectura y la escritura es disponer de un adecuado desarrollo de la competencia lingüística, en todos los aspectos ya estudiados anteriormente (fonéti-

co, semántico, morfosintáctico y pragmático), siendo ésta la condición previa e imprescindible. Y además un desarrollo de los otros procesos implicados en el aprendizaje de la lectoescritura:

1. Un adecuado desarrollo de la estructura perceptiva, y en especial de los siguientes procesos:

- Suficiente soltura en la coordinación visomotora (coordinación ojo-mano).
- Una buena percepción de la figura-fondo.
- Una adecuada constancia perceptiva.
- Un buen desarrollo de la atención y de la memoria auditiva y visual.
- Una especial capacitación de la audición.

2. Una adecuada coordinación motriz, que a su vez se concreta en:

- Un adecuado conocimiento y dominio corporal.
- Una definición y conciencia de la lateralidad.
- Una suficiente coordinación óculo-manual.

3. Una adecuada organización espacial, lo que supone:

- Una buena capacidad de orientación en el espacio.
- Un conocimiento de las nociones espaciales.
- Saber situar los objetos en las coordenadas espaciales.
- Dominio de la representación espacial en el plano.
- Control de la direccionalidad propia de la lectura y de la escritura en el plano.

4. Una adecuada organización temporal, que a su vez conlleva:

- Saberse situar en el tiempo.
- Un conocimiento de las nociones temporales básicas.
- La capacidad de ordenar secuencias temporales.
- La lectura de historias visuales ordenadas temporalmente.

5. Un adecuado desarrollo del gesto gráfico, lo que se concreta en:

- Un dominio de la coordinación óculo-manual.
- Un buen manejo del lápiz (prensión y presión).
- Una preparación en la representación gráfica.
- Una adecuada ejercitación en la copia de trazos.

No vamos a entrar en el desarrollo de cada uno de estos aspectos, pero sí vamos a ofrecer algunas sugerencias prácticas sobre la iniciación a la lectura y a la escritura.

Antes de hacer una propuesta de actividades específicas de iniciación a la lectura y a la escritura, es importante señalar que todas las actividades con el lenguaje descritas en los apartados anteriores sirven también como actividades para ir favoreciendo la madurez necesaria para acceder al aprendizaje de la lectura y la escritura.

Este aprendizaje no es más que un paso adelante y posterior en el proceso de adquisición del lenguaje y no sería posible aprender el código de la lengua escrita si antes no se tiene adquirido el código de la lengua hablada. De esta forma, estas actividades de iniciación a la lectura y a la escritura se trabajarán a partir de los 4 años.

Pasemos entonces a la propuesta de actividades de iniciación a la lectura y a la escritura, pero antes realiza el siguiente ejercicio.

Ejercicio

13. En la adquisición del lenguaje escrito (lectura y escritura) están implicados una serie de procesos del desarrollo del niño. Señálalos.

4.2. ACTIVIDADES DE INICIACIÓN A LA LECTURA Y A LA ESCRITURA

Aunque muchas de las actividades con el lenguaje (dirigidas y funcionales) contribuyen a la preparación para la lectura y la escritura, hay otro tipo de actividades más específicas para ello. Nos referimos a los siguientes:

1. Actividades de iniciación a la lectura
 - Lectura de imágenes, símbolos e iconos.
 - Juegos de identificación y asociación silábica y fonética.
 - Los carteles con palabras.
2. Actividades de iniciación a la escritura
 - Actividades con trazos y cenefas.
 - Copia de letras y palabras.
 - Producción propia.

Y ahora veamos algo de cada uno de ellos.

Actividades de iniciación a la lectura

La propuesta de juegos y actividades de iniciación a la lectura no tiene por qué suponer la utilización de un método de lectura determinado, se trata de actividades y juegos compatibles con cualquier método de lectura.

Vamos a ir viendo en qué consisten las actividades de iniciación a la lectura.

Lectura de imágenes, símbolos e iconos

Ya hemos hablado antes de las posibilidades que ofrece la lectura de imágenes. Ahora se trata de acercarnos más aún a los convencionalismos propios de la lectura, aunque continuemos con las imágenes. El objetivo ya no es tanto describir, asociar, enumerar o disfrutar contemplando cada imagen como aprender a leerlas y a interpretarlas y además siguiendo un orden espacial en el medio gráfico para llegar a tener una comprensión del mensaje que ofrecen.

Empezaremos por la lectura e interpretación de imágenes, símbolos e iconos que se utilizan para representar algo.



Ejemplo de imagen, símbolo e icono

Los niños ya están acostumbrados a leer e interpretar imágenes, símbolos e iconos que ven por todas partes: la cruz verde de la farmacia, las señales de tráfico, los carteles de publicidad, el símbolo que indica un teléfono público...

Desde muy pequeños, en la escuela, utilizan símbolos para señalizar el lugar donde cada niño tiene que colgar su bolsa, para señalar cuál es su silla o su colchoneta para dormir. También la organización de la vida diaria cuenta con apoyos visuales: dibujos, símbolos, fotos para señalar dónde están las cosas. Se trata de aprovechar esa familiaridad con las imágenes y los símbolos para proponer juegos y buscar aplicaciones cada vez más complejas.

Vamos a ver algún ejemplo de lectura de imágenes más directamente relacionada con la preparación para la lectura. Para ello necesitaremos una buena colección de tarjetas con imágenes y algún sistema para sujetarlas en un panel.

Actividad 1: Construir una historia hablada con las imágenes expuestas.

Para realizar esta actividad, habrá que tener en cuenta el orden en que aparecen las imágenes, siguiendo la direccionalidad de izquierda a derecha y de arriba abajo. Es preferible empezar con una sola línea y cuando los niños ya dominen la lectura de izquierda a derecha, ir introduciendo más filas.

Actividad 2: Construir una historia visual a partir de una historia verbal narrada.

Ahora hay que hacerlo justo al revés, hay que colocar las imágenes de manera que representen la historia verbal narrada, respetando la secuencia y la direccionalidad de izquierda a derecha. Como en la actividad anterior, empezaremos con pocas imágenes y poco a poco iremos ampliando la historia visual y el número de imágenes.

Actividad 3: Dictado de imágenes.

Un niño irá colocando las imágenes en el orden en el que se vayan nombrando. Se puede complicar introduciendo formas geométricas de distinto tamaño y color, atendiendo así a las consignas dadas (triángulo amarillo grande, círculo rojo pequeño...).

Actividad 4: Lectura de imágenes, estableciendo un código.

Podemos inventarnos un código, haciendo corresponder un sonido a cada imagen. Se trata de leer las imágenes con el código establecido.

Por ejemplo, la casa se lee /a/, el león se lee /li/ y el árbol se lee /mo/. Colocamos varias tarjetas de casa, león y árbol, y hay que leerlas en el orden en el que aparecen, diciendo /a/, /li/ o /mo/ según corresponda.

Otra posibilidad es hacer un dictado, pero en vez de decir el nombre de la imagen, diremos el sonido correspondiente de acuerdo con el código acordado. Así, si decimos /mo/ /li/ /aa/ /lili/, los niños tendrán que ir colocando las tarjetas no sólo en el orden dicho, sino además realizando las agrupaciones de dos o tres tarjetas iguales juntas y suficientemente separadas de las demás. Es como leer palabras, unas son cortas y otras más largas.

Actividad 5: Construir y descifrar mensajes con pictogramas.

Tendremos que elaborar pictogramas sencillos, que puedan dibujar los niños. Se trata tanto de colocar los signos correspondientes, en un orden determinado para ajustarse al mensaje verbal dado, como de descifrar el mensaje verbal que representan los pictogramas colocados en un orden determinado.

Actividad 6: Leer viñetas, de izquierda a derecha y de arriba abajo.

Con imágenes, ya fabricadas o elaboradas por los propios niños, se trata de colocarlas ordenadamente siguiendo una secuencia temporal, construyendo una historia, para después leerla. Pueden ser viñetas de cuentos conocidos, de historias improvisadas o de historias para ordenar. A partir de ahí podemos introducir diferentes variables: colocar la historia al revés, leer la historia al revés, alterar el orden lógico...

Actividad 7: Construir historias con viñetas dibujadas por los niños.

Se trata de buscar una aplicación funcional a esto de las viñetas. Así, los niños podrán construirse sus propios cuentos, contar una historia de su vida o de otro o inventar historias. Con todo ese material iremos construyendo libros de historias o libros de cuentos dibujados por ellos. Si aún no escriben, les ayudaremos a poner un breve texto que les sirva para recordar el argumento.

Ya has visto algunas actividades de iniciación a la lectura: las de lectura de imágenes. Ahora vas a ver otro tipo de actividades de iniciación a la lectura: las de identificación y asociación silábica y fonética.

Actividades de identificación y asociación silábica y fonética

Es una variante de las actividades con palabras del epígrafe anterior, pero ahora el objetivo de estas actividades es preparar a los niños para el lenguaje escrito. Se trata de hacer descubrir a los niños la existencia de un determinado fonema o sílaba dentro de las palabras, introduciendo diferentes posibilidades:

Palabras que empiecen por...

Palabras que terminen por...

Palabras que tengan...

Es importante buscar alguna aplicación práctica o lúdica porque, de lo contrario, puede resultar una actividad aburrida. Una aplicación complementaria es registrar las palabras, junto al dibujo de lo que representan, en una tabla, con dos columnas; en una indicamos la terminación por un fonema y en otra la terminación por otro.

mano	X
cama	X
malo	X
rama	X

Ejemplo de tabla con palabras: localizar la sílaba "ma"

Otra aplicación consiste en identificar el fonema de comienzo o terminación en los nombres de los niños; esto se puede hacer verbalmente y sobre los nombres escritos. Igualmente, buscar qué nombre contiene un determinado fonema.

Cuando estemos seguros de que los niños identifican auditivamente un determinado fonema o una sílaba en diferentes palabras, podemos pasar a su identificación en las palabras escritas. El ejercicio consiste en rodear el fonema o la sílaba correspondiente en diferentes palabras que ya les damos escritas.

Otra variante, más compleja, consiste en cambiar un fonema o una sílaba de una palabra y descubrir sus efectos: cambia el sonido, cambia el significado y cambia la manera de escribirlo.

Ya vas a ver el último grupo de las actividades de iniciación a la lectura: los carteles con palabras. Pero antes, realiza el siguiente ejercicio.

Ejercicio

14. Una posibilidad para ir familiarizándose con las palabras y los sonidos correspondientes del lenguaje escrito son las actividades de identificación y asociación silábica y fonética. Identifica cuáles de las siguientes actividades pertenecen a ese grupo:

- a) Identificar imágenes.
- b) Buscar palabras que empiecen por...
- c) Hacer dibujos.
- d) Buscar palabras que contengan un determinado sonido.
- e) Buscar palabras largas y cortas.

Carteles con palabras

La identificación de palabras de su entorno es una actividad que los niños aprenden de forma espontánea, preguntando, fijándose, asociando, comparando, y además se trata de palabras que a ellos les dicen algo. El que el aprendizaje sistemático de la lectura no sea un objetivo de la Educación Infantil no quiere decir que haya que impedir a los niños realizar sus descubrimientos al respecto.

Sobre todo en el último año de esta etapa, a los 5 años, muchos niños ya están capacitados para el reconocimiento de palabras y de algunos textos breves de su entorno, entre otras cosas porque los cuentos que tanto manejan suelen llevar algún texto escrito, incluso algunos ya los han memorizado y simulan leer reproduciendo las palabras aprendidas, asociándolas con la ilustración correspondiente.

Ya con 4 años, algunos niños saben poner su nombre y leer el de los demás. A los 5 años leen palabras conocidas y letreros que ven por la calle y ya empiezan a preguntar con frecuencia ¿Qué pone aquí? Es muy probable que no en poco tiempo nos sorprendan diciendo: aquí pone... la misma palabra que sólo hace algunos días le habíamos leído nosotros. Es el momento de apoyar su interés y su deseo de empezar a iniciarse en la lectura, respetando su propio ritmo y valorando sus logros.

Una buena manera de alimentar sus ganas de leer algunas cosas es poniendo a su disposición algunas palabras ya escritas en pequeños carteles que se puedan manejar: para colocarlos allí donde corresponda; para copiarlos si ésa es su iniciativa; para combinarlos y ver qué pasa; para comparar su tamaño y comprobar que hay palabras largas y palabras cortas; para buscar letras iguales; para leerlas...

Es muy importante permitir que cada niño vaya realizando sus propios descubrimientos y lo más probable es que nos encontremos con diferencias individuales importantes. Esto habrá de tenerse en cuenta cuando se propongan actividades o juegos con las palabras, ajustando el grado de dificultad a las posibilidades de cada niño en cada momento.

Así, habrá niños que puedan colocar carteles y leerlos e identificar determinados fonemas o sílabas dentro de las palabras, pero que todavía no estén preparados para construir frases colocando varias palabras de una manera determinada. Aunque no estén aprendiendo a leer de manera sistemática, están iniciándose en la lectura y sus primeras experiencias tienen que ser gratificantes, funcionales y adaptadas a un grado de esfuerzo razonable pero nunca excesivo. Y eso si, de una u otra forma, todos los niños han de saber que, a su manera, empiezan a leer y que cada vez son más las cosas que saben hacer con las palabras.

Y hecha esta observación, de carácter metodológico, haremos otra de carácter práctico.



Carteles con palabras

¿Cómo elaborar el fichero de carteles?

Podemos empezar haciendo carteles con el nombre de los niños; así ellos podrán buscar su nombre y copiarlo en sus trabajos. Después iremos introduciendo el nombre de algunos materiales o zonas del aula, carteles con el nombre de los colores, con grande y pequeño, con lleno y vacío...

Estaremos atentos a las sugerencias de los niños. Cuando resulte difícil localizar los letreros porque ya haya demasiados, buscaremos algún sistema de clasificación para facilitar su identificación.

En algún momento introduciremos algunas palabras nexo (artículos, preposiciones...) y los iremos colocando en su lugar junto al letrero correspondiente del nombre (la casa).

Las posibilidades de actividad y juego con los letreros de palabras pueden ser muchas. Éstas son algunas ideas:

- Colocar carteles para indicar el nombre de los lugares y de las cosas.
- Buscar palabras que empiecen, que terminen, que tengan...
- Juntar palabras (nexo y nombre, nombre y adjetivo...).
- Construir frases con sentido.
- Identificar letras y sílabas.

Los carteles con palabras no van a ser la única forma de iniciar la lectura, aunque tenga sus ventajas. Los niños, de manera espontánea, intentarán leer todas las fuentes de información escrita más familiares para ellos: los cuentos, los anuncios de la calle, los letreros de la escuela... Y de esta manera estarán poniendo de manifiesto el logro del objetivo de la Educación Infantil: valorar el lenguaje escrito como medio de información y disfrute.

La lectura de palabras y frases tiene una aplicación funcional en la lectura de cuentos y libros especialmente indicados para lectores principiantes, de los que hay numerosas muestras entre las publicaciones infantiles.

Y vistas las actividades de iniciación a la lectura, vas a pasar a las de iniciación a la escritura. Antes, realiza el siguiente ejercicio.

Ejercicio

15. Haz un pequeño esquema que te permita recordar estas pinceladas sobre cada uno de los períodos históricos. Entre las actividades de iniciación al lenguaje escrito es importante respetar el orden de presentación de las mismas. Numera del 1 al 5 las siguientes actividades, según el orden de presentación:

- a) Colocar carteles con palabras en los lugares donde corresponda.
- b) Copiar las palabras.
- c) Combinar carteles de palabras para construir mensajes.
- d) Elaborar carteles con palabras nuevas.
- e) Leer las palabras de los carteles.

Actividades de iniciación a la escritura

Algunos niños empiezan a leer prácticamente de manera espontánea como consecuencia de su propio proceso de maduración, habiendo tenido los estímulos adecuados y una referencia del adulto. Sin embargo, la escritura requiere un preparación y una ejercitación del trazo que

permite escribir las letras y las palabras de manera adecuada en su momento y además en un orden determinado.

Muchò antes de escribir letras y palabras, los niños tienen que haber hecho un recorrido previo y más o menos sistemático, dependiendo de las habilidades gráficas de cada uno, por el desarrollo del gesto gráfico.

Es verdad que los niños incorporan, de manera espontánea, en sus dibujos la mayor parte de los trazos que luego van a tener que utilizar en la escritura de letras, pero para escribir es necesario atender a unas pautas de direccionalidad en los giros y en realización gráfica, que no tienen por qué tenerse en cuenta cuando se está dibujando. Y es muy importante que esas pautas se adquieran desde el principio, de manera que hasta que no esté suficientemente consolidado un determinado trazo no se debe pasar al siguiente.

Vamos a ver a continuación la secuencia de las actividades de trazos como iniciación a la escritura.

Los ejercicios con trazos y cenefas

A partir de los 4 años ya se pueden iniciar estas actividades con trazos y cenefas, como preparación para el aprendizaje de la escritura posterior. La respuesta de cada niño nos irá indicando la conveniencia de repetir o insistir en la realización de un trazo determinado; también en esto hay claras diferencias individuales.

Lo importante es *el orden* en el que hay que ir trabajando los trazos, ya que cada vez suponen mayor dificultad y esfuerzo. En este sentido hay que estar atentos para evitar que los niños se cansen excesivamente si realizan durante demasiado tiempo seguido una actividad con trazos. Es preferible una buena realización que una producción extensa pero poco precisa. En este caso, el educador tendrá que guiar, acompañar y ayudar a los niños para garantizar una buena realización, orientando la direccionalidad del trazo, los giros, la continuidad del trazo y el manejo adecuado del lápiz.

Los ejercicios con trazos y cenefas, de preparación a la escritura, pueden presentarse con algún elemento motivador o directamente; la motivación de su realización viene dada directamente porque los niños saben que eso que hacen es empezar a escribir, y aunque no sean palabras, ellos saben que han estado dibujando "las montañitas", "la almeña del castillo", "las ondas", "los bucles" ...

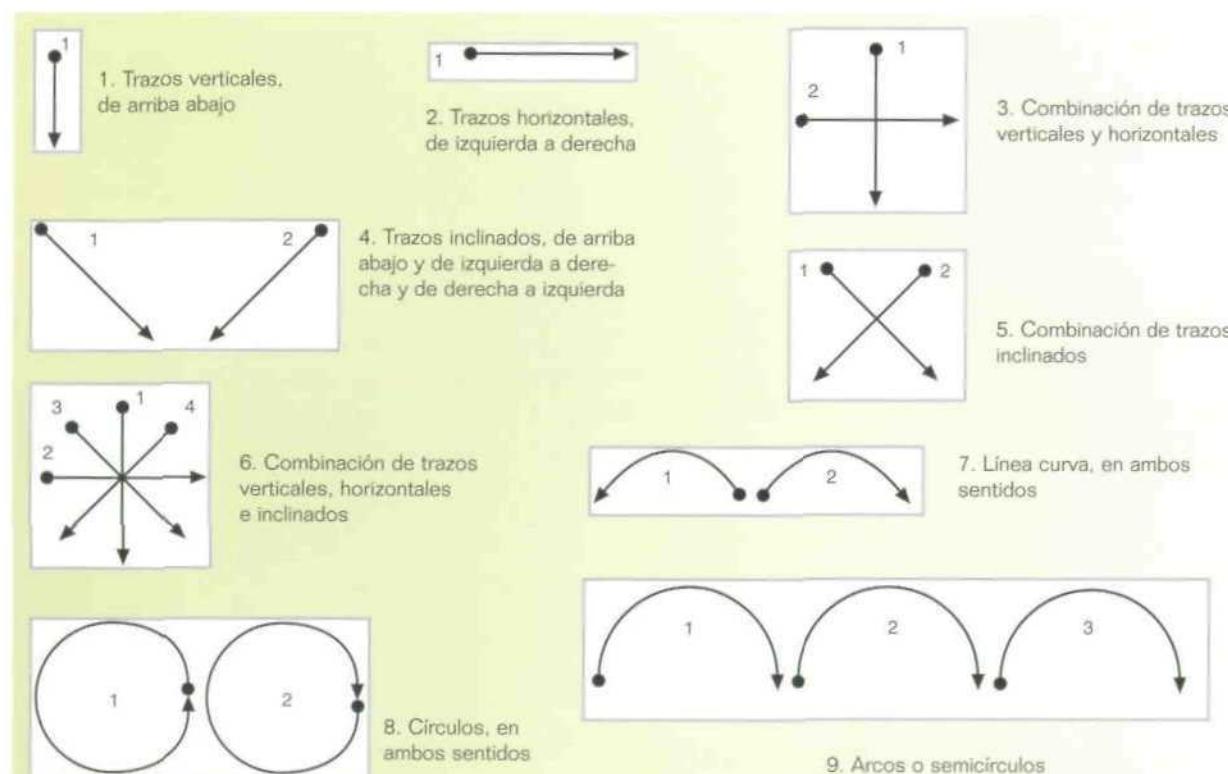
Aunque no ofrezcamos sugerencias sobre la forma de presentar el trazo, si aislado o incluido en un dibujo que contenga ese trazo, sí vamos a comentar un par de ideas sobre la metodología del desarrollo de estas actividades de iniciación a la escritura.

Antes de pasar a la realización gráfica sobre el papel, tenemos que asegurarnos de que los niños tienen interiorizado el gesto gráfico correspondiente, y esto requiere haberlo experimentado antes motrizmente: en el espacio, sobre un recorrido en el suelo, realizando el movimiento en el aire con el dedo como si éste fuera un lápiz que dibujara en el aire...

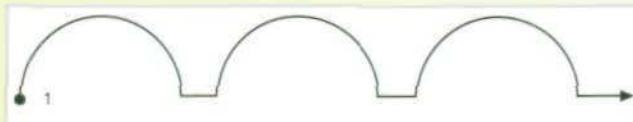
Las posibilidades son diversas, pero lo importante es que antes de pasar a realizar el trazo en el papel, el niño tiene que haber tenido una experiencia motriz de ese movimiento, incluyendo todos los elementos que tendrán que tener en cuenta en su realización (la direccionalidad, los giros, la continuidad del trazo...).

Proponemos a continuación una posible secuencia de trabajo con trazos y cenefas. Recordando que, aunque en general conviene repetir varias veces cada tipo de trazo, con diferentes aplicaciones, no todos los niños necesitarán el mismo criterio de repetición. Al principio ofreceremos una pauta de inicio y se irá retirando poco a poco hasta que los niños sean capaces de copiar el trazo propuesto sin ayuda.

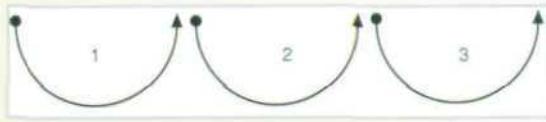
Secuencia para las actividades de trazo y cenefas



Esquema de la secuencia con trazos y cenefas



10. Arcos o semicírculos unidos con rectas



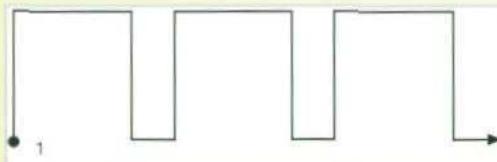
11. Arcos o semicírculos separados en plano inferior



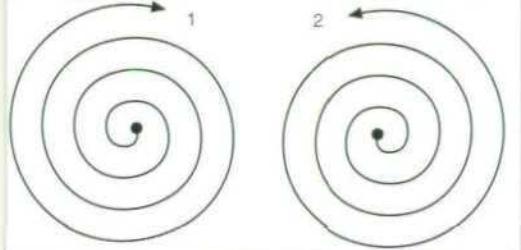
12. Arcos o semicírculos unidos con rectas en plano inferior



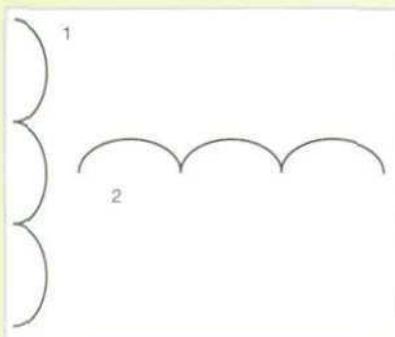
14. Montañas



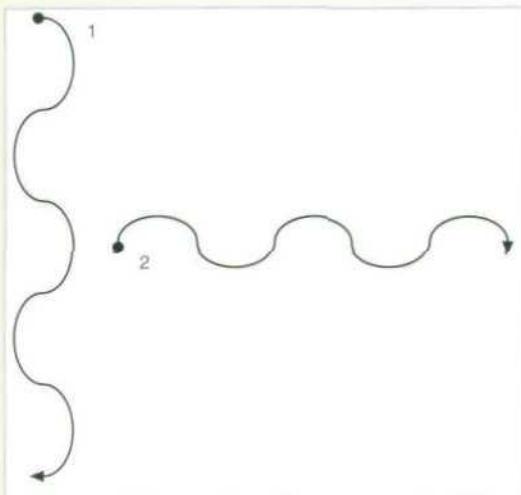
15. Línea quebrada



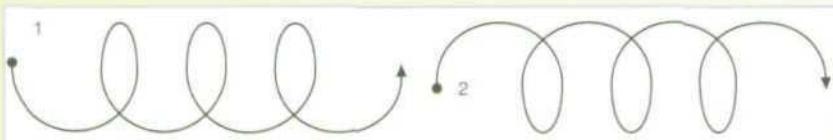
13. Espiral, en ambos sentidos



17. Semicírculos continuos, en vertical y horizontal



16. Líneas onduladas continuas, en vertical y horizontal



18. Búcles continuos en horizontal en ambos sentidos

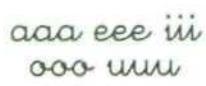


19. Combinación de bucles de diferentes tamaños

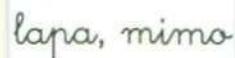


20. Cenefa

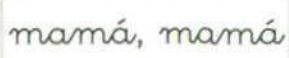
21. Cenefa



22. Dibujo de las letras



23. Combinaciones de letras



24. Copia de palabras

Esquema de la secuencia con trazos y cenefas (continuación)

Has visto ya las actividades de trazo, vas a ver ahora las actividades de copia de letras y palabras, después de realizar la actividad siguiente.

Ejercicio

16. Para aprender a escribir palabras antes hay que ejercitarse en la realización de trazos y cenefas, pero hay que hacerlo siguiendo una secuencia determinada. ¿Cuál es la secuencia en el trazo de las líneas rectas?

Copia de letras y palabras

Cuando los niños tengan adquirido suficiente control en la realización de trazos y cenefas, podemos iniciar la copia de letras y de palabras, siguiendo un orden.

Al principio, con una pauta de inicio o seguimiento del trazo. Poco a poco se les retira la ayuda hasta que puedan copiar solos, y, aun así, observando que la realización gráfica es la adecuada (dirección, giro, continuidad del trazo, manejo del lápiz...).

Para la copia de palabras podemos utilizar también los letreros con palabras que vamos confeccionando para la lectura, porque esas palabras ya son conocidas por los niños y además conocen su significado porque también las leen.

Es importante buscar una utilidad práctica a estas actividades de inicio de la escritura, de manera que los niños encuentren un sentido a lo que hacen. La intervención del educador consistirá en orientar, guiar, apoyar y sugerir la copia de determinadas palabras que supongan mayor dificultad y requieran mayor práctica por parte del niño o asegurarse de que el niño realice estas actividades siguiendo un orden de dificultad de menor a mayor.

A medida que van adquiriendo cierta soltura en la copia y reproducción de letra y palabras, se les propondrá la copia de palabras y pequeños textos de cuentos y libros conocidos por ellos, junto con la copia del dibujo que los acompaña.

Ya has visto en qué consisten las actividades de trazos y las de copia de palabras, vas a ver a continuación el último grupo de actividades de iniciación a la escritura: la producción propia.

Producción propia

A medida que los niños van utilizando la escritura de letras, palabras y pequeños textos, al principio copiados, llega un momento en que, por si

mismos, investigarán sus posibilidades de reproducción sin el modelo delante e incluso de producción propia.

Para escribir su nombre, sin fijarse, para escribir el nombre de otro, para poner unas palabras a un dibujo, para escribir un mensaje, para comunicar un sentimiento, para ayudar a hacer la lista de la compra, para apuntar los ingredientes de un pastel... Lo importante es que tomen la iniciativa. Si lo necesitan, contarán con la ayuda del educador, podrán consultar en la caja de letreros de palabras, podrán consultar en el cuento o arriesgarse a ver qué pasa. Es el descubrimiento de la utilización de la escritura para comunicarse y expresarse.

Ya has visto en qué consisten los juegos y actividades de iniciación a la lectura y a la escritura y con ello terminas los contenidos de esta Unidad. Antes de pasar a la prueba de autoevaluación, vas a realizar el siguiente ejercicio.

Ejercicio

17. En el aprendizaje de la escritura de letras y palabras también es importante el orden en que se aprenden las cosas. Ordena las siguientes actividades teniendo en cuenta la secuencia adecuada, desde lo más sencillo a lo más complejo:

- Producción propia.
- Copiar letras.
- Copiar palabras.
- Copiar pequeños textos.



Recuerda

En el aprendizaje de la lectura y la escritura están implicados una serie de procesos de maduración y desarrollo que son requisitos previos:

- Un adecuado desarrollo de la competencia lingüística (lenguaje verbal).
- Un adecuado desarrollo de la estructura perceptiva.
- Una adecuada coordinación motriz.
- Un adecuada organización espacial.
- Una adecuada organización temporal.
- Un adecuado desarrollo del gesto gráfico.

Aunque muchos de los juegos y actividades con el lenguaje contribuyen a la preparación para la lectura y la escritura, hay algunas actividades más específicas para ello:

Actividades de iniciación a la lectura:

- Lectura de imágenes, símbolos e iconos.
- Juegos de identificación y asociación silábica y fonética.
- Los carteles con palabras.

Actividades de iniciación a la escritura:

- Ejercicios con trazos y cenefas.
- Copia de letras y palabras.
- Producción propia.

Soluciones a los ejercicios de la Unidad

1. Respuesta abierta. Comprueba tu respuesta con el desarrollo de los contenidos correspondientes.
2. La respuesta correcta es la siguiente: Juegos de imitación y juegos de estructuración temporal con los sonidos.
3. La respuesta correcta es la siguiente: Articulación y ejercicios de motricidad bucofacial.
4. La respuesta correcta es la siguiente: Juegos con palabras y juegos con frases.
5. La respuesta correcta es la siguiente: Juegos de memoria visual.
6. Las respuestas correctas son las siguientes:
 - a) Motricidad buco-facial.
 - b) Imitación.
 - c) Articulación.
 - d) Actividades con frases.
 - e) Estructuración temporal con los sonidos.
 - f) Memoria visual.
7. Las respuestas correctas son las siguientes:
 - Pedir objetos.
 - Colocar objetos.
 - Clasificar objetos.
8. Las respuestas correctas son las siguientes:
 - Identificar lo que es.
 - Clasificar objetos.
9. Las respuestas correctas son:
 - Preguntar.

Dramatizar.
Identificar lo que es.

10. Las respuestas correctas son las siguientes:
 - Hacer recorridos.
 - Preguntar.
 - Lectura de imágenes (viñetas, historias...).
 - Ordenar una historia.
11. Las respuestas correctas son las siguientes:
 - El juego de suposición imaginaria y disparate.
 - Dramatización libre.
 - Las conversaciones.
 - Lectura de imágenes.
12. Respuesta abierta. Consulta los contenidos de este apartado.
13. Las respuestas correctas son las siguientes:
 - Desarrollo del lenguaje verbal.
 - Desarrollo perceptivo.
 - Coordinación motriz.
 - Organización espacio-temporal.
 - Desarrollo gráfico.
14. Las respuestas correctas son: la b), la d) y la e).
15. La secuencia correcta es la siguiente:
 - a) Colocar los letreros en su lugar o leer los letreros, indistintamente.
 - b) Combinar los carteles para construir mensajes.
 - c) Copiar las palabras de los carteles.
 - d) Escribir palabras nuevas (nuevos carteles).
16. La secuencia en la realización de los trazos rectos es la siguiente:
 - (Ilustración de respuesta a la actividad).
17. La secuencia adecuada en el aprendizaje de la escritura es la siguiente:
 - a) Copiar letras y palabras.
 - b) Copiar pequeños textos.
 - c) Producción propia de palabras y pequeños textos.

Prueba de Autoevaluación

1

Entre los principios metodológicos del currículo de la Educación Infantil hay uno que se refiere al enfoque globalizador. Intenta identificar qué expresiones, de las siguientes, se identifican más con ese principio:

- a) Crear un ambiente comunicativo, cálido y acogedor que dé seguridad y confianza a los niños.
- b) Plantear actividades que promuevan múltiples conexiones haciendo un acercamiento global al conocimiento de la realidad.
- c) Favorecer la interacción entre los niños.
- d) Secuenciar el aprendizaje en pequeñas unidades (pequeños proyectos, unidades didácticas...) que contengan propuestas de diferentes áreas.

2

Para favorecer el desarrollo del lenguaje hay un criterio metodológico común a todas las edades y ciclos de la Educación Infantil. ¿Puedes identificarlo?

- a) Apoyar con comunicación y lenguaje todas y cada una de las situaciones cotidianas de relación, juego y actividad.
- b) Aprender a respetar los convencionalismos sociales.
- c) Promover el aprendizaje de poesías y textos de tradición oral.

3

Identifica, de entre los siguientes criterios metodológicos, cuáles son más propios del ciclo 0-3 y cuáles del ciclo 3-6:

- a) Promover las conversaciones de grupo, en contextos motivadores.
- b) Transmitir la importancia de utilizar un vocabulario cada vez más amplio y preciso.
- c) Apoyar la utilización del lenguaje oral como forma de comunicación de necesidades, sentimientos, emociones...
- d) Fomentar el interés por utilizar el lenguaje oral cada vez de forma más precisa ajustándose a los requerimientos de las diferentes situaciones comunicativas.

4

Los juegos dirigidos y funcionales con el lenguaje comparten un objetivo común, además de servir para desarrollar diferentes aspectos del lenguaje. ¿Cuál es esa finalidad común?

5 ►

- a) El desarrollo de la capacidad de discriminación auditiva.
- b) El desarrollo de la capacidad de atención y escucha.
- c) El desarrollo de la capacidad de imitación.

De entre los siguientes juegos con el lenguaje oral, identifica los que pertenecen al grupo de los juegos dirigidos y al grupo de los juegos funcionales.

- a) Juegos de imitación.
- b) Lectura de imágenes.
- c) Juegos de memoria visual.
- d) Juegos de atención y discriminación auditiva.
- e) Pedir y colocar objetos.
- f) Conversaciones.

6 ►

A continuación tienes algunas propuestas de actividad con el lenguaje. Identifica a qué tipo de juegos dirigidos corresponde:

- a) Realizar gestos con la boca y la cara.
- b) Identificar la parte del cuerpo con la palabra dicha.
- c) Buscar la expresión negativa de una frase.
- d) Identificar un sonido.
- e) Pronunciar la palabra de la imagen correspondiente.
- f) Recordar dos imágenes vistas.
- g) Repetir el sonido de un tambor y de un pito en el orden escuchado.

7 ►

A continuación tienes algunas propuestas de actividad; identifica a qué tipo de juegos funcionales pertenecen:

Imaginemos que Caperucita tiene unos dientes enormes...

Es redonda y alargada, me la llevo a la boca y la vuelvo a poner en su sitio...

Buscar su pareja de entre varias imágenes.

Pasamos por debajo de la mesa, descansamos dentro del aro, damos un salto...

8 ►

Has observado que hay niños que tienen dificultades para imitar sonidos y palabras. ¿Qué tipo de juegos dirigidos propondrías?

- a) Juegos con frases.
- b) Juegos de atención y discriminación auditiva.
- c) Juegos de imitación.
- d) Juegos de estructuración temporal.

8 ►

Has observado que hay niños que tienen dificultades para contestar a preguntas, de manera adecuada. ¿Qué tipo de juegos funcionales utilizarías?

- a) Lectura de imágenes.
- b) Conversaciones.

10

- c) Pedir y colocar objetos.
- d) Dramatización.
- e) Preguntar.

Entre las actividades de iniciación al lenguaje escrito es importante respetar la secuencia o el orden de presentación de las mismas. Ordena de manera adecuada, teniendo en cuenta la secuencia correcta, las siguientes actividades, numerándolas del 1 al 5:

- a) Colocar carteles con palabras en el lugar correspondiente.
- b) Copiar las palabras de los carteles.
- c) Combinar los carteles de palabras para construir mensajes.
- d) Elaborar carteles con palabras nuevas (escribir palabras nuevas).
- e) Leer las palabras de los carteles.

FONDO
SOCIAL
EUROPEO



Formación Profesional a Distancia

Ciclo Formativo de Grado Superior
EDUCACIÓN INFANTIL

UNIDAD

6

*PRINCIPALES ALTERACIONES
EN LA ADQUISICIÓN
DEL LENGUAJE*

Expresión y Comunicación



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN,
FORMACIÓN PROFESIONAL E
INNOVACIÓN EDUCATIVA

CENTRO PARA LA INNOVACIÓN
Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN
A DISTANCIA

Coordinación:

Mariano Jiménez Sacristán

Autora:

Carmen San Andrés Sánchez

Comisión de Seguimiento Técnico del CIDEAD:

Aurelio Gómez Feced (Director)

Luis Antonio Salcedo Sigüenza (Coordinador)

Mariano Jiménez Sacristán

Otilia Gregori Castillo

Fotografía:

Carmen San Andrés Sánchez



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA.

Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 176-03-198-1

ISBN: 84-369-3740-6

Depósito Legal: S. 1405-2003

Imprime: Gráficas VARONA, S.A.



PRINCIPALES ALTERACIONES EN LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE



INTRODUCCIÓN	5
OBJETIVOS	5
1. REQUISITOS PREVIOS PARA LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE	9
2. PRINCIPALES ALTERACIONES DEL LENGUAJE	15
2.1. Alteraciones del habla y la voz	15
2.2. Alteraciones en la fluencia verbal	19
2.3. Alteraciones en la adquisición del lenguaje	21
2.4. Trastornos de la comunicación	24
3. ALTERACIONES DE LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE EN LAS DEFICIENCIAS	27
3.1. Deficiencia mental	27
3.2. Deficiencia auditiva	31
3.3. Deficiencia visual	33
3.4. Deficiencia motriz	38
3.5. Trastornos generalizados del desarrollo	41
3.6. Situaciones de privación afectiva y abandono	46
4. VALORACIÓN DEL LENGUAJE Y DETECCIÓN DE ALTERACIONES	51
4.1. Valoración del desarrollo lingüístico	51
4.2. Métodos y procedimientos de evaluación del lenguaje	60
5. PAUTAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA FRENTE A LAS DIFICULTADES EN EL LENGUAJE	67
5.1. Criterios de intervención educativa ante las dificultades en el lenguaje	67
5.2. Decisión sobre la utilización de un sistema alternativo de comunicación	71
5.3. La colaboración y orientación familiar	71
SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE LA UNIDAD	75
PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN	77



CUADRO 1: *Mapa de contenidos*

Introducción

En esta unidad vas a estudiar las principales alteraciones en la adquisición y el desarrollo del lenguaje verbal en los niños, así como las pautas de intervención educativa más adecuadas ante ellas.

Los contenidos desarrollados en esta unidad están dirigidos a educadores infantiles, no a logopetas, entendiendo que tu tarea como educador debe consistir en plantear la intervención educativa de manera que contribuya lo más posible a desarrollar la comunicación y el lenguaje verbal en los niños, así como a realizar una tarea preventiva y compensadora en este campo comunicativo y expresivo.

Una adecuada intervención educativa con niños de 0-6 años, en lo que al lenguaje verbal, se refiere, tiene que pasar por saber realizar una valoración del desarrollo comunicativo y lingüístico de los niños en estas edades, lo que incluye la detección de posibles dificultades o alteraciones en la comunicación y en el lenguaje verbal, pero no su diagnóstico específico. Saber determinar si una alteración en el lenguaje se corresponde con una "disglosia" o "dislalia" es competencia del especialista en el lenguaje, el logopeda.

Objetivos

Al finalizar el estudio de esta unidad, serás capaz de:

- Conocer e identificar las principales alteraciones en la comunicación y en el lenguaje en los niños: su naturaleza, su origen y sus consecuencias para el desarrollo del lenguaje.
- Conocer e identificar las principales dificultades en el lenguaje asociadas a las diferentes deficiencias distinguiéndolas de las alteraciones específicas en el lenguaje, para determinar las necesidades de intervención educativa en cada caso.
- Aplicar diferentes criterios, estrategias y procedimientos en la evaluación del lenguaje en los niños, ajustando los procedimientos e instrumentos más adecuados para cada situación de observación.
- Detectar posibles alteraciones y rasgos anómalos en el desarrollo del lenguaje procediendo a la intervención educativa adecuada.
- Desarrollar programas y proyectos de intervención dirigidos a la prevención y atención de determinadas alteraciones en la comunicación y el lenguaje.

Por ello, en esta unidad no vamos a abordar ni la terminología específica ni la explicación del significado de las diferentes alteraciones en el lenguaje. Hemos incluido los términos correspondientes en el glosario de la unidad de trabajo cero, por si en algún momento necesitas consultarlos.

Sin embargo, el que no necesites manejar los términos específicos de las diferentes alteraciones en el lenguaje, no supone que no tengas que saber detectar y describir las dificultades que un niño pueda tener en la adquisición y el desarrollo de la comunicación y el lenguaje. Precisamente, con esta unidad pretendemos que aprendas a hacerlo.

Aunque al finalizar el estudio de esta unidad habrás adquirido conocimientos y recursos para hacer una evaluación de la comunicación y el lenguaje en niños de 0-6 años, a continuación, y a modo de ejemplo, vas a leer la descripción del desarrollo comunicativo y lingüístico de un niño.

Allub tiene 6 años y presenta una alteración en su desarrollo lingüístico asociada a un déficit mental, es un niño con síndrome de Down. Desde muy pequeño ha manifestado una capacidad comunicativa poco habitual en estos niños, siendo incluso superior a su desarrollo general y claramente superior a su capacidad de respuesta

en tareas con un cierto grado de complejidad cognitiva.

Su mayor interés es hablar y abandona cualquier actividad a la que pueda estar entregado si pasa alguien a su lado y le saluda, su motivación anterior se pierde y se dedica de lleno a la comunicación. Habla con fluidez y con sentido, a pesar de sus dificultades:

- Manifiesta algunas dificultades en la pronunciación correcta de algunos fonemas (mucho menos de lo que es habitual en los niños con síndrome de Down).
- En ocasiones tiene confusiones con la organización de los campos semánticos. Por ejemplo, es capaz de nombrar dos o tres animales y a partir de ahí nombra palabras pertenecientes a otro campo semántico.
- La construcción de las oraciones es generalmente adecuada. Incorpora prácticamente todas las categorías gramaticales. Utiliza frases compuestas, incluyendo las subordinadas, y no se observan errores importantes de concordancia gramatical ni en el uso de las diferentes categorías gramaticales.
- Tiene algunas dificultades en la comprensión de mensajes verbales complejos. Necesitando que se le ofrezcan pautas de acción para la comprensión de órdenes verbales complejas y nuevas para él.

— Sorprende su gran capacidad de memoria verbal y la rapidez con la que aumenta su vocabulario.

En resumen, podríamos decir que Allub es un niño con dificultades en el lenguaje, asociadas a su deficiencia mental, pero con una buena capacidad comunicativa y verbal.

Presenta un retraso en el lenguaje, con leves alteraciones en el habla (articulación de algunos sonidos), dificultades en la comprensión y en la organización semántica. Su desarrollo lingüístico es adecuado con relación a su desarrollo general aunque sea inferior al que correspondería a un niño de su edad, con un desarrollo normal.

Reproducimos un pequeño fragmento de una conversación guiada con Allub.

Adulto: Bueno, vamos a jugar a decir muchas palabras, pero, atención, yo te voy a decir qué palabras tienes que decir. Primero me vas a decir qué comidas te gustan.

Allub: Pollo, spaghetti, arroz, carne, sopa...

Adulto: Y ahora qué te pones para vestirte.

Allub: Camiseta, pantalón, bufanda, gorro...

Adulto: Y ahora vas a decir animales, como el perro ¿Qué más animales conoces?

Allub: El gato, el caballo, el tigre, el león... la sopa.

Adulto: Eso no es un animal, es una comida, ahora sólo animales.

Allub: El caballo, el tigre, el gato...

Adulto: Bueno, ahora vas a decirme en qué te montas para ir al cole, ¿en un coche?

Allub: En un coche, en un autobús, en el triciclo... en un pato.

Adulto: ¿Vienes al cole montado en un pato con mamá?

Allub: Sí, en un pato.

Quizá la historia del pato tenga algo que ver con alguna experiencia personal, pero lo cierto es que en algún momento se ponen de manifiesto estas dificultades de Allub con su organización semántica del lenguaje.

Y ahora para ir introduciendo los contenidos de esta unidad, indicaremos que hay diversos tipos de alteraciones en la comunicación y en el lenguaje, unos asociados a determinadas deficiencias y otros aparecen como alteraciones específicas del lenguaje. Unas con causa orgánica y otras no, unas se refieren a la forma del lenguaje, otras a su contenido y otras a su uso. Todo esto será contenido de esta unidad de trabajo.

Vas a iniciar el estudio de los contenidos de esta unidad con una breve introducción sobre las condiciones previas a

la adquisición del lenguaje en el epígrafe titulado *Requisitos previos a la adquisición del lenguaje*.

A continuación vas a encontrarte con una descripción de las principales alteraciones en el lenguaje, diferenciando entre las alteraciones del habla y de la voz, los trastornos de la fluencia, las alteraciones en la adquisición del lenguaje y los trastornos de la comunicación, en el epígrafe titulado *Descripción de las principales alteraciones en el lenguaje y la comunicación*.

Vas a continuar con las alteraciones y trastornos del lenguaje asociados a las principales deficiencias, como es el caso de la deficiencia mental, la deficiencia auditiva, la deficiencia visual, la deficiencia motora, las alteraciones graves en el desarrollo y alteraciones del lenguaje en situaciones de déficit afectivo. Esto en el epígrafe titulado *Alteraciones del lenguaje en las deficiencias*.

Después estudiarás los criterios, procedimientos e instrumentos para reali-

zar la valoración del desarrollo de la comunicación y el lenguaje en los niños, como tarea previa para detectar posibles alteraciones en el mismo. Son los contenidos relacionados con la observación y valoración del lenguaje y la detección de rasgos anómalos. Esto lo encontrarás en el epígrafe titulado *Valoración del desarrollo del lenguaje y detección de las principales alteraciones*.

Por último, encontrarás una serie de pautas de intervención educativa ante las dificultades en el lenguaje presentadas por los niños, planteadas desde una concepción interactiva del lenguaje y apoyándonos en los contenidos estudiados en las unidades anteriores. Esto en el epígrafe titulado *Pautas de intervención educativa frente a las dificultades en el lenguaje*.

Para hacerte una idea más precisa de lo que vas a estudiar en esta Unidad, consulta el mapa de contenidos.

1 Requisitos previos para la adquisición del lenguaje

Antes de abordar la descripción de las principales alteraciones del lenguaje es conveniente aclarar algunas nociones sobre los diferentes aspectos del lenguaje que después pueden favorecer la identificación de los diferentes trastornos.

En el lenguaje observamos tres aspectos completamente relacionados entre sí:

- El contenido de lo que se dice.
- La forma en que lo decimos (aspectos formales del lenguaje).
- El uso que hacemos del lenguaje en los contextos en los que lo utilizamos habitualmente (los aspectos pragmáticos).

Para que se produzca una adecuada adquisición del lenguaje es necesario que se produzcan a su vez una serie de progresos claramente vinculados al desarrollo lingüístico. Estos desarrollos previos que posibilitan la aparición del lenguaje constituyen lo que llamamos *prerrequisitos para la adquisición del lenguaje* y los podemos apreciar en esferas relacionadas con cada uno de los aspectos del lenguaje anteriormente mencionados: contenido, formal y pragmático.

Vamos a ver, de manera muy global, a qué se refieren esos requisitos previos o prerrequisitos necesarios para la adquisición del lenguaje.

Prerrequisitos cognitivos

Antes de que el niño comience a emitir palabras y de que pueda representar unos significados por medio de unos significantes, ha de haber logrado cierto nivel en su desarrollo cognitivo:

- Ha de ser capaz de saber que un objeto que se oculta a su vista sigue existiendo y que los objetos pueden desplazarse de lugar aunque no se vean estos desplazamientos (permanencia del objeto).
- Ha de ser capaz también de saber buscar, por ejemplo, detrás del sillón del que ha salido rodando una pelota empujada por un adulto (relaciones causa-efecto y noción de espacio).
- O ser capaz de atraer algún objeto que está sobre la mesa y fuera de su alcance tirando del mantel (relaciones medio-fin).
- Además, para que el niño pueda combinar dos o más palabras ha de ser capaz de representar unos objetos por otros (por ejemplo, hacer que una caja es una cuna para dormir al muñeco). Es decir, debe haber logrado la función simbólica.

En resumen, antes del lenguaje se requiere un cierto desarrollo intelectual o cognitivo en el niño. Según la terminología de los estadios de Piaget, haber legado al final del período sensoriomotor. Ya hemos visto esto con más detenimiento en la Unidad de Trabajo 2, en Pensamiento y Lenguaje y en diferentes teorías sobre la adquisición del lenguaje.

Prerrequisitos formales

Nos referimos ya a los requisitos previos del lenguaje como código lingüístico formalmente estructurado. Para que el niño llegue a emitir sus primeras palabras se requiere un cierto desarrollo fonológico de tal manera que pueda producir los fonemas que usa el adulto cuando pronuncia palabras.

Ya sabemos que el desarrollo de los sonidos pasa por las siguientes fases:

- Gorjeo (hasta los 4-5 meses).
- Balbuceo (hasta el final del primer año).
- Sonidos semejantes a las palabras de los adultos con intención semántica (alrededor de los 12 meses).
- Palabras claramente identificables (entre los 12 y los 18 meses).

Prerrequisitos comunicativos

El lenguaje es sobre todo una forma de comunicación. Sin embargo, antes de su establecimiento el niño ya usa otros medios para comunicarse (expresar sus necesidades, conseguir que el adulto le traiga un objeto...). La evolución podría ser la siguiente:

- En su intención por alcanzar un objeto, el niño primeramente se orienta hacia ellos (hacia los 5 meses).
- En caso de no ser capaz de alcanzarlo, emitirá una vocalización como llamada de atención, además de extender los brazos, abrir y cerrar las manos, dando a entender que quiere alcanzar ese objeto.
- Hacia los 8-10 meses mirará a los ojos de su madre para indicarle lo que quiere.
- Despues, será capaz de indicar lo que quiere y señalará objetos cada vez más distantes.
- Con el tiempo, gesto y palabra (vocalización) terminan por unirse y posteriormente la palabra sustituye al gesto en la determinación e indicación.

Ahora bien, estos prerrequisitos no se dan por separado, de manera que *el lenguaje surge como tal cuando se integran los logros alcanzados en los tres planos del desarrollo: cognitivo, formal y comunicativo*.

De la consideración del lenguaje como algo que integra aspectos de contenido, de forma y de uso, podemos deducir que puede haber ciertas alteraciones en el lenguaje que afecten especialmente a alguno de estos tres aspectos pero no necesariamente a todos, aunque en algunos casos así sea.

De esta forma, las alteraciones en el lenguaje podrían ser diferentes:

- Habrá trastornos en el lenguaje que se vincularán especialmente con alteraciones en la codificación semántica: cuando se dicen unas palabras asociándolas a significados que no le corresponden. Sin embargo, pueden emplearse correctamente las reglas sintácticas.
- En otros casos, es este último aspecto, el de las reglas sintácticas, el que está alterado pero no el significado de las palabras. La dificultad está ahora en construir oraciones gramaticalmente correctas y, por tanto, comprensibles por el otro.
- Puede ser que sean los aspectos más vinculados con la comunicación o el uso adecuado del lenguaje los que estén especialmente alterados. Esto ocurre, por ejemplo, en el lenguaje sin sentido que presentan algunas personas con déficit mental, muy rico en cuanto al léxico se refiere y correctamente estructurado sintácticamente, pero no adaptado a la situación comunicativa.
- Igualmente hay niños cuyo problema fundamental es meramente articulatorio y no de otro tipo. En este caso pueden presentar dificultades para articular ciertos sonidos o determinadas combinaciones de ellos.

Como ves, para detectar e identificar una alteración en el lenguaje, primero tendrás que estar seguro de que se han alcanzado lo que hemos llamado *prerrequisitos para la adquisición del lenguaje*, en los aspectos cognitivos, formales del lenguaje y comunicativos, y después intentar identificar en cuál de los tres aspectos del lenguaje (contenido, forma o uso comunicativo) se produce la dificultad.

Pero además de todas estas consideraciones que suponen un cierto nivel de conocimiento sobre el tema, tenemos que situar, una vez más, el lenguaje como una adquisición que se produce en contextos interactivos, comunicativos y hablantes entre el niño y los adultos que le rodean.

Ya sabemos los efectos que puede tener en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje un medio con carencia afectiva, en el extremo más grave, o simplemente un ambiente comunicativo y lingüístico empobrecido. Aun contando con una dotación biológica adecuada, la falta de experiencias comunicativas adecuadas en el marco de contextos interactivos, durante los primeros años de vida, pueden producir importantes alteraciones en el desarrollo de la comunicación y

el lenguaje y en cualquier caso bajos niveles de desarrollo de la competencia verbal.

Con toda esta información previa, ya puedes situar mejor la descripción de las principales alteraciones en el lenguaje verbal, empezando por los trastornos de carácter evolutivo y entrando después en las alteraciones del lenguaje asociadas a las deficiencias.

Antes de pasar a las principales alteraciones en el lenguaje, lee el siguiente resumen:

Recuerda

Para adquirir el lenguaje es necesario que, previamente, se den una serie de condiciones a las que llamamos *prerrequisitos del lenguaje*. Esos prerrequisitos se refieren a tres aspectos del desarrollo del niño:

- *Formales* (de estructura del lenguaje).
- *Cognitivos*.
- *Comunicativos*.

Los prerrequisitos cognitivos hacen referencia a una serie de adquisiciones en el desarrollo cognitivo que se van alcanzando al final del período sensoriomotor. Esas adquisiciones cognitivas previas a la aparición del lenguaje son:

- *Permanencia del objeto*.
- *Relación causa-efecto*.
- *Relaciones medio-fin*.
- *Función simbólica*.

De entre los prerrequisitos cognitivos previos a la aparición del lenguaje, aunque todos ellos son igualmente importantes porque dan una idea del desarrollo intelectual que hay que alcanzar para adquirir el lenguaje, en especial hay uno que está más implicado en la aparición del lenguaje: *La función simbólica*.

Los prerrequisitos formales se refieren a la estructura formal del lenguaje verbal, lo que supone que para llegar a ser capaz de decir palabras antes hay que haber pasado por un proceso de producción del lenguaje verbal. El orden de aparición en un desarrollo normal es el siguiente:

- *Gorjeo*.
- *Vocalizaciones*.
- *Balbuceo*.
- *Imitación de los sonidos de los adultos*.
- *Emisión de palabras identificables*.

Los prerequisitos comunicativos se refieren a las capacidades comunicativas del niño previas a la adquisición del lenguaje:

- *Orientar la mirada hacia un objeto o persona.*
- *Extender los brazos hacia un objeto o persona.*
- *Indicar lo que quiere mirando primero al adulto y luego al objeto deseado.*
- *Hacer un gesto de indicación, petición o llamada de atención.*

Tras haber consultado este resumen, ya puedes pasar a estudiar las principales alteraciones en el lenguaje.



Principales alteraciones del lenguaje

Antes de entrar en la descripción de las principales alteraciones en el lenguaje es importante advertir que el objetivo del estudio de estos contenidos no es el aprendizaje de los nombres técnicos dados a las diferentes alteraciones. Se trata de poder disponer de una información que te ayude a situar y a describir de manera ajustada posibles dificultades y alteraciones presentadas por los niños en la adquisición y el desarrollo del lenguaje.

El diagnóstico preciso de las alteraciones en el lenguaje es competencia de otros profesionales especialistas: el logopeda, el neurólogo, el psicólogo, el otorrinolaringólogo o quien corresponda según el tipo de alteración de que se trate.

Tu tarea, como educador infantil, es saber realizar una observación educativa adecuada que ofrezca datos e informaciones relevantes sobre el grado de desarrollo de la comunicación y el lenguaje en los niños, incluyendo la detección de posibles dificultades.

Y dicho esto, pasemos a la descripción de las principales alteraciones en la comunicación y el lenguaje en los niños. Recuerda que en el siguiente epígrafe abordaremos las alteraciones del lenguaje asociadas a diferentes deficiencias en el desarrollo.

2.1. ALTERACIONES DEL HABLA Y LA VOZ

Las alteraciones en el habla y la voz pueden deberse a la existencia de anomalías físicas o a trastornos funcionales. Según el tipo de anomalía física y del trastorno funcional de los que se trate, el alcance de la alteración en el habla o la voz será de un tipo o de otro.

Veamos las diferentes alteraciones del lenguaje de este grupo, según se trate de un origen anatómico o funcional.

Alteraciones del habla y la voz en relación con anomalías anatómicas

En este grupo se incluyen las alteraciones del lenguaje que se manifiestan por alguna dificultad en la emisión y el control del habla o de la voz y que tienen su origen en alguna anomalía, malformación o lesión de los órganos que intervienen en el habla.

Según en qué órgano se encuentre la anomalía, malformación o lesión se producirán diferentes alteraciones:

1) *Alteraciones de la pronunciación* provocadas por alguna malformación de uno o varios órganos que intervienen en el habla y que producen dificultades en la producción de los sonidos

Según la localización de la anomalía, este tipo de alteraciones producirán diferentes dificultades en la emisión de los sonidos. Aquí nos podemos encontrar con diferentes anomalías anatómicas:

— Anomalías del velo del paladar

Este tipo de alteraciones requieren un tratamiento quirúrgico y, en algunos casos de velo corto, el empleo de una prótesis. Si se realiza un tratamiento precoz, la recuperación de las posibilidades para articular los sonidos adecuadamente puede ser prácticamente total.

— Anomalías de la lengua y los labios

Son pocas las perturbaciones fonéticas provocadas por anomalías de la lengua debido a la destreza y flexibilidad de este músculo. Una de las anomalías de la lengua es el frenillo lingual corto que produce una insuficiencia en la movilidad, pero en realidad es menos importante de lo que suele considerarse.

Las anomalías labiales pueden producir trastornos en la articulación cuando además coinciden con malformaciones óseas asociadas que dificultan su acercamiento. Entre las anomalías labiales hay que mencionar el "labio leporino", una hendidura en el labio que requiere intervención quirúrgica y cuya cicatriz puede provocar un estrechamiento y rigidez que produzcan cierta dificultad articulatoria.

— En las malformaciones de la mandíbula y los dientes

Son anomalías que presentan formas distintas. Las más graves requieren cirugía y las formas más leves implantación de prótesis.

2) *Alteraciones en la pronunciación producidas por lesiones del sistema nervioso central*

Pueden afectar de forma permanente al control muscular y, por tanto, a la realización de los movimientos necesarios para una adecuada pronunciación.

La intervención logopédica puede ayudar a conseguir mayor control buco-facial y ganar en una mejora de la calidad del habla, pero eso depende de la importancia y alcance de la lesión.

3) *Alteraciones de la voz*

Se incluyen aquí las alteraciones de la voz relacionadas con un uso incorrecto de la misma sin que exista ninguna alteración visible de los órganos

nos implicados en la producción de la voz. Las manifestaciones más claras de este tipo de alteraciones son la hipotonía y la hipertonia.

La voz de las personas que presentan hipotonía resulta monótona, el final de la frase es como un suspiro, dando la sensación de quedarse sin aliento. La voz es sorda, con falta de timbre, acompañada de un escapé de aire y con accesos de afonía.

La hipertonia es la situación contraria. Los niños que presentan hipertonia, como consecuencia de tener una musculatura demasiado rígida fuerzan su voz y por ello la voz se vuelve ronca y frecuentemente más grave de lo normal. Esta forma de hablar forzando la voz es relativamente frecuente en los niños pequeños, tratándose de una alteración evolutiva que desaparece cuando aprenden a controlarla.

Has visto las alteraciones del habla y la voz producidas por anomalías anatómicas. Ahora vas a ver las alteraciones en el habla y la voz de carácter funcional.

Trastornos funcionales del habla y la voz

Ya sabemos que la adquisición del sistema fonológico y fonético del idioma requiere un tiempo. La mayoría de los niños lo consiguen entre los 2 y los 4 años, pero es completamente normal que sigan apareciendo dificultades con algunos fonemas, esto es parte de la evolución.

Sin embargo, habrá que valorar si los fonemas en los que presentan dificultades ya deberían pronunciarse adecuadamente en función de la edad de los niños y sobre todo observar si las dificultades persisten demasiado tiempo. Vamos a ver cuáles son estas alteraciones funcionales del habla.

1) Alteraciones permanentes de la pronunciación de un fonema

Sin razón aparente, hay algunos niños que no han encontrado el movimiento correcto para la producción correcta de un fonema. El defecto se produce precisamente en la coordinación motriz de los mecanismos de producción.

Las alteraciones más habituales suelen ser las siguientes: Sustitución de una consonante por otra ("t" por "d", "k" por "g") y dificultades en la pronunciación de la /s/, cambiando /s/ por /z/. Esto es muy frecuente en la primera etapa del lenguaje.

Estas dificultades en la pronunciación de determinados fonemas suele desaparecer, en muchos casos evolutivamente y, en otros, con una intervención del logopeda.

2) Retraso fonológico

Se trata de un trastorno en la emisión de los sonidos o fonemas, habitualmente evolutivo, que se concreta en alteraciones de la pronunciación en la expresión espontánea, aunque los niños sean capaces de producir esos mismos fonemas de manera adecuada aisladamente. Así, un niño puede decir "otito" en vez de "osito" o "cata" en vez de "casa", siendo capaz de pronunciar adecuadamente la "s" de manera aislada en una situación dirigida o de imitación.

Mientras que en el caso de la alteración permanente en la pronunciación de un fonema la dificultad se relaciona sobre todo con la coordinación motriz y, por tanto, con el aprendizaje o la corrección de un esquema motor ausente o erróneo, en el retraso fonológico el problema se sitúa más en la discriminación auditiva.

Este tipo de errores en la pronunciación de algunos fonemas se considera una anomalía después de los 5 años. Las dificultades más frecuentes son:

- Omisión de sílabas y fonemas.
- Sustitución de un fonema de un fonema por otro.
- Anticipación o reduplicación ("difil" en lugar de "difícil").
- Alteración del orden de los fonemas.
- Alteración del orden de las sílabas.

Este tipo de dificultades suelen ir desapareciendo espontáneamente si los niños disponen de modelos adecuados y si no suponen una inhibición para hablar. En este caso se haría necesaria una intervención.

Con frecuencia a los adultos les hace gracia oír hablar de manera incorrecta a un niño pequeño y esto es perfectamente comprensible si es algo que está dentro de un proceso evolutivo normal. Sin embargo, cuando las dificultades en la colocación o en la pronunciación de los fonemas se prolonga excesivamente o refrena a los niños en su iniciativa por hablar, la actitud del adulto debe ser otra.

Una vez vistas las principales alteraciones en el habla y la voz, pasemos a otro grupo, pero antes realiza el siguiente ejercicio.

Ejercicio

1. Identifica cada una de las descripciones que se ofrecen a continuación con el tipo de alteración del lenguaje correspondiente:

- a) Alteración en la pronunciación por fisura del paladar.
- b) Alteración en la pronunciación por falta de control en la producción de los sonidos, causada por lesión en el sistema nervioso central.

- c) Alteración en la pronunciación por malformaciones en la mandíbula y los dientes.
- d) Voz ronca, grave y forzada.
- e) Omisión de palabras y fonemas de una palabra, con carácter evolutivo.
- f) Alteración permanente en la pronunciación de un fonema, por sustitución de un fonema por otro.

Has visto ya las principales alteraciones producidas en el habla y la voz, unas de origen anatómico y otras de carácter funcional o evolutivo. Ahora vas a estudiar un segundo grupo, las alteraciones en el ritmo de la emisión del habla.

2.2. ALTERACIONES EN LA FLUENCIA VERBAL

Se conocen con este nombre las alteraciones producidas en la regularidad y en el ritmo de la emisión del habla. Puede tratarse de excesiva rapidez o excesiva lentitud. Vamos a verlo.

Forma excesivamente precipitada y atropellada de hablar

En ocasiones, puede llegar a producir una falta de coordinación entre la emisión de los sonidos y la respiración con la consiguiente desfiguración en la pronunciación y con omisiones de fonemas y silabas, produciendo, en definitiva, un habla poco inteligible.

Los niños que presentan este tipo de trastorno empiezan a darse cuenta de él por las reacciones de los demás.

Esta alteración se ha relacionado con ciertos rasgos de personalidad como impulsividad o excitabilidad. Sin embargo, es perfectamente compatible con un buen nivel de lenguaje y un habla correcta en situaciones controladas y cuando se trata de una repetición.

Hay tratamientos muy eficaces para aprender a controlar esta alteración.

Tartamudez

Esta alteración es un trastorno del ritmo en el habla que se caracteriza por interrupciones bruscas de la emisión, relacionadas con bloqueos y espasmos musculares que afectan a la coordinación fono-respiratoria y a los movimientos articulatorios.

No se conoce suficientemente su causa y posiblemente no exista una causa única para explicar su origen. Sí sabemos que este trastorno ofrece resistencia en la intervención terapéutica.

Su aparición se sitúa entre los 3 y los 4 años. Pero el que aparezca no quiere decir que, en todos los casos, vaya a tratarse de un trastorno duradero, puede tratarse de un proceso evolutivo normal y transitorio, aunque es necesario comprobar si persiste durante más tiempo.

Los síntomas clásicos son las interrupciones y las repeticiones. Suelen estar acompañados de otras manifestaciones: lenguaje redundante, falta de coherencia en el discurso, movimientos anómalos de la cara (tics) e incluso alteraciones de la conducta (retramiento, ansiedad...).

La situación de comunicación en que se produce este tipo de trastorno y sobre todo su intensidad puede darnos pistas sobre la gravedad del mismo. Con frecuencia, algunos niños que presentan esta alteración la manifiestan con mayor intensidad ante determinadas situaciones de comunicación, disminuyendo ostensiblemente en otras situaciones.

En su etapa inicial, cuando los síntomas son excesivamente llamativos, el niño se da cuenta de su dificultad sobre todo por las reacciones de los demás. Pasa después a una fase en la que aparece el sentimiento de frustración por no poder evitarlo y desemboca en el cuadro más evidente en el que la ansiedad y los esfuerzos para prevenir sus dificultades producen los síntomas ya descritos.

La eficacia de los tratamientos, que en ocasiones requiere apoyo psico-terapéutico, depende en buena medida de la precocidad con la que se inicie.

Pasemos ahora a otro tipo de alteraciones: las alteraciones en la adquisición del lenguaje, pero antes vas a realizar un ejercicio.

Ejercicio

2. De entre las siguientes alteraciones en el lenguaje, identifica las relacionadas con trastornos de la fluencia:

- a) Alteración en el orden de los fonemas.
- b) Forma excesivamente precipitada y rápida de hablar.
- c) Volumen de voz excesivamente bajo e inaudible.
- d) Interrupciones y repeticiones constantes en la emisión de la voz.

Ya has estudiado las alteraciones en el habla y en la voz y las alteraciones en el ritmo del habla. Ahora vas a estudiar un tercer grupo de alteraciones: las alteraciones en la adquisición del lenguaje.

2.3. ALTERACIONES EN LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

Se incluyen en este grupo las alteraciones producidas en el propio proceso de adquisición del lenguaje que implican a varios aspectos del mismo y cuyo origen no puede precisarse con claridad como ocurría en el caso de las alteraciones en el habla de origen anatómico.

Retraso simple del lenguaje

Se trata, básicamente, de un desfase cuantitativo entre el desarrollo general presentado por un niño y su desarrollo del lenguaje. En un retraso simple del lenguaje nos encontramos retraso cuantitativo en todos los aspectos del lenguaje: en los aspectos fonológicos y fonéticos, en los aspectos de contenido léxico-semántico, en los aspectos morfosintácticos o gramaticales y en los aspectos del uso.

En términos coloquiales, cuando un niño presenta un retraso simple del lenguaje, en realidad lo que ocurre es que presenta un nivel de desarrollo en el lenguaje inferior al correspondiente a su edad cronológica, es decir, se trata de un desajuste evolutivo.

Generalmente este trastorno va desapareciendo a medida que se va produciendo una evolución general. El período de mayor desfase es el comprendido entre los 2 y los 4 años, coincidiendo con la mayor adquisición en el lenguaje de la mayoría de los niños normales. Sin embargo, su presencia debe ser considerada como un factor de riesgo para su desarrollo posterior y sobre todo en relación con la aparición de dificultades en el aprendizaje de la lectura y de la escritura y de la escolaridad, en general.

En todos los casos, siempre que el retraso se sitúe en un margen superior a 6 meses de diferencia con respecto a su nivel de desarrollo general, es conveniente realizar una intervención de carácter preventivo, proporcionando al niño situaciones de intervención estructuradas y, valorar, en función de la evolución registrada, la conveniencia de realizar una valoración general de su desarrollo para descartar o detectar, en su caso, otros posibles déficits en su desarrollo general.

En la mayoría de los casos, en niños normales, el retraso simple de lenguaje suele ir asociado a una inmadurez en su desarrollo lingüístico o a una falta de estimulación en el lenguaje.

No siempre que aparece un retraso simple del lenguaje tenemos que suponer necesariamente la existencia de un retraso generalizado en el desarrollo, aunque en algunos casos así sea. Podemos encontrarnos, entonces, con niños que presenten un retraso simple de lenguaje que no coincida con retraso alguno en su desarrollo general, pero también con

niños que presenten un retraso en el lenguaje que coincide con un retraso en su desarrollo general.

En cualquier caso, es importante determinar el alcance de ese retraso en el lenguaje y comprobar que no hay otros aspectos del desarrollo en los que también presente retraso, de aquí la conveniencia de realizar una valoración del desarrollo general y poder determinar con mayor precisión el tipo de intervención indicada.

Conviene recordar, sin renunciar a la prudencia, que en el grado de desarrollo del lenguaje existen diferencias individuales muy importantes. Cuando este retraso se mantenga e incluso se haga más visible con el tiempo, tomando como referencia su propia evolución y la de los otros niños, será necesario proceder a una intervención más específica.

Alteración importante en el proceso de desarrollo lingüístico

Podemos encontrarnos con una alteración significativa en el proceso de desarrollo lingüístico que puede afectar de forma más o menos severa a alguno de los componentes del lenguaje, tanto de la comprensión como de la producción y que parece ser relativamente persistente a lo largo del tiempo. Ya no estamos ante un retraso simple del lenguaje, de carácter evolutivo.

En comparación con niños normales igualados en edad cronológica y/o mental, se ha confirmado que, en los niños que presentan esta alteración, se produce un trastorno importante y generalizado en todos los aspectos del lenguaje:

- Un menor empleo de estructuras sintácticas complejas.
- Un empleo más frecuente de emisiones semánticas simples.
- Ritmos lentos en la adquisición de vocabulario y errores léxicos poco frecuentes en niños normales.
- Además, se muestran menos eficaces en el uso del lenguaje en las diferentes situaciones comunicativas y con pocas habilidades en las conversaciones.
- También se observan peculiaridades en el retraso fonológico, como sustituciones de determinadas consonantes, omisiones en grupos consonantes iniciales, inversiones...

Según el tipo de manifestaciones, las alteraciones importantes en el desarrollo del lenguaje pueden identificarse con los trastornos correspondientes. Vamos a ver diferentes posibilidades:

- *Déficit severo en la comprensión del lenguaje*

Dentro de las alteraciones importantes en el desarrollo lingüístico podemos encontrarnos con los casos más graves, a niños con déficits muy

severos en la comprensión del lenguaje, que se comportan funcionalmente como si fueran sordos y que, sin embargo, pueden mostrar indicios aceptables de desarrollo simbólico y de interacción social y comunicativa.

— *Déficits semánticos y pragmáticos*

Otro tipo de trastorno dentro de este gran grupo podemos encontrarlo en los niños que presentan una gran dificultad para la construcción de mensajes coherentes. Suelen reproducir mensajes ligados semánticamente a un tópico, aunque apropiados en el contexto en que se emiten. Ocasionalmente, estos déficits pueden ir acompañados de emisiones repetitivas y de un lenguaje verborreico con poco sentido.

— *Alteraciones en el habla*

En este caso se trata de alteraciones en la realización de los esquemas motores del habla, a pesar de disponer de una comprensión lingüística prácticamente normal. También afectan a la entonación del habla.

— *Trastornos fonológico-sintácticos*

Este tipo de trastornos pueden revestir dos formas distintas: una, la alteración en la capacidad fonológica y un déficit fonológico-sintáctico que además conlleva problemas de comprensión.

— *Déficits léxico-sintácticos*

La dificultad más característica en estos casos parece ser la de recuperar palabras, aunque también se aprecia una degradación en la construcción sintáctica de las oraciones. Las manifestaciones más habituales de esta alteración son las autocorrecciones, los falsos inicios y una cierta dificultad en el empleo de las categorías gramaticales. Sin embargo, no se aprecian signos de alteración en la comprensión.

Además de las alteraciones lingüísticas descritas, los niños con graves alteraciones en el desarrollo del lenguaje pueden presentar otros trastornos asociados como retraso en el desarrollo de capacidades de representación no lingüística (juego simbólico o elaboración de imágenes mentales), escasa memoria inmediata, dificultades en los procesos de secuenciación temporal, trastornos de la atención y discriminación auditiva y excesivo alargamiento del tiempo de respuesta.

La mayoría de los niños que presentan este tipo de trastornos sigue teniendo dificultades a largo plazo, requiriendo una intervención intensiva, un apoyo familiar adecuado y compensar con buenos niveles de desarrollo en otros aspectos de su desarrollo personal.

Pasemos ya al último grupo de alteraciones en el lenguaje, pero antes vas a realizar un ejercicio.

Ejercicio

3. Identifica de entre los siguientes trastornos los que corresponden a alteraciones importantes en la adquisición del lenguaje:

- a) Alteración leve en la pronunciación de algunos fonemas.
- b) Alteración en el proceso de desarrollo lingüístico que puede afectar a varios componentes del lenguaje y que persiste a lo largo del tiempo.
- c) Desfase entre su desarrollo general y el desarrollo del lenguaje.
- d) Retraso global en el lenguaje asociado a déficit intelectual.

Ya has estudiado las principales alteraciones del habla y la voz, del ritmo del habla y las alteraciones importantes en la adquisición del lenguaje. Sólo te falta estudiar los trastornos en la comunicación. A continuación vas a estudiar este último tipo de alteraciones: los trastornos de la comunicación no asociados a las deficiencias.

2.4. TRASTORNOS DE LA COMUNICACIÓN

Se incluyen aquí las alteraciones que afectan no tanto al lenguaje como a la comunicación, llegando incluso a una ausencia de lenguaje una vez que ya se había producido su adquisición. La manifestación de este tipo de alteraciones más común es el mutismo electivo.

Mutismo electivo

En ocasiones nos encontramos con niños que se niegan a hablar con el adulto o con determinados adultos y sin embargo sus padres aseguran que en casa hablan con normalidad, aunque comentan que son niños retraídos y que no suelen hablar con desconocidos.

Este trastorno, cuando se produce de manera transitoria y ante situaciones determinadas (la adaptación a la escuela, la separación temporal de su núcleo familiar ante una enfermedad...), hay que entenderlo como una forma de defensa y repliegue del niño ante lo que para él es una agresión externa. En estos casos la actitud tolerante y comprensiva por parte del adulto y de respeto a su reacción, junto con el propio paso del tiempo, suelen ser medidas suficientes.

Cuando esa reacción se prolonga excesivamente y se hace extensible a la comunicación en general y no sólo a la expresión verbal, se considera una alteración en la comunicación conocida como mutismo electivo.

No podemos considerarla como una alteración en el lenguaje, sino como una alteración de la comunicación y la relación.

Generalmente suele tratarse de una reacción temporal, que desaparece cuando desaparece también el origen que la ha causado o cuando el niño va superando el efecto producido por su origen y que requiere una intervención adecuada por parte del adulto: entender su reacción y darle tiempo. Si ese trastorno persiste sería necesario determinar una intervención de mayor alcance, incluyendo el apoyo psicoterapéutico y la intervención familiar.

Hasta aquí hemos visto las principales alteraciones que pueden producirse en el lenguaje en tres ámbitos distintos: alteraciones del habla y la voz, alteraciones en la fluencia o el ritmo, alteraciones en la adquisición del lenguaje y trastornos en la comunicación. Todas ellas, alteraciones específicas del lenguaje a excepción del mutismo electivo que es un trastorno en la comunicación.

El objetivo de su estudio en esta unidad es disponer de una información a mano que te proporcione cuantos más conocimientos mejor para entender el desarrollo del lenguaje infantil, incluyendo las posibles dificultades que puedan presentarse.

Sin embargo, y como ya te habíamos señalado anteriormente, no es tarea del educador saber identificar si la alteración en el lenguaje que presenta un niño es una disfasia o una dislalia, pero sí detectar la posible existencia de una alteración en el lenguaje y situarla en el nivel correspondiente. Esta primera detección va a servirte para saber de qué manera intervenir y decidir si es necesario contar con la opinión del especialista para realizar una intervención específica, sea del logopeda o de otros profesionales en función del tipo de alteración de que se trate.

Las pautas de intervención educativa ante las dificultades en el lenguaje serán contenido de trabajo del epígrafe 5 de esta unidad. Antes nos queda comentar algo de las alteraciones y dificultades en el lenguaje asociadas a las diferentes deficiencias, pero no sin antes haber leído el resumen correspondiente y sin haber realizado un ejercicio.

Ejercicio

4. Identifica cada una de las siguientes alteraciones, según correspondan a alteraciones del habla y la voz (1), a alteraciones en la fluencia (2), a alteraciones en la adquisición del lenguaje (3) y a alteraciones en la comunicación (4).

- a) Dificultad para recuperar palabras.
- b) Alteraciones en la pronunciación por malformación del paladar.

- c) Alteraciones en la pronunciación espontánea de carácter evolutivo.
- d) Forma excesivamente precipitada de hablar.
- e) Alteraciones en la pronunciación por lesión del sistema nervioso.
- f) Buscas interrupciones y repeticiones.
- g) Voz forzada y a menudo ronca.
- h) Negativa a hablar.
- i) Alteraciones permanentes en la pronunciación de un fonema.

Si ya has realizado esta actividad y comprobado la solución, puedes pasar a la lectura del resumen correspondiente:

Recuerda

1. El primer grupo de alteraciones en el lenguaje está constituido por las alteraciones en el habla y la voz.

Éstas pueden deberse a la existencia de anomalías físicas o a trastornos funcionales. Según el tipo de anomalía física y del trastorno funcional de los que se trate, el alcance de la alteración en el habla o la voz será de un tipo o de otro.

Su clasificación es la siguiente:

- Alteraciones del habla y la voz relacionadas con anomalías anatómicas.
- Trastornos funcionales del habla y la voz:

2. El segundo grupo lo constituyen las alteraciones en la fluencia del habla.

Son las alteraciones producidas en la regularidad y en el ritmo de la emisión del habla, entre las que se sitúan la tartamudez.

3. El tercer grupo lo constituyen las alteraciones en la adquisición del lenguaje.

Se incluyen aquí las alteraciones producidas en el propio proceso de adquisición del lenguaje que implican a varios aspectos del mismo y cuyo origen no puede precisarse con claridad como ocurría en el caso de las alteraciones en el habla de origen anatómico. Entre ellas:

- Retraso simple de lenguaje.
- Alteraciones graves en el desarrollo del lenguaje.

4. En el cuarto grupo se incluyen las alteraciones en la comunicación y la más relevante es el mutismo electivo.

Has estudiado las principales alteraciones específicas en el lenguaje. Ahora vas a estudiar las principales alteraciones en la comunicación y el lenguaje asociadas a las deficiencias y alteraciones en el desarrollo.

3

Alteraciones de la comunicación y el lenguaje en las deficiencias

En ocasiones, una alteración o un retraso en el lenguaje pueden ser un indicador de una alteración en todos o en algún aspecto del desarrollo, además de la propia dificultad en el lenguaje. También el lenguaje puede verse afectado como consecuencia de un déficit generalizado en el desarrollo o en algún aspecto del mismo, éste es el caso de las alteraciones en el lenguaje asociadas a las deficiencias. De manera que vamos a ir deteniéndonos en las dificultades concretas que pueden presentarse en cada gran grupo de deficiencia en el desarrollo infantil.

3.1. DEFICIENCIA MENTAL

Ya hemos comentado en numerosas ocasiones, entre ellas al principio de esta misma unidad que para adquirir el lenguaje es necesario que se produzcan unos requisitos previos, entre ellos hablábamos de unos pre-requisitos cognitivos.

Ya tienes suficiente información para saber que los progresos en el lenguaje están relacionados con claros progresos en el desarrollo cognitivo y en especial nos referimos a la aparición de la función simbólica o capacidad representativa, además de a otros procesos implicados en las operaciones mentales (desarrollo perceptivo, atención, memoria e imitación), contando también con una capacidad clave en el desarrollo del pensamiento y del propio lenguaje: la capacidad de generalización.

Es frecuente que los niños con deficiencia mental presenten alteraciones en el funcionamiento de los principales procesos cognitivos: en la función simbólica, en la percepción, en la atención, en la memoria y en la imitación, procesos todos ellos altamente implicados en el desarrollo del lenguaje. Vamos a comentar algo acerca de la capacidad de generalización.

En un proceso normal de aprendizaje los niños van interiorizando sus aprendizajes en la medida en que van siendo capaces de generalizar un aprendizaje aislado para aplicarlo a más situaciones hasta generalizarlo en toda su extensión, sin necesitar la situación en que se ha producido para poder ofrecer una respuesta adecuada.

Por ejemplo, un niño aprende en un momento y en una situación determinada que puede quitarse el calcetín y, tras muchos intentos, que se lo puede volver a poner. Progresivamente, será capaz de aplicar ese aprendizaje inicial para aplicarlo no sólo a un calcetín concreto y a su pie, llegará a generalizar que los calcetines se ponen en los pies, todos los cal-

cetines y en todos los pies, incluidos los de los muñecos. Es más, sabrá que los calcetines se ponen en los pies sin necesidad de realizar la acción concreta.

Esto es fundamental para adquirir el lenguaje: la capacidad de generalización. De hecho, una prueba evidente de que los niños aplican el principio de generalización en la construcción del lenguaje es que en un principio generalizan en exceso. Recordemos el fenómeno de la sobreextensión o sobregeneralización, cuando un niño denomina con la palabra "perro" a todos los animales parecidos. O cuando aplica, por generalización en la aplicación de las reglas gramaticales, la forma del participio también en los verbos irregulares (hacido por hecho). Primero generaliza y luego aplica las excepciones.

Ya sabes por qué se produce esto: porque el lenguaje no es sólo imitación. La adquisición del lenguaje supone almacenar, organizar y construir internamente una gran cantidad de reglas y de significados y esto requiere un determinado desarrollo cognitivo. De esta manera, un niño con deficiencia en los aspectos cognitivos puede tener serias dificultades para adquirir el lenguaje e incluso en grados de deficiencia severa puede no aparecer.

Las dificultades en el lenguaje asociadas a la deficiencia mental dependen fundamentalmente del grado de deficiencia cognitiva, pudiendo ir desde un retraso simple de lenguaje en casos de deficiencia cognitiva ligera hasta una ausencia total de lenguaje verbal en los casos de deficiencia severa.

Los niños con deficiencia mental de grado medio pueden presentar cuadros muy diferentes, en función de la existencia de otras alteraciones asociadas. Una deficiencia mental, sin otras deficiencias asociadas, es suficiente para generar alteraciones en el habla y en la voz y trastornos más o menos importantes en la adquisición del lenguaje. Habitualmente se trata de trastornos importantes en todos los aspectos del lenguaje: en los aspectos fonológicos, semánticos, morfosintácticos, en la comprensión e incluso en el uso .

Entre las deficiencias mentales puede resultar oportuno hacer un breve comentario sobre las dificultades en el lenguaje presentadas por los niños con trisomía 21 (síndrome de Down). Se ha comprobado que estos niños presentan diferentes tipos y grados de trastornos en el lenguaje, tanto en la pronunciación, como en la estructuración correcta de las frases, limitación en el léxico y disminución en la capacidad de comprensión verbal. Siendo muy frecuentes las alteraciones en la pronunciación provocadas por alguna malformación de los órganos que intervienen en el habla y por lesiones en el sistema nervioso central.

La gravedad de estas alteraciones estará relacionada tanto con posibles malformaciones anatómicas como con el grado de deficiencia cognitiva que presenten, ya que entre los niños con síndrome de Down puede haber diferencias importantes en cuanto a su nivel de desarrollo general y, en especial, en su desarrollo lingüístico.

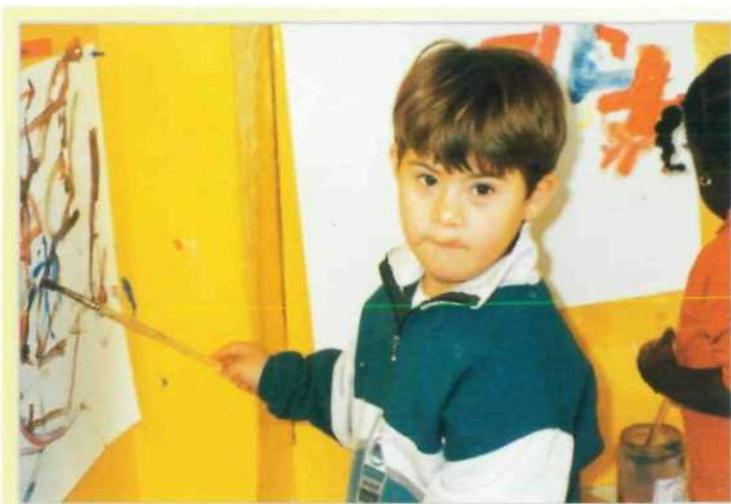
En general, en los niños con déficit mental se ven especialmente afectados los procesos de producción del lenguaje. De esta manera, el nivel expresivo es más deficitario, pudiéndose registrar las siguientes alteraciones:

- Dificultades respiratorias.
- Trastornos de la voz. Entre los desórdenes de la voz es frecuente el timbre grave, monótono y a veces gutural.
- Trastornos de audición, de ligeros a moderados.
- Trastornos articulatorios, producidos por malformaciones de la lengua y de los músculos buco-faciales, malformaciones del paladar o sin factor orgánico que los justifique.
- Repetición de lo escuchado.

Las dificultades cognitivas también afectan al uso del habla interna, lo que tienen sus consecuencias en la regulación del propio comportamiento por medio del lenguaje interno. Aunque puede mejorar funcionalmente con el empleo de técnicas como la autoinstrucción y el lenguaje asociado a la acción.

En cuanto a la comprensión del lenguaje, los niños con déficit cognitivo, al tener dificultades para todo lo que requiera una operación mental de abstracción y síntesis, suelen presentar dificultades concretas para organizar el pensamiento, estructurar las frases, adquirir el vocabulario y estructurar morfosintácticamente su expresión.

Puede ser útil conocer qué tipo de alteraciones en el lenguaje pueden presentar los niños con deficiencia mental pero sobre todo es importante saber qué necesidades tienen y qué estrategias de intervención requieren la atención de esas necesidades. Vamos a ver esto.



Niño con síndrome de Down

Necesidades y estrategias de intervención

En estas edades, la estimulación ofrecida en el centro educativo ordinario puede ejercer un valioso papel de normalización en su desarrollo general y en su desarrollo comunicativo y lingüístico, sobre todo en la etapa de educación infantil, al contar con modelos adecuados no sólo por parte de los adultos sino en especial con los modelos ofrecidos por los otros niños que no tienen este tipo de deficiencias y por tanto suponen una buena fuente de imitación y aprendizaje.

Será necesario que en los grupos en los que haya niños con un desarrollo normal y algún niño con deficiencia mental, se organicen situaciones estructuradas en las que trabajar actividades dirigidas y funcionales con el lenguaje (los has estudiado en la Unidad anterior), que serán de gran ayuda tanto para los niños que no presentan dificultades en el lenguaje como para los que sí las presenten.

Los niños con deficiencia mental requieren además una intervención *específica por parte del logopeda, no siendo suficiente con la intervención educativa ordinaria*. En este sentido, son niños que tienen necesidades educativas especiales y que deben ser contempladas y atendidas en el ámbito educativo en el que estén.

En ocasiones la intervención educativa deberá contemplar la necesidad de incorporar el uso de lenguajes alternativos o complementarios de comunicación, cuando las limitaciones expresivas sean importantes y le impidan resolver de manera funcional sus necesidades comunicativas y de expresión.

A la hora de plantear una intervención favorecedora del desarrollo lingüístico con niños que presenten deficiencia mental, aunque las necesidades serán diferentes en relación con el grado del déficit cognitivo y los procesos cognitivos que estén más afectados, las estrategias generales de intervención irán en la línea de:

- Priorizar la libre expresión frente a la forma correcta de expresión, con el objetivo de no frenar su intención comunicativa.
- Potenciar el disfrute en el empleo de la forma de comunicación para que se convierta en vehículo de expresión espontánea y de liberación de tensiones.
- Aumentar su capacidad de comprensión y expresión oral en diferentes situaciones comunicativas, considerando:
Utilizar expresiones comunicativas variadas y próximas a situaciones naturales.
Priorizar el empleo de vocabulario funcional y contextualizado.
Emplear la enseñanza incidental y el modelado para aumentar su vocabulario y generar construcciones morfosintácticas cada vez más complejas y correctas.

- Apoyar los mensajes verbales que les transmitamos con otros recursos extralingüísticos, en especial los gestos y el modelo de acción.
- Plantear la necesidad de apoyo logopédico en caso de detectar dificultades específicas.
- Consultar con los expertos la conveniencia del aprendizaje de otros sistemas de comunicación alternativos.

Sería interesante que pudieses hacer una observación del lenguaje de un niño con deficiencia mental para realizar un ejercicio.

Ejercicio

5. Se trata de hacer tu propia observación del lenguaje de un niño con déficit cognitivo, de entre 3 y 6 años de edad. Registra las observaciones realizadas y comprueba a qué tipo de dificultades o alteraciones se refieren, teniendo en cuenta la información proporcionada anteriormente.

Veamos ahora las alteraciones del lenguaje y la comunicación en niños con deficiencia auditiva.

3.2. DEFICIENCIA AUDITIVA

La primera consecuencia de la sordera es la ausencia del acceso espontáneo al lenguaje. Para que el niño adquiera el lenguaje se deben hacer perceptibles, de una u otra manera, los modelos de la lengua y el niño sordo carece del principal sistema perceptivo de acceso al lenguaje verbal: el oído.

En un niño sordo, la evolución de los primeros meses es totalmente igual que la de los otros niños en todos los dominios no afectados por el déficit auditivo. El bebé sordo presenta laleo pero los sonidos que produce son poco abundantes y poco variados. No oye aunque sí percibe algo de su parloteo: vibraciones, sensaciones vagas ligadas al movimiento. No oye la charla del adulto que le escucha, le imita y le responde, pero sí ve su rostro, sus labios en movimiento y las expresiones faciales que acompañan al habla y que pueden expresar agrado, enfado, precipitación...

Los órganos de fonación son normales, aptos para funcionar, pero no se entrenan espontáneamente como en el bebé oyente que vocaliza y parlotea e intenta reproducir los sonidos jugando e imitando. El niño sordo no oye los modelos del lenguaje adulto ni su propia voz, de modo que debe compensarse el déficit auditivo pidiendo constantemente comunicación con sus familiares. Es un ser sociable que se sentirá integrado si se le proporcionan los medios para comunicarse y se le enseñan los

comportamientos sociales que adquieren normalmente los niños pequeños. La sordera no supone obstáculo alguno para la comunicación no lingüística.

Ahora bien, el lenguaje sólo se llega a organizar si el resto funciona correctamente. Y el niño sordo tiene unas necesidades de atención, comunicación y educativas que los niños que oyen no tienen. Lo primero que necesitan es dotarse de un sistema de comunicación alternativo al lenguaje verbal que les permita comunicarse y desarrollarse en general, ya que la comunicación es la base del desarrollo y del aprendizaje. El sistema de comunicación alternativo más indicado para los niños sordos que no tienen ningún resto auditivo es el lenguaje de signos.

Los niños sordos son un maravilloso ejemplo de la predisposición innata del ser humano para interesarse por la comunicación, aún no disponiendo de un sistema sensorial adecuado. Incluso en el caso de los niños sordos de nacimiento a los que no se les enseña a comunicarse mediante el sistema de signos.

Los motivos que inducen a los padres a evitar que sus hijos utilicen el lenguaje de signos son poderosos: la comunicación oral capacita a los niños para convertirse en miembros de la comunidad social. Pero aprender a hablar sin disponer de un proceso de control acústico de las propias emisiones es un proceso lento y complicado. La necesidad de comunicarse no puede esperar.

Se ha comprobado que los niños sordos que asisten a escuelas de educación oralistas se ponen espontáneamente a hacer gestos a espaldas de sus profesores. Un estudio de niños sordos que aún no habían empezado a ir a la escuela oralista o que acababan de empezar y tampoco habían tenido la oportunidad de conocer ningún lenguaje normalizado de signos puso de manifiesto que esos niños eran capaces de inventar por su cuenta sistemas estructurados de signos organizados de acuerdo con gramáticas de estructuras sencillas, de manera espontánea, apremiados por la necesidad de comunicarse.

Esto nos da una idea de que, sea cual sea el sistema o las modalidades empleadas, los niños sordos tienen que adquirir algún lenguaje. Y esto supone tres exigencias:

- Construir el sistema de la lengua.
- Llegar a producir el lenguaje.
- Desarrollar las aptitudes perceptivas que puedan ayudar a adquirir la educación auditiva.

El niño sordo tiene que llegar a construir él mismo la estructura del lenguaje en su cabeza. Y cuando decimos estructura nos referimos a la

estructura profunda, la que nos sirve para pensar. La estructura formal del lenguaje verbal es la que corresponde a los sonidos, los significados, las formas gramaticales y la sintaxis.

El que el niño sordo no pueda llegar a producir habla no quiere decir que no tenga que construir la estructura profunda del lenguaje; al contrario, tendrá que llegar a ser capaz de nombrar las cosas, describir la realidad, expresar acciones y relaciones entre los seres y las cosas.

Las estructuras profundas de la lengua están en el pensamiento. En todas las lenguas se puede expresar la posesión, se pueden expresar las relaciones espaciales. Todas las lenguas expresan relaciones temporales y permiten situar los hechos en diferentes momentos del pasado y del futuro, expresar la sucesión, la repetición. Todo esto debe construirlo el niño sordo en su propia estructura interna del lenguaje. Y para ello va a necesitar un modelo de un lenguaje.

Si la sordera que presenta le permite la implantación de una prótesis podrá adquirir el lenguaje oral con el correspondiente entrenamiento auditivo. Si se trata de una sordera grave, tendrá que adquirir el sistema de signos.

En el último epígrafe de la Unidad de Trabajo 1 explicábamos en qué consistían los principales sistemas alternativos de comunicación. Puedes consultarlos para recordar los sistemas más apropiados para los niños sordos, en función de si existe o no algún resto auditivo y si la prótesis puede ser un tratamiento compensador, en cuyo caso podrían acceder al lenguaje verbal.

Vamos a pasar ahora a ver las dificultades en el lenguaje en el siguiente grupo de deficiencias: la deficiencia visual.

3.3. DEFICIENCIA VISUAL

Habitualmente no se incluye la ceguera entre las deficiencias que comportan alteraciones en el lenguaje. Es cierto que una vez adquirido y si no hay otras deficiencias asociadas, el lenguaje de un niño ciego no tiene por qué presentar alteraciones formales. Observaremos una pronunciación adecuada, una utilización léxico-semántica correcta, una buena construcción de las frases e incluso un uso adecuado del lenguaje en los diferentes contextos comunicativos.

Pero siempre habrá muchas cosas, de las que hable un niño ciego, que no sabrá en realidad cómo son, todas las que no se pueden tocar, oler y oír y gustar. Quizá la forma del lenguaje sea correcta, pero el contenido tiene un significado distinto al que puede tener para otro niño que ve.

Además, puede ser de gran interés para comprender el alcance del lenguaje qué es lo que le puede pasar a un niño ciego en sus experiencias comunicativas.

La falta de visión impide la verificación de cuanto ocurre a nuestro alrededor, es decir, la comprobación de la realidad, y esto tiene unos efectos de gran implicación en el desarrollo de la comunicación y en la adquisición del lenguaje.

Vamos a ver con más detalle cuáles son las limitaciones asociadas a la ceguera y que están directamente relacionadas con la adquisición de la comunicación y el lenguaje.

Limitación en la cantidad y variedad de experiencias

La información que recibimos del entorno por medio de la vista constituye el 80 por 100 del total recibido. Además, la vista estimula la curiosidad y el interés del niño por cuanto le rodea y su ausencia supone una pérdida de motivación en las acciones propias.

Los niños ciegos congénitos deben construir la imagen del mundo mediante el uso de los sentidos restantes: percepciones auditivas, táctiles, cinestésicas... Oír proporciona información sobre la dirección y la distancia del objeto sonoro pero poca información sobre sus cualidades, a menos que se pueda tocar, oler, chupar y explorar. Aun así, las estimulaciones auditivas juegan un papel de gran importancia en la construcción de los primeros esquemas comunicativos entre el adulto y el niño ciego. Por eso es tan importante que la madre hable al niño al tiempo que lo coge en brazos, de otra forma no podría reconocerla.

Si el oído y el tacto ofrecieran tantas posibilidades de conocimiento como el sentido de la vista, los niños ciegos no tendrían demasiadas desventajas, pero no es así. Hay muchos objetos inaccesibles a la observación táctil: el sol, las nubes, las montañas, los ríos, los edificios. Otros son demasiado pequeños o frágiles: una pompa de jabón, una hormiguita... también se escapan a la observación táctil.

Otra diferencia entre la percepción táctil y la visual es que el sentido de la vista permite mayor actividad perceptiva y un menor consumo de energía. Los ojos están constantemente abiertos, menos cuando dormimos, lo que nos permite conocer cuanto ocurre en nuestro entorno; en cambio, las manos tienen que ser activadas con un fin y además sólo se pueden tocar las cosas que están cerca.

Por otra parte, el niño ciego tiene que observar el objeto como un todo si quiere formarse una imagen completa, y esto no siempre es posible porque haría falta mucho tiempo, las manos del niño son pequeñas y su atención limitada; además, siempre seguirá habiendo objetos inaccesibles al tacto. De aquí que los niños ciegos sólo puedan adquirir un conocimiento parcial de las cosas, pero cualquier conocimiento, por mínimo que sea, va a ser clave para su organización mental. Por esto es importante proporcionarle el máximo de experiencias posibles que incluyan conocimiento verbal y táctil, posiciones en el espacio y en el tiempo; conocimiento de sus relaciones con respecto al niño y a otros objetos.

Limitación en la capacidad de conocer el espacio que le rodea y de moverse libremente

En el caso del niño ciego total, se habla de espacio modificado (nunca puede tener una percepción total y real del mismo). En el caso de niños con baja visión, se habla de espacios alterados (visión parcial del mismo). Pongamos un ejemplo para entender esto:

Cuando un niño con visión quiere ir al baño, primero se hace una representación interna del recorrido a realizar y un cálculo aproximado del tiempo que tiene que invertir en ese recorrido y todo esto lo hace muy rápidamente. Sin embargo, esa representación espacial y temporal no es tan rápida en un niño ciego que tiene que construirse su propio mapa mental, para lo que va a requerir:

- Memoria motriz (recuerdo del recorrido espacial).
- Sentido del tiempo (cálculo del tiempo del recorrido).
- Sentido auditivo (todos los ruidos que va a oír, que reconoce y que le sirven de referencia para situarse y orientarse).
- Las señales del ambiente (colores, cambios de temperatura, cambios en el suelo, corrientes de aire...).

Todo esto forma parte del aprendizaje de un niño ciego y forma parte también del aprendizaje del lenguaje.

Limitación en el control del mundo que le rodea y en las relaciones que establece con el medio

El niño ciego tenderá al aislamiento y a la pasividad si no hay una persona dispuesta a ponerle en contacto con el mundo. Esto tiene unas implicaciones de gran importancia en la relación, en la comunicación y en el lenguaje. Es el adulto el que le va a ir enseñando el mundo que le rodea, el que le va a ir poniendo nombre a las cosas que el niño no

puede ver... En definitiva, es el adulto el que va a ofrecerle unos canales de comunicación con el mundo que por sí mismo no es capaz de utilizar. Gracias a esta ayuda va a poder empezar a organizar su ambiente y su yo.

Una vez vistas las limitaciones que supone la falta de visión en un niño, vamos a ver las circunstancias que afectan a la evolución del niño ciego, incluida la evolución de la comunicación y el lenguaje.

Dificultad en la interacción madre-hijo.

Esto se traduce en:

- Menor contacto corporal y afectivo.
- Menos sonrisas dirigidas al niño.
- Diálogos empobrecidos y con menos ilusión.
- Menor deseo de proximidad física y de alegres encuentros entre ambos.

Estas reacciones corresponden más a los sentimientos de la madre hacia su hijo ciego y no se corresponden con las necesidades del bebé, que pronto se acostumbra a no reclamar una interacción cuyas reglas se le presentan confusas y poco efectivas en sus primeros tanteos. No se producen, en definitiva, las interacciones naturales que se producen entre una madre y su hijo, debido a los sentimientos de tristeza y dolor que invaden a la madre del niño ciego.

Además, el niño ciego pierde con frecuencia la percepción táctil de su madre porque no puede estar permanentemente en contacto con ella, lo que le impide formarse una imagen de ella. Los bebés ciegos utilizan el oído para localizar y tener noción de la presencia o ausencia del adulto ante las palabras, las pisadas, aprendiendo desde muy pequeños a diferenciar a los adultos por sus pisadas.

Cuando la madre tiene dificultades para saber interpretar las manifestaciones y los signos emitidos por su hijo, el niño también va a tener dificultades para establecer las primeras diferenciaciones y para descubrir el mecanismo del lenguaje. Pongamos un ejemplo:

Cuando una madre coge a su bebé ciego en brazos y, sin hablarle previamente, lo coloca boca abajo para cambiarlo, el niño ciego no podrá anticipar la conducta de la madre que, acercándose a él le tendrá sus brazos para cogerlo. Este gesto, que el niño ciego no ha visto, le sirve a cualquier niño para anticipar que le van a coger en brazos.

Veamos ahora las dificultades en la comunicación y el lenguaje.

Dificultades en la comunicación y en el lenguaje

Antes de las palabras, las dificultades del niño ciego empiezan cuando no puede interpretar, asociar e identificar los gestos y los sonidos de la madre en relación con una conducta predecible. Éste es el primer mecanismo de la comunicación.

También va a tener problemas con las palabras, al no poder entender con exactitud el significado de las palabras o sonidos que él mismo pronuncia.

Puede aprender a reconocer el sonido del timbre de la puerta pero, en realidad, hasta que él no tenga capacidad para tocarlo por sí mismo: encontrar el timbre en la pared, pulsarlo, tocarlo, observarlo y relacionarlo con algo, no tendrá un significado de mayor interés del que puede tener cualquier otra palabra como "luna", que en ese momento está tan lejos para él como el timbre.

Un niño ciego puede aprender a decir "perro" y a reproducir el sonido correspondiente ("guau"), pero el día que de verdad toque un perro probablemente experimentará una gran conmoción (el tamaño, el pelo, la boca, el movimiento...).

Otra dificultad de los niños ciegos es la capacidad de generalización. Por ejemplo, si preguntamos a un niño ciego cuántos dedos tiene en una mano nos contestará que cinco; sin embargo, si se le pregunta cuántos de dedos tiene cualquier otra mano, el niño probablemente no sabrá responder o contestará cualquier otro número al azar (ejemplo de Tobin y Guinea).

En este marco de dificultades, es frecuente que en el lenguaje de los niños ciegos aparezcan las siguientes situaciones:

- Palabras adquiridas sobre la base de experiencias sensoriales y palabras sacadas del mundo de las personas que ven.
- Asociaciones, en las que interviene la memoria, para las palabras desconocidas.
- Confusión entre palabra y cosa.
- Habla no asimilada.

Hay que destacar la excelente memoria de los niños ciegos, ya que se ven obligados a utilizarla para sustituir otras formas de asociación semántica relacionadas con el conocimiento visual.

Vamos a terminar este apartado de las dificultades en el lenguaje en los niños ciegos con un ejemplo.

"Un niño ciego de 3 años va con su madre a comprar a un supermercado del barrio. El niño es un buen observador y posee un gran interés en

conocer cuánto le rodea. La madre, afectuosa, comprensiva y atenta a las necesidades del niño, piensa dedicar toda la tarde a esta experiencia.

Siguiendo las orientaciones de su madre, el niño ciego encuentra botes de cacao, cajas de galletas, latas, bolsas, etc. El niño está entusiasmado, toca, huele, agita y escucha, frota, rasca, se mueve feliz, se agacha, trepa en un pequeño estante que la dependienta comprensiva le muestra... No llega a ver ni una cuarta parte del supermercado. El niño y la madre están rendidos, pero realmente satisfechos.

Llegan a la caja y la madre paga su compra: '¿Qué haces, mamá?' 'Estoy pagando la compra'. ¿Qué quiere decir 'pagar' para un niño ciego de 3 años? 'Y, ahora mamá, ¿qué es ese ruido que oigo? ¿Qué haces?' 'Estoy poniendo las cosas que he comprado en la bolsa'. Nuevamente nos preguntamos qué significa una bolsa como contenedor, cómo puede imaginarse un espacio interior de un objeto contenido a su vez otros objetos un niño pequeño que no ve' (Mercè Leonhardt).

Aprovechando este ejemplo, vas a realizar un ejercicio.

Ejercicio

6. ¿Cómo le explicarías a un niño ciego lo que significa "pagar" y "la bolsa de la compra"?

Ahora veamos las dificultades en el lenguaje en la deficiencia motriz.

3.4. DEFICIENCIA MOTRIZ

En los niños con deficiencia motriz, y de manera más especial en la parálisis cerebral, pueden aparecer también importantes alteraciones en el lenguaje.

La parálisis cerebral es un desorden motor persistente aparecido antes de los 3 años de edad, debido a una lesión neurológica que interfiere en el desarrollo del cerebro, siendo el trastorno motor el elemento característico. Pero además pueden aparecer otras deficiencias asociadas, entre ellas en el lenguaje.

Los niños con parálisis cerebral pueden presentar trastornos en los órganos implicados en la producción del lenguaje verbal, como un trastorno motriz más, aunque en otros casos el déficit en el lenguaje verbal también puede estar asociado a un retraso intelectual, emocional, visual o auditivo.

En el niño con parálisis cerebral, si no existe una deficiencia mental asociada, el desarrollo referido a la comprensión puede evolucionar de diferente manera al desarrollo de la expresión verbal, pudiendo encontrarnos con niños con una buena comprensión del lenguaje verbal que a su vez presenten graves problemas para hablar. Estas dificultades en la expresión verbal, en estos casos, suelen estar relacionadas con la lesión cerebral y las consecuencias en el déficit motor que afecta también a los órganos fonadores, aunque la capacidad para el lenguaje interno sea adecuada.

Cuando las dificultades para la expresión sean muchas habrá que decidir si es necesaria la utilización de un sistema de comunicación alternativo. En general, los niños con dificultades motrices, si no existen otras deficiencias asociadas, no requieren otros métodos educativos o de enseñanza distintos, sino que serán las técnicas concretas y los instrumentos los que habrá que adaptar a sus posibilidades.

Actualmente existen ayudas técnicas que pueden favorecer la comunicación y compensar muchas de las dificultades que presentan los niños con deficiencia motriz en este campo. Dentro de estas ayudas el ordenador puede ser una herramienta útil ya que puede permitir que se expresen verbalmente, de forma oral o escrita, con programas adecuados y adaptados incluso desde muy pequeños.

Si hay posibilidades de rehabilitación del lenguaje verbal, para conseguir un habla eficiente, será necesario un cierto control de la respiración, de la emisión de la voz y de la articulación de los sonidos a nivel bucal. Al añadirse en los niños con parálisis cerebral una forma de alteración en el tono muscular, la espasticidad (exceso de tensión muscular) y una serie de movimientos anormales, el tratamiento fisioterapéutico general será un buen colaborador del logopeda. En cualquier caso, la intervención rehabilitadora en el lenguaje verbal de estos niños es una clara competencia del logopeda.

En fases muy precoces, cuando los niños son pequeños se puede entrenar el prelenguaje, es decir, el uso de la boca para funciones más elementales que hablar (control buco-facial: succionar, masticar, deglutir y soplar) como condición previa para la emisión de sonidos.

El objetivo es intentar que el niño produzca voz por voluntad propia y si esto no fuera posible, habría que plantearse el apoyo con algún sistema de comunicación alternativo. Sabiendo que aun en el caso de que su capacidad cognitiva y comprensiva del lenguaje sean adecuadas, en función de sus dificultades motrices va a necesitar ayudas (técnicas e instrumentos específicos) para desarrollarse en cualquier ambiente educativo. O lo que es lo mismo, será necesario determinar cuáles son sus

necesidades educativas concretas para poder ofrecer la respuesta más ajustada.

No existen unas condiciones uniformes que nos ayuden a identificar con claridad las necesidades específicas de los niños con deficiencia motriz en el ámbito de la comunicación y el lenguaje.

Estas dificultades pueden presentar diferentes características o niveles: emisión de sonidos guturales, emisión de sonidos diferenciados, producción de algunas palabras, enunciados o frases, habla no inteligible, habla inteligible en ciertos contextos o condiciones... Al plantearnos la decisión sobre la necesidad de utilizar un sistema aumentativo de comunicación, tendremos que tener en cuenta la existencia de los diferentes datos:

- Si se trata de un habla inteligible o poco inteligible.
- Si hay emisión de vocalizaciones y sonidos.
- Si puede utilizar expresiones faciales.
- Si puede realizar gestos con las dos manos, con una o tiene dificultad para usar las manos.
- Si puede realizar movimientos funcionales con un pie, cabeza, brazo...
- Si existe alguna posibilidad de control voluntario de los movimientos buco-faciales.

Estas características pueden darse de forma aislada o interrelacionada. Así, un niño puede ser capaz de realizar gestos y no hablar o de pronunciar algunas vocalizaciones inteligibles o de no hacer ninguna de esas dos cosas, pero sí de presionar con agilidad utilizando un pie...

Es necesario averiguar todas sus posibilidades y definir claramente sus limitaciones para orientar la decisión de la utilización de un sistema aumentativo de comunicación y de las ayudas técnicas correspondientes.

En el caso de no existencia de emisión vocal pero sí de control voluntario de los dedos de las manos, aún con poca fuerza y precisión, podemos plantear diferentes alternativas:

- Tablero de comunicación no electrónico o electrónico.
- Microordenador con programas especiales.
- Instrumento con voz digitalizada o voz sintetizada.

En el caso de la existencia de emisiones de vocalizaciones comprensibles, imposibilidad funcional de manos y extremidades, movimiento de cabeza bien controlados y conocimiento de algunas letras y palabras, se pueden plantear las siguientes alternativas:

- Tablero no electrónico (con símbolos SPC, Bliss, palabras, silabas, alfabeto) con indicación codificada y directa.

- Comunicador electrónico con comutadores (accionados con la cabeza).
- Instrumentos de voz digitalizada o sintetizada.
- Microordenador con programas específicos y teclado adaptado.
- Uso de cabezal-licornio para indicación directa.

Lo importante es facilitar la comunicación como proceso de interacción e intercambio de ideas, información, mensajes y evitar, en la medida de lo posible, que la imposibilidad de desplazarse, la dificultad para manejar objetos o mover voluntariamente los brazos o para articular de manera inteligible el habla sean una dificultad para sus posibilidades interactivas.

El número de veces que los niños con deficiencia motriz tienen oportunidad de emitir un mensaje y de comprobar que es entendido y atendido por el interlocutor se reduce considerablemente y, en consecuencia, se reducen también sus oportunidades de aprendizaje y de desarrollo, generándose actitudes de frustración y desinterés ante nuevas situaciones.

El niño con dificultades físicas y de comunicación se encuentra además con un ambiente en el que el medio de comunicación principal es el habla y la mayoría de los interlocutores desconocen otros medios de transmitir mensajes. Es importante familiarizar a los demás niños con esos otros sistemas y ayudas diferentes para facilitar la normalización del niño con dificultades.

Antes de pasar al siguiente grupo de deficiencia, realiza el siguiente ejercicio.

Ejercicio

7. Vas a realizar una observación del lenguaje de un niño con parálisis cerebral que presente alteraciones en el lenguaje verbal. Registra la observación realizada e intenta describir las alteraciones teniendo en cuenta la información proporcionada anteriormente.

Y ahora vas a pasar a otro grupo de deficiencias: las alteraciones graves en el desarrollo.

3.5. TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO

Incluimos en este gran grupo aquellas alteraciones especialmente importantes en el desarrollo de los niños y que se manifiestan en graves dificultades para la relación, la comunicación y la socialización.

Vamos a mencionar algunas deficiencias incluidas en este grupo de los trastornos generalizados del desarrollo y, de manera más directa, sus consecuencias en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje.

Una alteración generalizada en el desarrollo puede tener orígenes diversos, en algunos casos asociados a lesiones neurológicas importantes y claramente localizables en una determinada zona cerebral. En otros casos puede estar asociada a una deprivación drástica y continuada de afecto o de comunicación durante los primeros años, con consecuencias dramáticas para el desarrollo del niño. En otros casos, incluso con ciertas anomalías genéticas. Y en otros, el origen no puede identificarse.

Según se trate de un trastorno u otro, las manifestaciones de la alteración generalizada en el desarrollo serán también unas u otras, aunque en general en todos ellos se van a producir alteraciones en la relación, en la comunicación y en la socialización. Unos asociados además a graves deficiencias mentales y otros aparecerán fundamentalmente como dificultades en la relación, en la comunicación y en la socialización, pudiendo evidenciar niveles aceptables en otros aspectos del desarrollo. En este último grupo es importante mencionar el autismo y las psicosis infantiles.

No vamos a entrar ahora en la discusión de los especialistas acerca de si es procedente incluir la psicosis como trastorno de la infancia, dado que algunos autores y expertos consideran que la psicosis es un trastorno de aparición posterior a la primera infancia. Lo que ahora nos interesa es hacer una breve aproximación a este tipo de trastornos cuyo motivo de estudio es precisamente la alteración en la comunicación y en el lenguaje. Y vamos a centrarnos en especial en los niños con autismo.

Los niños con autismo pueden presentar una gran diferencia en sus manifestaciones alteradas. En uno de los aspectos en los que las diferencias son notables es en su nivel de desarrollo intelectual, pudiendo haber niños que presenten desarrollos mentales normales e incluso superiores para su edad y otros importantes deficiencias en estos aspectos. De manera que,

en este caso, las dificultades para la comunicación y el lenguaje no van a servirnos para valorar la existencia asociada de un déficit mental, porque la característica más llamativa del autismo infantil es precisamente la dificultad para la comunicación, la relación y la socialización.

La mayoría de los estudios sobre autismo confirman la aparición de



Niño autista jugando solo

los síntomas antes de los 3 años de edad, siendo a partir de los 18 meses cuando es posible detectar el autismo mediante una evaluación de los aspectos sociales del desarrollo. Los niños con autismo presentan unas características determinadas que se manifiestan en alteraciones socio-comunicativas y socio-cognitivas en el desarrollo temprano.

Estas alteraciones son básicamente las siguientes:

- Alteraciones en los procesos de atención conjunta.
- Alteraciones en el juego.
- Dificultades en el desarrollo de la función simbólica.
- Dificultades en la comunicación y en el lenguaje.

Los procesos de atención conjunta se caracterizan básicamente por la regulación de la atención mutua y el intercambio de expresiones emocionales. La atención conjunta implica la utilización de conductas para dirigir la atención del otro con la finalidad de compartir la experiencia de un objeto o de un suceso. Estas conductas pueden expresarse en forma de miradas referenciales entre las personas y los objetos, así como gestos de señalar y mostrar. Las habilidades de atención conjunta y las de compartir estados afectivos con los demás se desarrollan básicamente en los dos primeros años de vida.

En las habilidades de atención conjunta y en la capacidad de compartir experiencias afectivas comunes con otros intervienen tanto factores socio-afectivos como socio-cognitivos (mirada referencial, mostrar, señalar). Precisamente los déficits en este tipo de habilidades caracterizan a los niños autistas entre los 2 y los 6 años y continúan siendo evidentes bastante más adelante, mientras que en el desarrollo normal esas habilidades aparecen entre los 6 y los 12 meses de edad. La mirada asociada a sonrisa se da con frecuencia entre los 6 y los 9 meses y el señalar como gesto comunicativo intencional entre los 9 y los 12 meses.

Las actividades de juego tienen un marcado carácter social, especialmente en los dos primeros años y gracias al juego adquieren la mayor parte de las habilidades que van a servirles para comprender el entorno en el que viven. La mayor parte de los niños con un desarrollo normal manifiestan una serie de conductas durante el juego social: actos comunicativos, expresiones de afecto positivo e inhibición de afecto negativo. Las conductas de los niños autistas precisamente están caracterizadas por la escasez e incluso la ausencia de actos comunicativos y de expresiones de afecto positivo y la no inhibición de afecto negativo.

En niños con autismo, el juego social sin objetos se caracteriza por una frecuencia menor para:

- Iniciar juegos sociales.

- Responder y participar apropiadamente a las invitaciones a juegos sociales realizadas por el adulto.
- Invitar al otro a participar en juegos sin objetos.

También se observan dificultades importantes en el juego simbólico, que implica el uso de un objeto como si fuera otro (sustitución de objetos, atribución de propiedades imaginarias o referencia a objetos ausentes). Las explicaciones se pueden relacionar con déficits cognitivos y con dificultades en el control y planificación de secuencias de acción con objetos.

Según la investigación realizada por Baron-Cohen (1993), los indicadores de riesgo para la detección del autismo son respuestas negativas en las siguientes aspectos comunicativo-sociales:

En los gestos de señalar objetos

Este tipo de gestos de señalar objetos para que el adulto los mire y para compartir un interés común con el otro se suelen producir en el desarrollo normal entre los 9 y 14 meses de edad. En los niños con autismo o no se manifiestan o se dan de manera precaria. Sin embargo, sí se observan en estos niños los gestos en los que señala algo que está fuera de su alcance o que desea (puede coger al adulto del brazo y llevárselo al grifo para que le dé agua).

En el seguimiento de la mirada

Seguir con la mirada es mirar en la misma dirección que indica el adulto. Esta conducta es adquirida por los niños normalmente entre los 9 y los 14 meses y junto con la conducta de señalar forman parte de las conductas de atención conjunta, de manera que el niño y el adulto coinciden mirando juntos y a la vez un determinado objeto o suceso. Generalmente, los niños con autismo tienen dificultad para dirigir la mirada hacia un lugar u objeto indicado por el adulto. Con frecuencia no reaccionan ante preguntas del tipo "¿Dónde está la puerta?" .

En el juego de ficción

En la mayoría de los niños con un desarrollo normal, esta forma de juego suele aparecer entre los 14 y 18 meses. Su ausencia es típica de los niños con autismo, aunque puedan realizar un juego funcional, es decir, emplear juguetes de acuerdo con las convenciones. Por ejemplo, un niño con autismo puede ser capaz de arrastrar un coche por el suelo (juego funcional), pero seguramente no responderá si le proponemos "¿Me pones un café?", al ofrecerle una taza y una cafetera de juguete. De la misma manera, si le ofrecemos una cuchara, una taza y una muñeca, es posible que él se lleve la cuchara a la boca (juego funcional) pero probablemente tendrá dificultades para simular dar de comer a la muñeca ante nuestra indicación.

Una vez hecho este recorrido por las dificultades del niño con autismo, podemos resumirlas diciendo que el niño con autismo se caracteriza por:

- Bajo nivel comunicativo.
- Mínima comprensión del entorno.
- Escaso o inexistente interés por las relaciones sociales.
- Gran dificultad de imitación.

Esto supone una importante dificultad para interactuar y comunicarse con los demás de manera natural y espontánea, requiriendo una mayor estructuración de cualquier situación que le propongamos. Va a necesitar sistemas de apoyo para ayudarle a entender cuanto le rodea, incluyendo las relaciones personales y sociales.

Éstas serían algunas de las pautas de intervención con niños autistas:

- *Estructurar cada rutina para que su entorno le resulte comprensible y predecible*

Para ello podemos recurrir a las ayudas visuales, como objetos, fotografías y pictogramas, que ayudarán a estructurar el espacio y el tiempo y a organizar sus rutinas, además de servir para desarrollar la memoria y la capacidad representacional. Y teniendo en cuenta sus dificultades en la comprensión del lenguaje verbal pueden ser más útiles las ayudas físicas (contacto físico, gestos indicativos...).

- *Presentar las actividades a realizar en formatos de acción compartida y pautada*

Es importante irle presentando las tareas de forma cada vez más estructurada, dando la entrada al niño en la utilización de estrategias como la toma de turnos, imitación, reciprocidad.

- *Partir de sus intereses para interaccionar con él*

Esto supone aprovechar sus preferencias de objetos y juegos, utilizando la imitación de sus acciones y vocalizaciones.

- *Atribuir de manera permanente intencionalidad a sus acciones y verbalizaciones*

Se trata de conseguir que él mismo vaya estableciendo la intencionalidad que no es capaz de atribuir de forma espontánea a sus acciones y sonidos. Esta atribución debe ser estructurada y planificada y para ello habrá que contar con la ayuda de un sistema alternativo de comunicación.

- *Posibilitar las relaciones sociales*

Para conseguirlo habrá que crear situaciones de interacción positivas entre el adulto y el niño que resulten lúdicas y gratificantes para él. Un buen ejemplo son los juegos circulares o corporales de respuesta inmediata.

Con respecto a la comunicación y al lenguaje, se trata de crear un entorno que provoque la comunicación funcional y espontánea, utilizando procedimientos de enseñanza natural del lenguaje, apoyando cualquier iniciativa comunicativa del niño:

- Utilizando un lenguaje comprensible por el niño.
- Poniendo énfasis en la entonación.
- Utilizando frases cortas y sencillas.
- Repitiendo el mensaje y reforzarlo con gestos, signos y otras ayudas visuales.
- Acentuando las expresiones emocionales por medio de la expresión facial y corporal, además de utilizar los recursos lingüísticos oportunos.
- Y, ayudarnos, en caso necesario, con sistemas aumentativos de comunicación (pictogramas, signos...).

Para pensar acerca de las dificultades en el lenguaje de los niños con trastornos generalizados en el desarrollo, entre los que se encuentran los niños con autismo, vas a realizar un ejercicio.

Ejercicio

8. Apoyándote en la información ofrecida en este apartado, ¿cómo crees que podría enseñarse a un niño con esta deficiencia a aprender un bagaje de palabras cotidianas necesarias para poder situarse en las actividades habituales y expresar sus necesidades más elementales?

Por último, pasemos a las alteraciones en el lenguaje en los niños que han vivido en situaciones de grave carencia afectiva.

3.6. SITUACIONES DE PRIVACIÓN AFECTIVA Y ABANDONO

Grace Shum (1996), en un interesante estudio sobre “adquisición del lenguaje y privación afectiva”, plantea, desde una perspectiva interactiva del lenguaje, las consecuencias en el desarrollo del lenguaje de niños que han vivido los primeros años en condiciones humanas de falta de afecto.

Plantea la hipótesis de que el lenguaje evoluciona, fundamentalmente, en el plano comunicativo y éste lo es en la medida en que esté provisto de contenido afectivo, más importante cuanto más pequeño es el niño.

Recoge unas importantes observaciones sobre el desarrollo y el lenguaje de estos niños:

- En primer lugar, es importante constatar la existencia de trastornos orgánicos y psicológicos.

Observando, una vez situados en ambientes más normalizados, una recuperación rápida de aspectos orgánicos pero muy lenta en el caso de los trastornos psicológicos, incluido el lenguaje. Los trastornos psicológicos (incluyendo en éstos los motrices, afectivos y cognitivos), base de las funciones psicológicas superiores, contribuyen al trastorno lingüístico.

- Se observa un trastorno funcional del lenguaje de tipo evolutivo, que incluye tanto problemas de comprensión como de expresión. Manifestando un importante desfase en la expresión verbal comparándola con desarrollos lingüísticos adecuados. Pobreza y limitación en la estructura sintáctica de sus frases, con incorporación de pocas categorías gramaticales (enunciados de dos palabras); limitación y confusión semántica (bajo nivel de vocabulario, utilización de unas palabras en lugar de las adecuadas); dificultad pragmática (dificultad para saber cuando pueden usarse las palabras en los contextos adecuados).
- Se observan también limitaciones relacionadas con su nivel de conocimiento del medio físico y social. Carencias relacionadas con el contenido de sus mensajes, que junto a la pobreza de la estructura sintáctica incide negativamente en su desarrollo léxico.
- Dificultad para generalizar las palabras aprendidas y transformar los enunciados en función de las exigencias del contexto comunicativo. Se trata de una incapacidad para interiorizar las palabras. Las aprenden de forma mecánica y memorística, lo que pone de manifiesto una importante dificultad para adquirir el código lingüístico, con las consecuencias correspondientes en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y en el pensamiento. De esta manera, también presentan serias dificultades en el desarrollo intelectual en la medida en que el lenguaje es portador de conocimiento y vehículo de comunicación.
- Limitación en el uso de las categorías funcionales del lenguaje. Se observa que ponen poco de manifiesto la categoría de demanda y cuando aparece es en forma de lenguaje gestual para establecer comunicación con el interlocutor. Respecto a la categoría enunciativa, utilizan mensajes referidos al momento concreto y a la situación en particular.

De todas estas observaciones se desprende la conclusión de que los niños que han crecido en ambientes con carencias afectivas importantes, no sólo presentan déficit en el desarrollo lingüístico y en el conocimiento, sino que además, al no saber comunicarse con su interlocutor en un contexto interactivo más complejo, ni ser capaz de denominar o describir objetos o situaciones que estén fuera del contexto comunicativo presente, muestran, también, un bajo nivel de desarrollo cognitivo, evidenciado por su bajo nivel de memoria, percepción y abstracción.

Para estos niños, el lenguaje cumple una función básicamente comunicativa, siendo más un instrumento de relación con su medio social por medio del cual les es posible satisfacer sus necesidades más elementales. Pero muestran gran dificultad para interiorizar los signos lingüísticos y la estructura interna del lenguaje que les permita utilizar el lenguaje para desarrollar procesos psicológicos superiores.

Además, el lenguaje sirve para evocar voluntariamente las ideas, los deseos, las fantasías... sin requerir la presencia real de los objetos o de las situaciones, pudiendo dirigir su percepción, su representación, su memoria y sus acciones (el lenguaje como conocimiento y como regulador del comportamiento), pero en estas funciones también se encuentran gravemente limitados.

Ya has terminado de estudiar las alteraciones en la comunicación y en el lenguaje asociadas a las deficiencias. Antes de pasar al siguiente epígrafe, consulta el resumen de los contenidos que acabas de estudiar.

Recuerda

En la deficiencia mental pueden presentarse algunas alteraciones del lenguaje, aunque también pueden presentarse en otro tipo de deficiencias. Identifica, de entre las siguientes alteraciones en el lenguaje, las que son más habituales en los niños con deficiencia mental:

- Dificultades en la articulación y pronunciación (disglosias y dislalias).
- Desórdenes en la voz (timbre grave, monótono y gutural).
- Dificultades respiratorias que implican alteraciones en el control de la emisión de la voz.
- Dificultades en la comprensión y producción semántica.

Los niños que no tienen ninguna capacidad auditiva funcional necesitan adquirir otro código lingüístico para poder comunicarse y desarrollarse. El sistema de comunicación alternativo en el caso de los niños sordos es el lenguaje de signos.

Los niños ciegos o con importantes déficits visuales no tienen por qué presentar dificultades en los aspectos formales del lenguaje pero sí en otros aspectos:

- Limitación en la cantidad y variedad de experiencias.
- Dificultades en el desarrollo semántico.
- Limitación en el conocimiento del medio físico y social.

En los niños con deficiencia motriz y en especial en la parálisis cerebral, pueden aparecer importantes alteraciones en el lenguaje:

- Dificultades de articulación y pronunciación.
- Dificultades en el control de la voz y el habla.

En los niños con trastornos generalizados del desarrollo, entre las que se encuentra el autismo infantil, se producen importantes trastornos en la comunicación y el lenguaje, aunque las diferencias pueden ser grandes:

- Dificultades para procesar la información recibida.
- Dificultades en el desarrollo de la función simbólica.
- Dificultades para mantener una conversación.

En los niños que han crecido en ambientes de grave carencia afectiva se observan alteraciones orgánicas y psicológicas que afectan al desarrollo del lenguaje:

- Retraso funcional, tanto en el lenguaje comprensivo como en el expresivo.
- Pobreza y limitación en la estructura morfosintáctica.
- Bajo desarrollo léxico.
- Desajuste en el uso funcional del lenguaje.

Ahora, tras consultar este resumen, pasemos al epígrafe siguiente: la valoración del lenguaje y la detección de posibles alteraciones.

4

Valoración del lenguaje y detección de alteraciones

Para desarrollar este epígrafe dedicado a la valoración del lenguaje vamos a centrarnos básicamente en dos aspectos: el propio contenido de la evaluación y los procedimientos de evaluación.

4.1. VALORACIÓN DEL DESARROLLO LINGÜÍSTICO

Ya sabes que la evaluación del lenguaje debe considerar su forma, su contenido y su uso, de manera que la valoración de cada uno de estos aspectos va a servirnos también para detectar e identificar posibles alteraciones e inscribir las en el aspecto correspondiente. Veamos con más detalle en qué consiste el análisis del lenguaje en cada uno de los aspectos del mismo.

El análisis de la forma del lenguaje

Puede ser descrito de diversas maneras según sus distintos componentes:

- La fonología.
- La morfología.
- La sintaxis.

La evaluación fonológica consiste en analizar tanto la recepción (identificación y discriminación de fonemas, de sílabas y de cadenas orales) como la expresión (articulación).

El análisis morfológico del lenguaje se refiere a las clases de palabras utilizadas y a las relaciones entre las palabras.

El análisis sintáctico se refiere a la estructura de la frase, su forma, el orden de las palabras, la coordinación de las distintas categorías gramaticales, etc. Su evaluación debe considerar las irregularidades, la inadecuación u omisión de palabras en la construcción de la frase.

El análisis del contenido

En este caso nos estamos refiriendo al análisis semántico que, en términos prácticos, es lo mismo que valorar la riqueza de vocabulario que posee un niño.

El análisis del contenido del lenguaje comprende a su vez los siguientes aspectos:

- El conocimiento de los objetos (objetos concretos y clases de objetos).
- La relación entre los objetos y entre las clases de objetos.
- Las relaciones entre acontecimientos (de tiempo, causa, etc.).

El análisis del uso del lenguaje

El análisis del uso del lenguaje es la valoración pragmática. Esta valoración comprende a su vez distintos aspectos:

- Las relaciones comunicativas que establece el niño con su interlocutor en un contexto determinado.
- Las reglas por las cuales el niño elige una forma de mensaje según la situación y los participantes.

En definitiva, se trata de valorar si el niño es capaz de ajustar el lenguaje a los fines comunicativos pretendidos.

De esta manera:

- La valoración de los aspectos formales incluye la valoración del desarrollo fonológico y morfosintáctico.
- La valoración de los aspectos de contenido se refiere más directamente al desarrollo léxico-semántico.
- La valoración del uso, a los aspectos pragmáticos.

Para entenderlo mejor vamos a ir desarrollando cada uno de estos aspectos, haciendo la siguiente aclaración previa. Cuando te planteas realizar una evaluación del desarrollo lingüístico de los niños, desde tu tarea como educador, seguramente tienes en cuenta los aspectos formales, los referidos al contenido y al uso, así como los referidos a la comprensión, aunque no vayas haciendo una observación minuciosa de todos y cada uno de los elementos que vas a ver a continuación.

La información que te ofrecemos a continuación no debes considerarla como una guía que haya que aplicar en toda su extensión y de manera pormenorizada. Se trata de que amplíes tus conocimientos sobre los diferentes aspectos incluidos en una evaluación exhaustiva del lenguaje. En la práctica educativa, la valoración se realiza de manera más global y utilizando los procedimientos e instrumentos de los que te hablaremos después.

Para que entiendas mejor el proceso de valoración del lenguaje y los aspectos a evaluar, consulta el siguiente esquema:



Esquema con el proceso de la evaluación del lenguaje (aspectos a evaluar) y detección de posibles alteraciones

Tras esta aclaración, puedes consultar los contenidos referidos a la valoración de los diferentes aspectos del lenguaje.

1. Valoración de los aspectos formales del lenguaje

Como ya hemos señalado antes, la valoración de los aspectos formales se refiere a la valoración:

- Del desarrollo fonológico.
- Del desarrollo morfosintáctico.

Vamos a ver en qué consiste cada uno de ellos.

a) Desarrollo fonológico

Se trata de valorar la evolución en la emisión de sonidos y de detectar posibles alteraciones, identificándolas. De esta manera habrá que observar:

- El repertorio de sonidos que produce el niño (los que es capaz de pronunciar y de discriminar).
- La precisión articulatoria (hace referencia a la ejecución de los sonidos, pudiendo aparecer problemas funcionales o evolutivos, un inadecuado aprendizaje en la articulación de un sonido o alteraciones de origen fisiológico u orgánico).
- Combinaciones de fonemas (observar si produce determinadas combinaciones de sonidos y si presenta dificultades en la producción de algunas combinaciones complejas).
- Grado de comprensión de sus emisiones por el interlocutor (se trata de valorar de manera global si se le entiende con facilidad o si su expresión es inteligible).

b) Desarrollo morfosintáctico

El análisis morfosintáctico incluye la observación de los siguientes aspectos:

- La longitud de las emisiones utilizadas por el niño.
- El uso de las diferentes categorías y subcategorías gramaticales.
- El análisis sintáctico o de estructuración de las oraciones y la aparición de errores morfosintácticos.

De esta manera habrá que observar:

La longitud media de las frases

A través de la medida de los enunciados que emite un niño, podemos hacernos una idea de su desarrollo morfosintáctico y semántico. Sin que ello suponga asociar mecánicamente enunciados más cortos con menor desarrollo lingüístico y enunciados más largos con mayor desarrollo,

será necesario observar también la estructuración de esos enunciado y las categorías gramaticales empleadas, así como su concordancia.

En este sentido, podemos encontrarnos con niños que presentan gran verborrea y sin embargo sus enunciados están inadecuadamente estructurados, carecen de sentido y no se ajustan al contexto comunicativo adecuado. En cualquier caso, es propio de la evolución normal aumentar progresivamente la longitud de los enunciados a medida que se van complejizando las estructuras de los mismos.

Clases de palabras y categoría gramatical

Se trata de recoger qué clases de palabras utiliza y las categorías gramaticales empleadas:

- Sustantivos.
- Artículos (tipo, concordancia, errores de omisión).
- Adjetivos (tipo, concordancia, errores de sustitución).
- Adverbios (tipo y posición).
- Pronombres (tipo, concordancia, errores).
- Verbos (tipo, conjugación, concordancia, errores).
- Preposiciones (utilización adecuada, errores).
- Conjunciones (utilización adecuada, errores).

Análisis de las oraciones y posibles errores morfosintácticos

Esto es lo que llamamos análisis sintáctico y morfosintáctico de las oraciones. Se refiere al tipo de oraciones que emplea el niño, a la estructura de las frases y a los posibles errores morfosintácticos. Vamos a verlo con algunos ejemplos.

a) Estructura de las frases

Para valorar la adecuación de la estructura de las frases observaremos los siguientes elementos:

- Tipo de sintagmas (nominales y verbales).
- Estructura de los sintagmas nominales:
Sustantivo solo ("agua").
Artículo + sustantivo ("un señor").
Adjetivo + sustantivo ("coche grande").
Artículo + sustantivo + adjetivo ("un gato grande").
- Estructura de los sintagmas verbales:
Verbo ("sentado").
Verbo + adverbio ("como mucho").
Adverbio + pronombre + verbo ("no me gusta").
Verbo conjugado con auxiliares ("estoy aquí") con omisiones
Verbo copulativo ("esto está roto")...

— Estructuras más complejas:

Sintagma nominal + sintagma verbal ("Mi mamá es Ana") ("La silla se cae").

Sintagma verbal + sintagma nominal ("Mira mi papá"). ("Bebiendo la leche"). ("Voy a quitar eso").

Sintagma Nominal + sintagma nominal ("Esta pelota") ("Eso una casa").

Sintagma Nominal + sintagma verbal + sintagma nominal: ("Yo quiero un tren") ("Yo no quiero hacer un dibujo").

— Errores en el orden de palabras o en los sintagmas.

b) *Tipo de oraciones*

Para valorar el tipo de oraciones observaremos básicamente:

- Oraciones simples: enunciativas, interrogativas, negativas, imperativas...
- Oraciones compuestas: coordinadas (con qué conjunciones van unidas), subordinadas (tipo).

c) *Errores morfosintácticos*

Se trata de observar si comete errores de:

- Concordancia: Enunciados en los que aparece falta de concordancia referida al género, número y persona entre los elementos de la oración.
- Omisión: Se refiere a la ausencia de elementos morfológicos (género, número, persona) alterando las reglas gramaticales.
- Sustitución: Cambio de un elemento verbal por otro dentro de la misma categoría gramatical o bien cambio de elementos pertenecientes a distintas funciones gramaticales.
- Adición: Introducción en el enunciado de cualquier categoría morfológica que no aporta ninguna información, infringiendo además las reglas gramaticales.

Esta información puede parecer complicada, pero en realidad no lo es tanto. Para aplicar estos contenidos sobre la valoración formal del lenguaje vas a realizar un ejercicio.

Ejercicio

9. Vas a realizar una observación del lenguaje. La muestra recogida puede servirte para realizar las actividades siguientes. Selecciona un fragmento de la expresión verbal de un niño o una niña de entre 2 y 4 años. Ahora se trata de valorar su desarrollo fonológico y su desarrollo morfosintáctico, basándote en la información proporcionada en este apartado. Para comparar si se ajusta a unos criterios de normalidad, puedes consultar los contenidos de la Unidad de Trabajo 4 (Evolución del lenguaje en los niños de 0-6 años), en los aspectos mencionados y en el tramo de edad correspondiente.

Ya has estudiado en qué consiste la valoración de los aspectos formales del lenguaje, a continuación vas a estudiar en qué consiste la valoración del contenido, o lo que es lo mismo, del desarrollo semántico.

2. Valoración del desarrollo semántico

El análisis semántico nos permite valorar la evolución del léxico (vocabulario) del niño. Esta evolución léxico-semántica es difícil de controlar en períodos muy extensos, por eso suele hacerse una valoración aproximada del número de palabras utilizadas, tomando como referencia el desarrollo léxico normal.

El análisis semántico no solamente sirve para valorar la riqueza léxica de un niño, sino también para hacernos una idea del grado de conocimiento general que posee de las cosas y de algunas en especial, incluyendo las relaciones espaciales, temporales, de causalidad, de semejanza y diferencia...

Deberemos observar también los errores semánticos: inadecuación de los tiempos verbales en relación con el contexto, errores en el conocimiento del significado de las palabras y errores en el conocimiento del medio físico y social.

De esta manera, el análisis semántico comprende:

- Riqueza léxica (en cifras aproximadas y/o valoración cualitativa).
- Evolución léxica (ritmo de crecimiento de su vocabulario).
- Riqueza de ideas y contenidos (conocimiento de las palabras y de las cosas).
- Errores semánticos:

Inadecuación contextual.

Desconocimiento del significado de las palabras.

Errores en el conocimiento del medio físico y social.

Antes de pasar a la valoración del uso del lenguaje, vas a realizar un ejercicio de aplicación sobre la valoración del desarrollo semántico.

Ejercicio

10. Puedes utilizar la muestra de la observación realizada para la anterior actividad. Ahora se trata de realizar la valoración del desarrollo semántico, aplicando los contenidos vistos en este apartado. Puedes consultar la Unidad de Trabajo 5 para comparar criterios de normalidad en los aspectos valorados y en el tramo de edad correspondiente.

Ya has estudiado en qué consiste la evaluación del desarrollo semántico, vas ver a continuación en qué consiste la valoración del desarrollo pragmático.

3. Valoración del desarrollo pragmático

Cuando hablamos del análisis pragmático nos estamos refiriendo al uso que hace el niño del lenguaje en los contextos comunicativos concretos en los que se desenvuelve habitualmente. En este sentido es importante observar:

La intencionalidad comunicativa

Funciones comunicativas o pragmáticas para las que usa el lenguaje (repertorio de las mismas).

Estilo conversacional.

La cooperación

Información nueva ofrecida.

Información relevante.

Ajuste al interlocutor (proximidad, distancia, conexión, adaptación, familiaridad, aceptación, imposición...).

La dinámica conversacional

Turnos de habla (los provoca, se los salta, los respeta...).

Categorías del discurso (uso de tópicos, preguntas, respuestas adecuadas...).

Iniciativa y seguimiento (toma la iniciativa, espera sólo para responder, no responde, hay que pararle...).

El estilo de habla

Adecuación contextual (se refiere al modo de hablar y si tiene en cuenta la situación y los interlocutores con los que está hablando).

Calidad y cantidad.

Recursos verbales y no verbales (gestos, indicaciones, cadencia, entonación...).

Las habilidades de comunicación referencial

Nos referimos en especial a la capacidad para informar a otro sobre dónde están las cosas sin que se vean y a la capacidad para ponerse en la situación del otro.

Antes de continuar con los contenidos de este apartado sobre la valoración del uso del lenguaje, vas a realizar un ejercicio.

Ejercicio

11. Utilizando la muestra de la observación utilizada para las anteriores actividades, intenta hacer una valoración pragmática, o lo que es lo mismo, del uso que hace el niño o la niña objeto de observación del lenguaje. Utilizando los indicadores anteriores para hacer la valoración y la descripción.

Una parte importante del análisis pragmático es su evaluación a través de un sistema de categorías funcionales del lenguaje. En anteriores Unidades de Trabajo ya hemos visto diferentes clasificaciones de categorías funcionales. Incorporamos ahora un resumen de una clasificación de categorías pragmáticas de *Santaolalia y Belinchón* (1993).

1. Categorías de petición o demanda

Aquí se incluyen las expresiones que el niño utiliza para pedir información, una acción, un objeto, una aclaración o para demandar atención o relación.

2. Categorías declarativas

En este tipo de categorías incluiremos los comentarios, las frases enunciativas y las expresiones de desacuerdo y oposición

3. Respuestas

Estas categorías se refieren a las respuestas que ofrece el niño a peticiones de información, de acción y de aclaración; a las respuestas que utiliza el niño para confirmar lo que le decimos y a las imitaciones de las expresiones del adulto.

4. Categorías de discurso

Son las expresiones que utiliza el niño durante la conversación: para introducir, mantener o ampliar el tema de conversación.

La utilización de las categorías funcionales es otra forma de valorar los aspectos pragmáticos del lenguaje. Puede resultarte un ejercicio interesante intentar aplicarlas.

Ejercicio

12. Apoyándote en esta clasificación de categorías funcionales del lenguaje y aprovechando la muestra del lenguaje utilizada en actividades anteriores, intenta hacer una valoración funcional del lenguaje. Para valorar con criterios evolutivos, puedes consultar en la Unidad de Trabajo 3, el epígrafe sobre las funciones del lenguaje infantil en el que se recogen edades aproximadas en las que aparecen las funciones del lenguaje.

Ahora que ya has estudiado qué aspectos incluye la evaluación del desarrollo del lenguaje, vamos a pasar a criterios acerca de los métodos y procedimientos de evaluación.

4.2. MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN DEL LENGUAJE

La mejor evaluación de la competencia comunicativa y lingüística de un niño es aquella que se va realizando en un proceso continuado de interacción y comunicación con él. En el centro educativo hay muchas oportunidades para realizar una observación sistemática del lenguaje de los niños, tanto en situaciones de expresión libre como en otras más estructuradas y dirigidas por el adulto, ambas igualmente importantes para obtener una información relevante acerca del grado de desarrollo lingüístico de los niños.

Además, en el centro infantil tenemos la posibilidad de observar una de las facetas de mayor interés en la evolución de la comunicación y el lenguaje en los niños: en lenguaje entre ellos. Es cierto que la forma en que un niño se comunica y habla con los adultos va a indicarnos, con bastante precisión, por dónde va su desarrollo en el lenguaje pero esta información debe ser complementada con su manifestación del lenguaje con otros niños.

Hay todavía otra información de especial relevancia a la hora de evaluar el desarrollo del lenguaje de un niño: cómo habla el niño en su casa, con las personas familiares y qué características tiene su ambiente familiar y social más próximo en lo que a experiencias comunicativas y verbales se refiere.

Por otra parte, la evaluación del lenguaje no es algo que pueda hacerse sin tener en cuenta todos y cada uno de los otros aspectos del desarrollo del niño: su forma de relacionarse con los demás, su estilo emocional, sus capacidades cognitivas, su manera de jugar... en la medida en que el lenguaje es sólo un aspecto más del conjunto personal. Sin embargo, el desarrollo de la competencia lingüística de un niño puede ser un indicador importante de su desarrollo en general. Vamos a explicar esto un poco más.

Con frecuencia nos encontramos con déficits y alteraciones en el lenguaje que no se inscriben de manera excluyente en los aspectos lingüísticos, ya sean dificultades en la forma, en el contenido o en el uso que el niño hace del lenguaje, sino que nos remiten a otros aspectos del desarrollo del niño. Pudiendo tratarse de un indicador de una alteración o un déficit en los aspectos cognitivos o de una alteración en el lenguaje asociada a un trastorno emocional o afectivo.

En ocasiones hay determinadas formas de alteración en el lenguaje verbal que incluso pueden estar relacionadas con un estilo de habla familiar.

Todo esto nos da una idea de que la evaluación del lenguaje requiere tener en cuenta la evaluación del conjunto de los aspectos que constituyen el desarrollo del niño, y cuando se trata de detectar e identificar algún posible trastorno en el lenguaje con mayor razón aún.

Una vez aclaradas estas premisas previas, podemos entrar a comentar los métodos y procedimientos más habituales para la evaluación del lenguaje.

Tests estandarizados

Existen en el mercado una serie de tests estandarizados que miden de manera específica el desarrollo lingüístico. Habitualmente no corresponden al nivel de evaluación que se realiza en el centro infantil. La aplicación de estas pruebas suele ser competencia del especialista en lenguaje o del orientador y su uso está justificado en el caso de que existan indicios de un retraso o de alteraciones en el lenguaje o bien si se pretende hacer una valoración del desarrollo del lenguaje a un grupo de niños con un fin de seguimiento o de control.

No obstante, algunas de las pruebas contenidas en estos tests pueden ser útiles como procedimientos para trabajar y evaluar algunos aspectos del lenguaje con los niños, y para ofrecernos orientaciones a la hora de diseñar actividades dirigidas y funcionales con el lenguaje.

Escalas de desarrollo

Si se realiza un seguimiento continuado de la evolución de los niños no es necesario recurrir a la aplicación de escalas de desarrollo para tener una información ajustada de por dónde va cada niño. Sin embargo, en ocasiones puede ser conveniente contrastar o completar esa información obtenida del seguimiento continuo con una información puntual y específica de todos los aspectos del desarrollo del niño, incluido el lenguaje.

También puede resultar adecuado utilizar escalas de desarrollo más o menos estandarizadas si se ha detectado un retraso en el lenguaje, para comprobar que el déficit o alteración se inscribe sólo en el área del lenguaje, o por lo contrario está relacionado con un déficit en otros aspectos del desarrollo.

Los instrumentos utilizados por el educador e incorporados a su tarea de programación, seguimiento y evaluación de las propuestas educativas con los niños cumplen el papel de una escala del desarrollo de manera ampliada y continuada y, en este sentido, una escala del desarrollo no puede sustituir esta otra tarea de evaluación permanente. Sin embargo, puede ser un instrumento útil para contrastar o complementar la información que se tiene de un niño en un momento determinado, sobre todo si hay sospechas de que algo no va bien.

Además, los ítems que se refieren al desarrollo del lenguaje recogidos en estas escalas pueden sernos útiles para tener una referencia evolutiva del desarrollo lingüístico, pero siempre considerando la indicación de edad cronológica con flexibilidad, sabiendo que las diferencias en el grado de desarrollo lingüístico y en las edades en que se producen determinados logros pueden ser grandes.

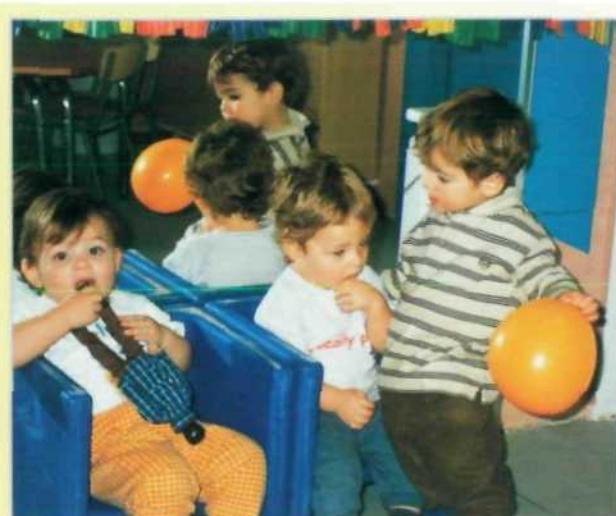
Observación del lenguaje espontáneo

Observar el lenguaje espontáneo de los niños no significa observarlo de manera irregular y sin saber qué queremos observar. Se trata de observar el lenguaje que los niños producen y comprenden en situaciones de expresión libre pero con una intencionalidad por parte de quien observa. En este sentido es importante realizar observaciones en distintos momentos y contextos comunicativos: conversaciones con el adulto, conversaciones entre ellos, en el juego, en las actividades... y además recoger la información de manera que luego podamos trabajarla.

Existen diversos procedimientos para la observación del lenguaje espontáneo, los más sencillos son los siguientes:

- Diarios.
- Registros (con pautas para la observación).
- Análisis de muestras (seleccionando lo que se va a observar y el momento).
- Anotación de estructuras incorrectas o errores.

Aunque cualquiera de ellos puede servir para hacer una observación, si se realiza de manera continuada, la utilización complementaria de los diferentes procedimientos puede ofrecernos una información más amplia y precisa. La ventaja de los registros es que nos ayuda a organizar la observación y a anotar la información de acuerdo con unos indicadores ya establecidos, pudiendo incorporar aquellos que nos resulten más relevantes para nuestra observación.



Niños hablando entre ellos

Observación del lenguaje en situaciones estructuradas

Puede darse el caso de niños que en situaciones de lenguaje espontáneo pongan de manifiesto sólo de manera parcial su competencia en el lenguaje e incluso que cometan errores que no cometen en situaciones controladas.

El que los niños no hagan determinados usos del lenguaje en situaciones de lenguaje espontáneo no significa que en situaciones estructuradas y dirigidas no sean capaces de hacerlo. Por eso es importante completar la información obtenida de la observación del lenguaje espontáneo con la observación del lenguaje en situaciones estructuradas y dirigidas por el adulto.

En la unidad anterior te has encontrado con diferentes propuestas para poder diseñar algunas actividades dirigidas y funcionales con el lenguaje y que pueden servir perfectamente como ejemplos de situaciones estructuradas, seleccionando aquellas que mejor se ajusten a lo que queremos observar (comprensión de órdenes, discriminación auditiva, memoria verbal, estructuración temporal, interpretación de imágenes, semejanzas y diferencias, juicios sobre algo...).

Habitualmente, los niños que no presentan dificultades en su desarrollo lingüístico suelen hacer uso de sus competencias en cualquier situación.

Pero no ocurre lo mismo con los niños que presentan alguna deficiencia o alteración tanto en el lenguaje como en otros aspectos de su desarrollo, e incluso en niños más tímidos y retraídos o con menos estrategias sociales. En todos estos casos las situaciones estructuradas no sólo son completamente necesarias para evaluar el lenguaje, sino que también son necesarias para favorecer su desarrollo.



Educador enseñando un cuento, o imágenes, a un niño

Una vez recogida la observación habrá que hacer una valoración del grado de desarrollo en el lenguaje para situarlo en el desarrollo general del niño y en un marco de referencia evolutiva. Es importante tener una referencia evolutiva en los diferentes aspectos del lenguaje (fonológico, semántico, morfosintáctico y pragmático) para establecer unos criterios de normalidad, evitando los juicios subjetivos, precipitados o sesgados y en cualquier caso nunca emitir juicios de valoración negativa delante de los propios niños.

La evaluación del lenguaje debe servirnos para ajustar la intervención educativa, por un lado, y para plantear la

conveniencia, en su caso, de la intervención de otros profesionales, por otro.

En el caso del educador infantil, los procedimientos para la evaluación del lenguaje más adecuados y sencillos son: la observación del lenguaje espontáneo y la observación del lenguaje en situaciones estructuradas.

Vas a realizar un ejercicio sobre esto.

Ejercicio

13. Realiza una observación del lenguaje verbal de un niño o de una niña de más de 2 años. Selecciona una muestra. Tendrás que realizar la observación del lenguaje espontáneo y en una situación estructurada, la que tú decidas. Haz tu propia valoración.

Recuerda

La evaluación del lenguaje requiere un análisis de los tres aspectos que lo constituyen:

- El análisis de la forma del lenguaje.
- El análisis del contenido del lenguaje.
- El análisis del uso del lenguaje.

El análisis de los aspectos formales del lenguaje incluye:

- El análisis del desarrollo fonológico.
- El análisis del desarrollo morfosintáctico.

El análisis de los aspectos semánticos se refiere a:

- La riqueza léxica o de vocabulario.
- La riqueza de ideas y contenidos (conocimiento de las palabras y de las cosas).
- Los errores semánticos.

El análisis del desarrollo pragmático se refiere a:

- La intencionalidad comunicativa.
- Las diferentes funciones con las que usa el lenguaje.
- El estilo conversacional.

Hay diversos y variados procedimientos y métodos para la evaluación del lenguaje. Una valoración completa requeriría el uso complementario de algunos de ellos:

- Escalas de desarrollo comunicativo-lingüístico.
- Escalas de desarrollo general.
- Observación del lenguaje espontáneo.
- Observación del lenguaje en situaciones estructuradas.

Para terminar los contenidos de esta unidad, pasemos al último epígrafe: las pautas de intervención educativa ante las alteraciones en el lenguaje.

5

Pautas de intervención educativa frente a las dificultades en el lenguaje

Para desarrollar este epígrafe veremos en primer lugar unos criterios generales de intervención educativa ante las alteraciones en el lenguaje. Después comentaremos algo sobre la utilización de sistemas aumentativos o alternativos de comunicación; y por último ofreceremos algunas sugerencias y orientaciones acerca de la colaboración y orientación a la familia.

5.1. CRITERIOS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA ANTE LAS DIFICULTADES EN EL LENGUAJE

Ya has visto algunos criterios generales y otros más específicos acerca de cómo realizar la evaluación del lenguaje. Has visto también algunas pautas de intervención ante las dificultades del lenguaje asociadas a las diferentes deficiencias y ya dispones de una información básica para detectar e identificar algunas de las alteraciones más relevantes en el lenguaje.

Ahora nos queda descender aún más a la práctica educativa para establecer algunos criterios básicos de intervención ante las dificultades en el lenguaje presentadas por los niños.

Ya hemos comentado que el educador infantil no tiene por qué ser un experto en alteraciones del lenguaje ni en su tratamiento, su tarea tiene más que ver con orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje para favorecer el máximo desarrollo de los niños, incluyendo su competencia comunicativa y lingüística.

Un ambiente educativo de calidad puede resultar en si mismo un buen sistema preventivo, compensador e incluso terapéutico para muchas dificultades en el lenguaje. Sin embargo, hay otras que requerirán una intervención especializada e incluso la decisión de utilizar otros sistemas alternativos de comunicación.

Vamos a ver qué es lo que está en la mano del educador infantil hacer:

1. Orientar y guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje verbal en contextos interactivos y comunicativos ricos y variados, adecuándose a las características que deben reunir los contextos interactivos para ser también procesos de enseñanza-aprendizaje del lenguaje (véase Unidad de Trabajo 3).
2. Realizar una tarea preventiva en lo que respecta a las dificultades en el lenguaje:

- Ofreciendo experiencias comunicativas y lingüísticas apropiadas.
 - Favoreciendo las condiciones de un proceso de enseñanza-aprendizaje que contemple las necesidades y las diferencias entre los niños.
 - Aplicando diferentes recursos didácticos para favorecer el desarrollo del lenguaje de una manera más específica (juegos dirigidos y funcionales, véase Unidad de Trabajo anterior).
3. Detectar posibles alteraciones relevantes en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje en los niños:
- Realizando una observación y evaluación del desarrollo del lenguaje en los niños, de manera continuada y en diferentes contextos comunicativos (consultar el apartado de evaluación del lenguaje de esta unidad)
 - Utilizando una información contrastada sobre las pautas evolutivas en el desarrollo del lenguaje, en los diferentes aspectos del mismo, que sirva como referencia para valorar la normalidad o, en su caso detectar posibles alteraciones.
 - Intentando identificar el posible trastorno del lenguaje presentado por un niño, situándolo como una alteración en la voz o en el habla, una alteración en la fluencia, un trastorno en la adquisición del lenguaje o como un trastorno de la comunicación en general, contrastando el lenguaje del niño con la información sobre las alteraciones más relevantes en el mismo.
4. Solicitar a la familia cuanta información sea precisa para determinar la existencia de una alteración en el lenguaje en el niño:
- Recogiendo información sobre las características del contexto comunicativo familiar.
 - Averiguar si existen antecedentes familiares relevantes a tener en cuenta.
 - Contrastar la información sobre el niño obtenida en el centro infantil con la información aportada por la familia acerca de su propio hijo (su estilo de hablar en casa, si han observado alguna dificultad...).
 - Orientando a la familia sobre su intervención con su hijo, en caso necesario.
 - Informando a la familia, en su caso, de la conveniencia de una intervención especializada.
5. Decidir sobre la conveniencia de la intervención del especialista en el lenguaje (logopeda) y/o de otros profesionales, en función de la gravedad de la alteración y de si hay indicios de tratarse de una alteración que afecte a otros aspectos del desarrollo.

Teniendo claro el marco general de intervención ante las dificultades del lenguaje en los niños, podemos arriesgarnos a plantear a modo de recomendaciones prácticas lo que no hay que hacer:

- Formular valoraciones sin fundamento en lo que se refiere al desarrollo del lenguaje en los niños.

A veces confundimos el estilo comunicativo e incluso el estilo personal de un niño con su competencia lingüística, dejándonos llevar por prejuicios y análisis subjetivos. Cualquier valoración negativa sobre el desarrollo del lenguaje de un niño debe estar basada en datos objetivos y en una observación continuada.

- Favorecer las intervenciones de los niños con mejor capacidad de expresión.

Sobre la base de la aceptación y consideración de las diferencias individuales también en lo que respecta a la competencia en el lenguaje, todos los niños tienen que tener su espacio de expresión, y si es necesario, con la ayuda del educador.

- Corregir constantemente a los niños en sus conversaciones entre ellos.

En estas edades es prioritario la consideración del lenguaje como forma de expresión y comunicación y como una necesidad imperiosa. Ya buscaremos otras ocasiones más estructuradas e individuales para ofrecer modelos de lenguaje adecuados. Además, la interrupción del adulto de la libre expresión entre los niños puede situar a aquél en un lugar poco gratificante para los niños.

- Ridiculizar a un niño por algún error cometido en su expresión.

En ningún caso hacer que un niño experimente una sensación de ridículo está justificado si no es desde el abuso de poder del adulto. Hay muchas maneras de hacer consciente a un niño de la necesidad de aprender a decir las cosas de otra manera. Ellos son los primeros interesados en que los demás les entiendan. A veces no lo hacen mejor porque no pueden o porque no se dan cuenta.

- La mejor intervención es ayudarles a darse cuenta de la diferencia entre lo incorrecto y lo correcto, ofreciendo el modelo adecuado y proporcionándole las ayudas oportunas si ellos por sí solos no son capaces de autocorregirse.

Antes de pasar al siguiente apartado, vas a realizar un ejercicio.

Ejercicio

14. En el caso supuesto de observar algunas dificultades en el lenguaje en un niño o una niña de 3 años (dificultades en la pronunciación, bajo nivel léxico, dificultades en la construcción de las frases...) que parece presentar un desarrollo normal en las demás áreas de su desarrollo, ¿cuáles serían las actuaciones a seguir desde tu competencia como educador? Indica las diferentes actuaciones y el proceso a seguir.

Y ahora, pasemos a otro aspecto de la intervención educativa ante las dificultades en el lenguaje.

5.2. DECISIÓN SOBRE LA UTILIZACIÓN DE UN SISTEMA AUMENTATIVOS DE COMUNICACIÓN

Una vez realizada una valoración amplia del desarrollo general y lingüístico del niño que presenta dificultades en el lenguaje, se plantea la necesidad de decidir sobre la utilización de algún o algunos sistemas aumentativos de comunicación, en función de las posibilidades y limitaciones del niño, para ajustar las ayudas más convenientes. Para tomar esta decisión será conveniente contar con la orientación de algún profesional especialista en comunicación y lenguaje.

De esta manera, los pasos a seguir serán los siguientes:

- Determinar las necesidades del niño, evaluando sus competencias y habilidades.
- Proceder a las modificaciones necesarias, si las hubiere, en el entorno (organizar el espacio de otra manera, incorporar nuevos sistemas de señalización con los símbolos adaptados al niño...).
- Conocer el sistema de comunicación a utilizar (conocer cómo se comunica el niño para introducirlo en la rutina diaria).

Aunque la mayoría de los niños se comunican con el niño con dificultades y éste con ellos a través de vocalizaciones, gestos, movimientos corporales, expresiones faciales, también ellos tendrán que entender en qué consisten las ayudas utilizadas por el niño con dificultades como lenguaje de signos, microordenadores y otros instrumentos de comunicación como las ayudas técnicas o electrónicas (tableros de comunicación).

En este sentido, la utilización de las ayudas y los sistemas aumentativos de comunicación no se remiten al conocimiento y uso por parte del niño con dificultades, sino también, al menos, al conocimiento por parte de los otros niños. El educador tendrá que hacer partícipes a los otros niños del uso de otras formas de comunicarse, para dar tiempo para expresarse al niño con dificultades.

Para los niños en edad de educación infantil, se podrán incorporar sistemas de símbolos que no requieren el conocimiento de la escritura o la lectura, como los símbolos del sistema pictográfico (SPC o sistema Bliss), o el lenguaje de signos, según sean las necesidades del niño con dificultades. Esto requiere familiarizarse con los símbolos y las ayudas técnicas empleadas.

En la Unidad de Trabajo 1 (Comunicación y lenguaje) dedicamos el último epígrafe a los sistemas de comunicación aumentativos. Puedes volver a consultarla para recordar y ampliar información sobre los sistemas de comunicación más habituales.

Y, ya para terminar los contenidos de este epígrafe y de la unidad, pasemos al último aspecto de las pautas de intervención educativa ante las dificultades en el lenguaje: la colaboración y orientación familiar.

5.3. LA COLABORACIÓN Y ORIENTACIÓN FAMILIAR

Aunque en el primer apartado de este epígrafe (Criterios de intervención educativa ante las dificultades en el lenguaje) hemos comentado algunas cosas sobre la orientación y apoyo familiar ante las dificultades en el lenguaje de los niños, lo haremos ahora de manera más precisa.

Vamos a establecer dos niveles de colaboración con las familias en lo que respecta a las alteraciones o dificultades en el lenguaje de sus hijos.

En un primer nivel vamos a situar la colaboración general y extensible a todas las familias de los niños de 0-6 años que asisten a nuestros centros de Educación Infantil, aun cuando no presenten ninguna dificultad en el lenguaje. Prestando una atención especial a las familias con situaciones más desfavorecidas. Se trata de una colaboración con un carácter preventivo y que irá en la línea de:

- Orientar y apoyar a las familias sobre la conveniencia de ofrecer a los niños experiencias comunicativas y lingüísticas apropiadas a las posibilidades y edades de sus hijos.
- Orientar y apoyar a las familias en la creación de las condiciones de un proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje en el ámbito familiar que contemple las necesidades concretas de cada niño.
- Orientar y apoyar a las familias en la aplicación de diferentes recursos que favorezcan el desarrollo del lenguaje (juegos dirigidos y funcionales).

En un segundo nivel, situaremos la colaboración, orientación y apoyo familiar con las familias de niños que presentan diferentes tipos de alteraciones o dificultades en el lenguaje. Las actuaciones en este nivel consistirán en:

- Solicitar a la familia cuanta información sea precisa para determinar la existencia de alteraciones en el lenguaje de su hijo.
- Comunicar a la familia la conveniencia de consultar a otros profesionales y especialistas.
- Informar a la familia de las medidas a adoptar conjuntamente (contando con el asesoramiento de otros profesionales o especialistas si

han intervenido y con la decisión, en su caso, de la utilización de un sistema aumentativo o alternativo de comunicación).

- Orientar y apoyar a la familia en el desarrollo de sus intervenciones con el niño en casa (teniendo en cuenta los consejos de otros profesionales y especialistas si han intervenido y la utilización, en su caso, de un sistema aumentativo o alternativo de comunicación).

Y, para terminar el estudio de los contenidos de esta unidad y antes de pasar a la prueba de autoevaluación, lee el siguiente resumen.

Recuerda

Además de decidir la conveniencia y el tipo de una intervención especializada ante determinadas alteraciones en el lenguaje, la intervención educativa tiene que apoyarse en una serie de criterios:

- Orientar y guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje de manera interactiva y comunicativa.
- Realizar una tarea preventiva.
- Detectar posibles alteraciones en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje.
- Solicitar a la familia la información necesaria.
- Decidir sobre la conveniencia de consultar a otros profesionales.

Las pautas de intervención educativa ante las dificultades en el lenguaje se apoyan en criterios de actuación positivos (lo que hay que hacer) y negativos (lo que no hay que hacer). Se trata de evitar la aplicación de criterios negativos como:

- Formular valoraciones y juicios negativos sin datos objetivos y contrastados.
- Favorecer las intervenciones verbales de los niños más capaces.
- Corregir constantemente a los niños en sus expresiones espontáneas.
- Ridiculizar a los niños ante sus errores.

La decisión sobre la necesidad de utilizar sistemas de comunicación aumentativos y/o alternativos es una tarea a compartir con otros profesionales especializados pero el educador tiene sus propias competencias al respecto:

- Evaluar las competencias comunicativas y lingüísticas del niño.
- Determinar las necesidades del niño.
- Proceder a realizar las modificaciones necesarias en el entorno para facilitar la utilización de las ayudas decididas.
- Conocer el sistema de comunicación a utilizar por el niño y hacer partícipes a los demás niños de este conocimiento.

Un aspecto de la intervención educativa ante las dificultades en el lenguaje es la colaboración y orientación familiar. Los procedimientos más adecuados irán en la línea de:

- Solicitar a la familia la información necesaria para poder realizar una evaluación, lo más completa posible, del desarrollo del lenguaje del niño.
- Una vez consultados otros profesionales, y decidida la intervención más adecuada, informar a la familia de las medidas a adoptar conjuntamente.
- Orientar y apoyar a la familia en el desarrollo de sus intervenciones con el niño en casa.

Soluciones a los ejercicios de la Unidad

1. Las respuestas correctas son las siguientes:
 - a) Alteración en el habla por malformación del paladar.
 - b) Alteración del habla por lesión orgánica (lesión cerebral).
 - c) Alteración del habla por malformación de la mandíbula y los dientes.
 - d) Alteración de la voz por uso incorrecto de la misma.
 - e) Retraso fonológico (alteración leve en la adquisición del lenguaje).
 - f) Trastorno funcional del habla.
2. Las respuestas correctas son la b y la d.
3. Las respuestas correctas son la b y la c.
4. Las respuestas correctas son las siguientes:
 - a) 3.
 - b) 1.
 - c) 1.
 - d) 2.
 - e) 1.
 - f) 2.
 - g) 1.
 - h) 4.
 - i) 1.
5. Respuesta abierta. Consulta los contenidos de las alteraciones del lenguaje en la deficiencia mental.
6. Respuesta abierta. Reforzando la experiencia táctil y auditiva (tocar los productos de la compra, el dinero, dando el dinero a la vendedora y esperando las vueltas, metiendo las cosas en la bolsa, escuchando los ruidos de la tienda y del supermercado). También en el juego simbólico de las tiendas.
7. Respuesta abierta. Consulta los contenidos de las dificultades del lenguaje en la deficiencia motriz.
8. Utilizando algún sistema de pictogramas o fotografías. Señalizando e indicando cada espacio, cada actividad o rutina con el dibujo, símbolo y palabra correspondiente. Anticipando cada situación y cada cambio de espacio, de actividad o tarea. Enseñando a utilizar los símbolos, imágenes o fotografías para pedir las cosas si no fuera capaz de aprender las palabras.
9. Se trata de valorar el desarrollo fonológico y el morfosintáctico. Para el análisis fonológico habrá que observar cómo es la emisión de sonidos y detectar posibles alteraciones. Para el análisis morfosintáctico, analizar la longitud de las frases y el tipo de oraciones construidas, detectando posibles errores. Y todo ello siguiendo los indicadores ofrecidos en el apartado correspondiente de la Unidad de Trabajo (valoración formal). Puedes comparar con la evolución del lenguaje desarrollada en la Unidad de Trabajo 5.
10. Se trata de valorar el vocabulario del niño, siguiendo los indicadores propuestos en el apartado correspondiente (valoración del desarrollo semántico). Puedes comparar con la evolución del lenguaje de la Unidad de Trabajo 5.

11. Ahora se trata de hacer el análisis del uso que hace el niño, teniendo en cuenta: la intencionalidad comunicativa, la cooperación, la dinámica conversacional, el estilo de habla, las habilidades de comunicación referencial, siguiendo los indicadores que se ofrecen en este apartado de la Unidad.
12. En este caso, tendrás que aplicar las categorías funcionales propuestas en la segunda parte del análisis pragmático de esta Unidad (de Santaolalia y Belinchón): de petición o demanda, declarativas, respuestas, de discurso, siguiendo los indicadores correspondientes. Haciendo una valoración al final.
13. Se trata de ver la diferencia entre la observación del lenguaje espontáneo y en una situación estructurada.
14. Respuesta abierta. Compruébala con los contenidos del apartado correspondiente (criterios de intervención).

Prueba de Autoevaluación

1

Intenta identificar las siguientes alteraciones del lenguaje, según lo que has estudiado en esta Unidad. Lo importante es que las sitúes en uno de los cuatro grupos de alteraciones vistos, si además recuerdas el nombre específico del tipo de alteración, mejor.

- a) Voz sorda, con falta de timbre y con accesos de afonía.
- b) Dificultad para realizar los movimientos necesarios para una adecuada pronunciación por lesión del sistema nervioso central.
- c) Retraso evolutivo de la pronunciación en la expresión espontánea.
- d) Desfase entre el desarrollo general y el desarrollo del lenguaje.

2

La disfasia infantil congénita es un trastorno del lenguaje caracterizado por:

- a) Una alteración en la fluidez del habla.
- b) Una alteración en la pronunciación de un fonema.
- c) una alteración importante en el desarrollo del lenguaje que puede afectar de forma más o menos severa a alguno de los componentes del mismo.

3

Los niños con deficiencia mental suelen presentar algunas alteraciones en el lenguaje, cuya gravedad dependerá en buena medida de su grado de deficiencia. Además de alteraciones en la pronunciación y en la voz, presentan otras dificultades directamente relacionadas con su déficit cognitivo. ¿Puedes señalar alguna de las alteraciones en el lenguaje relacionadas directamente con el déficit cognitivo y explicar en qué consisten?

4

Los niños con deficiencia motriz, como es el caso de la parálisis cerebral, pueden presentar importantes dificultades en la expresión del lenguaje. Cuando las dificultades son extremas y ni siquiera una intervención logopédica puede contribuir a desarrollar el lenguaje para convertirlo en un medio de comunicación, es necesario contar con otro tipo de ayudas. Señala, de entre las siguientes, las que consideres más adecuadas para un niño con grave deficiencia

5 ►

motriz, gran dificultad para la producción del lenguaje verbal pero con capacidad intelectual intacta.

- a) Lenguaje de signos.
- b) Algún sistema aumentativo de comunicación no manual.
- c) Ordenador con programas especiales.
- d) Expresión corporal.
- e) Tablero de comunicación electrónico.

6 ►

En el autismo infantil se producen unas alteraciones importantes tanto en el lenguaje como en la comunicación en general. Señala las dificultades más características de los niños autistas, de entre las siguientes:

- a) Alteraciones en la pronunciación de los sonidos.
- b) Ausencia de gestos de señalar objetos.
- c) Alteraciones en la voz.
- d) Dificultad en el seguimiento de mirada.
- e) Dificultad para los juegos sociales.
- f) Dificultad para repetir sonidos.

7 ►

Entre los aspectos formales objeto de valoración del lenguaje está la evaluación del desarrollo morfosintáctico. ¿Qué incluye la evaluación del desarrollo morfosintáctico del lenguaje de un niño?

El análisis del desarrollo semántico nos permite valorar la evolución del léxico o vocabulario de un niño. El vocabulario de un niño nos da idea de su riqueza léxica en términos de lenguaje pero también nos ofrece una información importante acerca de otro aspecto ¿A qué nos referimos?

8 ►

Califica de verdadero o falso las siguientes afirmaciones sobre los procedimientos de evaluación del lenguaje infantil:

- a) Los test estandarizados pueden ser un buen procedimiento para comparar estadísticamente la competencia verbal espontánea de los niños.
- b) Si se realiza un seguimiento continuado de la evolución de los niños no es necesario recurrir a la aplicación de escalas de desarrollo.
- c) Es suficiente con realizar observaciones esporádicas de las expresiones de los niños en algunos momentos puntuales.
- d) Es importante realizar observaciones en distintos momentos y contextos comunicativos, de manera continuada.
- e) Basta con observar el lenguaje espontáneo de los niños
- f) Es importante completar la información obtenida de la observación del lenguaje espontáneo con la observación del lenguaje en situaciones estructuradas.

9

Para realizar observaciones del lenguaje en situaciones estructuradas pueden utilizarse algunos procedimientos y recursos. En la unidad de trabajo anterior has visto diferentes juegos con el lenguaje. ¿Puedes mencionar algunos de los procedimientos y recursos para la observación del lenguaje en situaciones estructuradas?

10

Aunque la intervención educativa deberá ajustarse a las dificultades concretas presentadas por los niños, hay unas intervenciones educativas válidas y comunes para todos los casos. Señala las respuestas adecuadas, de entre las siguientes:

- a) Formular valoraciones negativas sobre el nivel de competencia lingüística de un niño.
- b) Solicitar a la familia la información necesaria para determinar la existencia de posibles alteraciones en el lenguaje.
- c) Remitir al niño al especialista inmediatamente.
- d) Realizar una tarea preventiva.
- e) Corregir permanentemente a los niños.
- f) Orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje hacia contextos interactivos y comunicativos.
- g) Poner a la familia un programa de rehabilitación.
- h) Detectar posibles alteraciones y contar con la opinión y asesoramiento de otros profesionales especializados.
- i) Decidir por cuenta propia el sistema alternativo de lenguaje.
- j) Decidir la conveniencia de plantear ayudas y sistemas de comunicación con la colaboración y orientación de otros profesionales especializados.



FONDO
SOCIAL
EUROPEO



Formación Profesional a Distancia

Ciclo Formativo de Grado Superior
EDUCACIÓN INFANTIL

UNIDAD

7

LITERATURA
INFANTIL

Expresión y Comunicación



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN,
FORMACIÓN PROFESIONAL E
INNOVACIÓN EDUCATIVA

CENTRO PARA LA INNOVACIÓN
Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN
A DISTANCIA

Coordinación:

Mariano Jiménez Sacristán

Autora:

Carmen San Andrés Sánchez

Comisión de Seguimiento Técnico del CIDEAD:

Aurelio Gómez Feced (Director)

Luis Antonio Salcedo Sigüenza (Coordinador)

Mariano Jiménez Sacristán

Otilia Gregori Castillo

Fotografía:

Carmen San Andrés Sánchez



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA.

Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 176-03-198-1

ISBN: 84-369-3740-6

Depósito Legal: S. 1405-2003

Imprime: Gráficas VARONA, S.A.



LITERATURA INFANTIL



INTRODUCCIÓN	5
OBJETIVOS	5
1. LOS CUENTOS Y LA FANTASÍA ALREDEDOR DE LAS SITUACIONES COTIDIANAS	9
2. EL MATERIAL DE TRADICIÓN ORAL: LOS PRIMEROS JUEGOS-CUENTO.....	13
2.1. Análisis psicopedagógico del material de tradición oral.....	13
2.2. Diferentes juegos, retahilas, canciones y pequeños cuentos de tradición oral	15
3. LOS CUENTOS CLÁSICOS	19
3.1. Breve análisis de los cuentos clásicos populares	20
3.2. Diferentes tipos de cuentos tradicionales o populares	22
3.3. Adaptación de los cuentos tradicionales.....	26
4. CÓMO CONTAR UN CUENTO	33
4.1. ¿Qué cuentos contar?	33
4.2. Técnicas elementales de cómo contar un cuento	37
4.3. Diferentes posibilidades para contar un cuento	40
5. LIBROS Y CUENTOS DE IMÁGENES PARA NIÑOS	47
5.1. Funciones de los libros y cuentos de imágenes para niños	47
5.2. Clasificación de los libros y cuentos ilustrados para niños	49
6. CONSTRUCCIÓN DE CUENTOS	55
7. LA BIBLIOTECA Y OTROS RECURSOS	59
7.1. La biblioteca de aula	59
7.2. La biblioteca del centro infantil.....	60
7.3. La biblioteca pública.....	61
7.4. Otros recursos	62
SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE LA UNIDAD	65
PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN	67

LOS CUENTOS Y LA FANTASÍA EN LAS SITUACIONES DE LA VIDA DIARIA

- La fantasía, los cuentos y las canciones que acompañan: al cambio de pañal, al baño, al vestido y a la comida
- Inventar historias con los objetos de casa

EL MATERIAL LITERARIO DEL FOLCLORE POPULAR INFANTIL

- Juegos, retahílas, canciones de la tradición oral para los más pequeños

LOS CUENTOS CLÁSICOS DE TRADICIÓN ORAL

CONTAR UN CUENTO

¿Qué cuentos contar?

Técnicas elementales de contar cuentos

DIFERENTES POSIBILIDADES Y MANERAS DE CONTAR CUENTOS

- Jugar con los cuentos
- Acompañar el cuento con imágenes
- El pequeño teatro
- Dramatizar el cuento

LIBROS Y CUENTOS DE IMÁGENES PARA NIÑOS

FUNCIONES DE LOS LIBROS Y CUENTOS DE IMÁGENES PARA NIÑOS

DIFERENTES TIPOS DE LIBROS Y CUENTOS DE IMÁGENES PARA NIÑOS

LA CONSTRUCCIÓN DE CUENTOS

LA BIBLIOTECA Y OTROS RECURSOS

CUADRO 1: *Mapa conceptual*

Introducción

Es la hora del cuento:

"Hace mucho tiempo... había una vez... en los tiempos de Mari Castaña... en un país lejano... érase una vez...".

El adulto va creando poco a poco el escenario fantástico, deja de ser él para ser Caperucita, la bruja, el lobo, el ogro, el duende, el papá oso, Pulgarcito, el hada... Va olvidando su papel para ir identificándose con cada personaje. Hace acopio de cuantos recursos expresivos están a su alcance para captar la atención de los niños.

Consigue encontrar el ritmo adecuado con el que se cuentan los cuentos, dejando espacio para las palabras y los silencios, para la espera y la confirmación de lo esperado. Repite aquello que sabe que a los niños les gusta que se repita. Observa las expresiones de los niños y comparte con ellos el miedo, la ternura, la amistad, la soledad, la pérdida, el encuentro, el encantamiento, la protección, la crueldad, el castigo, el abandono, el amor, el engaño, la valentía, la cobardía, la ayuda, la solidaridad, las trampas... y siempre, un final reparador que restablece el orden que los niños necesitan en su vida.

"Y fueron felices y comieron perdices y a mí me dieron con el hueso en las nari-

Objetivos

Al finalizar el estudio de esta unidad, serás capaz de:

- Valorar la literatura infantil como un recurso didáctico de primer orden para favorecer el desarrollo expresivo y comunicativo de los niños.
- Promover "escenarios fantásticos" alrededor de las situaciones de la vida cotidiana de los niños.
- Conocer y utilizar el material del folclore popular infantil de tradición oral como un importante recurso literario y comunicativo en estas edades.
- Conocer y utilizar los cuentos clásicos infantiles de tradición oral como fuente elemental de la literatura infantil.
- Conocer y aplicar diferentes técnicas y posibilidades para contar cuentos a los niños de estas edades.

ces... y colorín colorado, este cuento se ha acabado... y se acabó el cuento de Periquito Sarmiento, que se lo llevó el viento, puso tres pilitas: una para Juan, otra para Pedro y otra para el que habla-
se primero."

Ya se sabe lo que les pasa a los niños cuando se les cuenta un cuento. Y qué mejor manera de explicarlo que contando una historia: "*La historia del hombrecillo del sueño*" (Del cuento "Del tiempo de la abuela", de Mercedes Llimona):

"Al anochecer, cuando todavía los niños están sentados alrededor de la mesa, llega el hombre del sueño. Sube sigilosamente la escalera sin hacer ningún ruido, porque no lleva zapatos. Sólo acostumbra a llevar calcetines. Abre suavemente las puertas y... zas... esparce una finísima arena que transporta en el saco. Los niños cierran los ojos y no lo pueden ver. Se pone detrás de ellos y les sopla suavemente en la coronilla. Esto hace que les pese la cabeza.

El hombrecillo del sueño quiere mucho a los niños y hace todo esto para que estén quietos, y no lo están hasta que se han acostado. Cuando los niños duermen, él se sienta a los pies de la cama. Va vestido muy elegante, pero es imposible decir de qué color, porque según como se mueve, su vestimenta brilla, ya de color verde, como de rojo, o de azul... Lleva dos paraguas colgan-

Aplicar determinados criterios educativos y literarios en el análisis y la selección de los libros y cuentos ilustrados para niños.

Incorporar diferentes recursos para desarrollar proyectos y actividades de literatura infantil con niños y niñas de 0 a 6 años.

Desarrollar programas y proyectos de intervención alrededor de los cuentos y la fantasía que favorezcan el desarrollo expresivo y comunicativo de los niños y niñas de 0 a 6 años.

Valorar los cuentos y la fantasía como un medio de enriquecimiento personal para los niños y para los adultos.

do del brazo; el que está lleno de cosas de colores es el que se abre sobre los niños que se han portado bien, y entonces sueñan toda la noche cuentos y aventuras. El otro paraguas, el que no tiene nada con colores, lo abre sobre los niños desobedientes y duermen como si fueran sordos; y así, cuando despiertan, no han soñado nada."



El hombrecillo del sueño

Esta es la primera Unidad del tercer Bloque de contenidos de este Módulo sobre Comunicación y Lenguaje. Este Bloque está constituido por cuatro Unidades de Trabajo (la 7, la 8, la 9 y la 10), en las que vas a estudiar otras formas

de expresión y comunicación: vas a empezar por la literatura, para continuar con la expresión corporal, la expresión musical y la expresión plástica.

En realidad, esta Unidad podría estar incluida también en el anterior Bloque sobre el lenguaje verbal, pero los cuentos y la fantasía, además de ser palabras, son también imágenes, gestos, movimiento, música..., y comparten algo de todas las formas de expresión. Por esta razón hemos empezado este bloque con esta Unidad dedicada a la literatura infantil, considerándola como una Unidad de transición entre el anterior Bloque y éste, señalando que uno de los mejores recursos para favorecer la adquisición del lenguaje verbal son los cuentos.

Ahora vamos a presentarte los contenidos de esta Unidad titulada *Literatura infantil*.

En primer lugar, en el epígrafe titulado *Los cuentos y la fantasía alrededor de las situaciones cotidianas*, encontrarás una breve presentación de cómo los cuentos y la fantasía surgen en primer lugar de las situaciones de la vida cotidiana de los niños y cómo su aprovechamiento es la base de la creación de los primeros cuentos.

A continuación nos acompañarás en un recorrido rápido por el material procedente del folclore infantil de tradición oral, situándolos como los primeros cuentos y haciendo un análisis de su

valor psicopedagógico. Esto en el epígrafe titulado *Literatura de tradición oral*.

En el siguiente apartado ya vas a estudiar directamente los cuentos tradicionales o clásicos: su clasificación, el análisis de sus características y algunas de las razones por las que siguen siendo un material claramente preferido por los niños. Esto en el epígrafe titulado *Los cuentos clásicos*.

No basta con saber identificar la procedencia, naturaleza y las fuentes de los cuentos clásicos, también hay que saber cómo contar un cuento, siendo que en estas edades tan importante es el contenido de la narración como la forma en que se cuente. De esta manera, los recursos de orden práctico y las diferentes posibilidades a la hora de contar un cuento serán los contenidos del epígrafe titulado *Contar un cuento*.

Ya llegamos a los libros y a los cuentos de imágenes. A sus características como género literario, a los diferentes tipos de libros y cuentos de imágenes para niños,

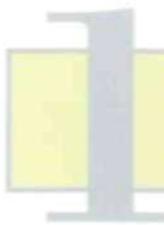
incluirímos alguna sugerencia de orden práctico, en el epígrafe titulado *Libros y cuentos de imágenes para niños*.

A continuación vas a ver algunas propuestas para construir cuentos con los niños, incorporando diferentes formatos, materiales y técnicas, en el epígrafe titulado *Construir nuestros propios cuentos*.

Ya, por último, algunas ideas sobre la biblioteca dentro y fuera del centro infantil y sobre algunos recursos en los que se puede pedir la colaboración a las familias, en el epígrafe titulado *La biblioteca y otros recursos*.

Tras esta presentación, puedes pasar a estudiar los contenidos de esta Unidad sobre literatura infantil, empezando por los cuentos y la fantasía alrededor de las situaciones de la vida cotidiana.

Para facilitarte la formación de una idea global y amplia de lo que vas a estudiar en esta Unidad puedes consultar el mapa de contenidos.



Los cuentos y la fantasía alrededor de las situaciones cotidianas

Mucho antes de que los niños puedan entender una sola palabra, los adultos nos dirigimos a los niños acompañando cada situación comunicativa con gestos, palabras y continuas invenciones, convirtiendo cada momento en un juego de dos: así empiezan los primeros cuentos.

Hay situaciones de la vida diaria en que esto ocurre de manera espontánea como es el momento del cambio de pañal, el baño, el vestido, la comida, y a medida que los niños van creciendo ellos inventan sus propias historias con los muebles, rincones y objetos de la casa así como con sus juguetes. Vamos a ver todo esto con más detalle. Pero antes de hacerlo tenemos que señalar que en esta forma de enfocar la fantasía alrededor de la vida cotidiana con los niños pequeños hay una clara inspiración en las ideas de *Rodari* (1970), tan excepcionalmente tratadas en su libro *La gramática de la fantasía*.

Podemos empezar con una pregunta:

¿Cómo crear un escenario fantástico alrededor de las situaciones de la vida cotidiana?

Esto puede ser un buen pretexto para realizar el primer ejercicio de esta Unidad.

Ejercicio

1. Recuerda, utiliza tu cuaderno y anota. Intenta responder a esa pregunta. Luego puedes comparar tus respuestas con los contenidos que te proponemos a continuación.

LA FANTASÍA Y LOS CUENTOS QUE ACOMPAÑAN AL CAMBIO DE PAÑAL, AL BAÑO Y AL VESTIDO

Mientras cambiamos el pañal a un niño surgen muchos juegos, gestos y palabras que podrían ser el principio de un cuento o de una historia improvisada: cosquillas y juegos corporales acompañados de retahilas que hablan de las partes del cuerpo, el juego del cucú-tras... Algunos de esos primeros cuentos forman parte de la invención más íntima de la madre, el padre o el adulto que atiende al niño y que sólo se producen en esos momentos y cuando nadie más los ve.

Algo parecido ocurre en el momento del baño. Qué importantes son para el niño y para el propio adulto esos discurso poéticos, con frecuencia improvisados, acerca de lo buena que está el agua, lo contento que está

el niño, “ahora te lavo la tripita, ahora las manitas, luego los pies y con mucho cuidado la cabecita”. Además, es un buen momento para cantar y contar pequeños cuentos que hablan del agua y del cuerpo.

En ocasiones puede resultar ingenioso acompañar con un juego el difícil momento de hacer pasar la camiseta por la cabeza. A los niños les divierte mucho convertir la mano en algún bicho que está escondido y aparece por debajo de la manga. Cuando llega el momento de abotonar y desabotonar, puede resultar apropiado inventarse una historia sobre algún personaje que no encuentra su casita y que se pone muy contento cuando la encuentra, asomándose a la ventana (Historia de “Boton-zuelo”, citada por Rodari).

Si la situación de vestirse y desvestirse puede dar mucho juego para inventar historias, no es menos aprovechable el juego de disfrazarse con las ropas de los mayores. ¿Qué niño no ha jugado alguna vez a ponerse los zapatos de su padre o de su madre?, para ser más grande, para parecerse a ellos o, simplemente, para ser otro. Con los disfraces a mano descubren nuevos gestos y, aunque sólo sea en su interior o frente al espejo, tienen la oportunidad de inventar una nueva vida.

INVENTAR HISTORIAS A LA HORA DE COMER

Aunque la hora de la comida exige poner mucha atención en lo que se está haciendo para aprender a utilizar adecuadamente todos los objetos que se encuentran sobre la mesa, puede ser también un buen momento para inventar historias y decir alguna retahila o pequeño cuento sobre la comida, sin que ello suponga encubrir la principal actividad: la comida.

En especial cuando los niños son todavía pequeños y tienen dificultad para esperar a que la comida se enfrie, podemos aliviar la espera introduciendo algún pequeño cuento en el que el personaje sea la cuchara que hace un recorrido por el aire, como un avión, entreteniéndose antes de entrar en la boca del niño. La atención y la participación activa en el momento de la comida no están reñidos con las palabras, las risas y la fantasía.

Entre los 6 meses y el año, los niños se divierten mucho cuando, al darles la comida, fingimos llevar la cuchara a la oreja. Y aún siendo más mayores disfrutan con el antiguo juego de “ésta por papá, ésta por mamá...”.

INVENTAR HISTORIAS CON LOS MUEBLES, LOS RINCONES Y LOS OBJETOS DE LA CASA

La mesa y las sillas, que para nosotros los adultos son objetos habituales, funcionales y casi invisibles y de los que nos servimos automáticamente,

mente, son para los niños unos estupendos materiales de exploración y fabulación. De siempre, las sillas colocadas en fila son un tren y si nos sentamos al revés puede parecer que estamos conduciendo un coche o un autobús. La silla puede empujarse y se deja pegar pacientemente si uno se golpea con ella jugando.

La mesa puede convertirse en una maravillosa casa o en un escondite para el niño y sus juguetes, con enormes posibilidades si además tiene un mantel encima para no ser visto. Los rincones de la casa y las camas también son excelentes lugares para esconderse, aunque a veces los zapatos nos delaten.

A poco que se tenga la oportunidad de jugar con los niños o de observarlos mientras juegan con sus juguetes y algunos objetos de la casa permitidos para jugar, será fácil comprobar cómo inventan historias con ellos de forma espontánea. De repente los objetos, las piezas y los muñecos se convierten en personajes, reciben un nombre y cobran vida propia, acompañando el juego con movimientos, gestos y palabras para construir verdaderas historias con argumentos de la vida misma y en las que manifiestan sus preocupaciones y conflictos más íntimos.

Antes de pasar al resumen de este breve epígrafe, vas a realizar un ejercicio.

Ejercicio

2. Apoyándote en las ideas ofrecidas anteriormente, intenta hacer un pequeño desarrollo de cómo crear una situación propicia para la fantasía y los cuentos alrededor del cambio de pañal: qué palabras utilizar, qué contenidos, qué tipo de juegos o canciones pueden proponerse, qué cuentos pueden ser más apropiados para ese momento.



Recuerda

La fantasía y los cuentos alrededor de las situaciones de la vida cotidiana.

Cuando los niños son muy pequeños los adultos inventamos los primeros cuentos alrededor de las situaciones de la vida cotidiana. Hay algunas situaciones especialmente propicias para ello, como son los momentos del cambio de pañal, el aseo y el vestido, la comida, la hora de dormir.

Hay algunos juegos e historias para acompañar el momento del cambio: los juegos con gestos y palabras y las canciones y juegos sobre el cuerpo y el agua.

Cuando los niños se disfrazan con las ropas de los mayores hay aspectos de la fantasía y de los cuentos que se ponen especialmente en juego: la simulación (parecerse a...), la transformación y la magia y la invención.

En los juegos con los objetos, los muebles y los rincones de la casa los niños ponen en marcha su capacidad de invención de muy diversas maneras: jugando a convertir la silla en un coche, construyéndose un escondite debajo de la mesa...

Una vez leído el resumen, puedes pasar al siguiente epígrafe: el material de tradición oral.

2

El material de tradición oral: los primeros juegos-cuento

En las Unidades de Trabajo anteriores hemos dedicado mucho espacio a la comunicación y al lenguaje desde un enfoque interactivo. Mencionábamos la importancia de esos primeros encuentros comunicativos entre el niño y el adulto, incorporando escenarios de atención, relación y acción conjunta y una vez más volvemos a insistir en que mucho antes de que los niños entiendan el significado de las palabras, los adultos nos dirigimos a los niños hablándoles y acompañando con gestos y acciones esas palabras con frecuencia rimadas.

Esos primeros juegos sociales de proximidad física entre el adulto y el niño van a jugar un papel primordial en la creación de los primeros escenarios comunicativos. Y ahora podemos añadir algo más, comunicativos y literarios, porque esos primeros juegos procedentes del material de tradición oral son la primera forma de literatura infantil oral.

Antes de hacer una clasificación de este tipo de juegos de tradición oral, vamos a hacer un breve análisis de carácter psicopedagógico para situar su naturaleza y su importancia.

2.1. ANÁLISIS PSICOPEDAGÓGICO DEL MATERIAL DE TRADICIÓN ORAL

Ya sabemos que a los niños les gusta que se les hable y se les cante mucho antes de poder entender lo que les decimos. El lenguaje verbal, en general, y este tipo de material, en especial, suponen una fuente importante de estimulación, que se completa con otros recursos expresivos de primer orden: los gestos y movimientos de la cara y del cuerpo, el ritmo poético y la música de las canciones.

En este tipo de juegos de proximidad corporal y en los que se favorece la forma de comunicación de atención conjunta es importante lo que se hace, lo que se dice, cómo se dice.

Lo que se hace viene dado por la conducta motriz: los gestos y movimientos realizados. Lo que se dice es la conducta verbal: el contenido y la forma de las palabras y los sonidos emitidos y cómo se dice viene dado por elementos como la prosodia, la música, el ritmo, la cadencia...

La característica más importante de este tipo de juegos es precisamente su valor interactivo. Y este valor viene dado por una serie de elementos:

1. La estrecha relación corporal establecida entre el niño y el adulto.
2. Las verbalizaciones sencillas referidas a la acción realizada.
3. La entonación y utilización de expresión gestual exagerada.
4. La gratificación para ambos.
5. La forma sistemática que tienen (recordemos que esta era una de las características claves de un buen proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua), pudiéndose identificar con claridad:
 - La introducción, con una palabra clave.
 - El desarrollo progresivo, con los movimientos, palabras y gestos indicados.
 - Un final escandaloso o sorpresa (cosquillas).
6. Las numerosas repeticiones de sonidos, palabras, gestos, que ayudan a anticipar a los niños la acción o la palabra siguiente.
7. El empleo de determinadas técnicas comunicativas:
 - Conceder una atribución excesiva, dando intencionalidad al niño.
 - Una espera estructurada: las interrupciones para provocar la petición del niño, la parada de la acción para introducir por sorpresa el acontecimiento esperado...
8. Incitar al niño a la imitación.
9. El establecimiento de una relación recíproca y un sistema de turnos.

De esta manera, las dos vertientes básicas que se desarrollan a través de los juegos interactivos procedentes del material de tradición oral son:

- La interacción social.
- La comunicación.

Y esto es porque en ambas vertientes se desarrollan aspectos como:

- La aceptación del contacto físico mutuo.
- El contacto con la mirada.
- La intencionalidad comunicativa, que a su vez se concreta en:
 - a) La percepción de hacer algo juntos y el uno para el otro.
 - b) La predictibilidad.
 - c) La capacidad de anticipación.
 - d) La petición.

Con este tipo de juegos se crean unas condiciones comunicativas óptimas y son una herramienta excepcional para establecer pautas de atención y disfrute hacia producciones literarias más extensas, como serán los cuentos.

Una vez hecho este análisis sobre las características de este material, pasemos a ver una propuesta de clasificación de este tipo de material literario infantil.

2.2. DIFERENTES JUEGOS, RETAHÍLAS, CANCIONES Y PEQUEÑOS CUENTOS DE TRADICIÓN ORAL

No podemos hacer una presentación extensa de todo el material de tradición oral que constituye la primera literatura infantil, pero sí comentar algo acerca de su uso, su finalidad, los diferentes tipos de juegos para ocasiones diferentes, sin pretender que esto se convierta en una clasificación por extensión.

En el epígrafe anterior hablábamos de la creación de escenarios fantásticos alrededor de las situaciones de la vida cotidiana y de convertir, hasta cierto punto, algunas de esas situaciones en un pretexto para iniciar a los niños en los primeros cuentos e historias. No es necesario estar permanentemente inventando cosas, también podemos recurrir a las que ya están inventadas desde hace mucho tiempo y que además se han ido transmitiendo de generación en generación, precisamente este material: los juegos del folclore popular infantil.

Hay una amplia variedad y extensión de retahílas, dichos, consejas, juegos y canciones que son un buen pretexto para jugar con el cuerpo del niño: para moverle las manos, enseñarle a dar palmas, hacerle cosquillas, llevarle a caballito, balancearle, darse en la cabeza... Juegos todos ellos especialmente indicados para ser realizados por el adulto a los más pequeños. Vamos a llamar a este grupo *Juegos corporales*. Aquí se incluyen a su vez diversos tipos de juegos:

- Para jugar con las manos y los dedos.
- Para aprender a dar palmas.
- Para darse en la cabeza.
- Para señalar partes del cuerpo.
- Para hacer cosquillas.
- Para esconder las manos.
- Para trotar y balancearle.

En un segundo grupo podemos recoger esos dichos, juegos, retahílas, consejas, juegos y canciones que pueden servir de apoyo a muchas situaciones de la vida diaria: para consolar a un niño, para decírselo a la luna y al sol, para decírselo a un niño llorón, para sortear... Y a este grupo lo pode-



Adulto con niño en brazos jugando

mos llamar *Dichos y retahílas de la vida diaria*. Una posible clasificación podría ser la siguiente:

- Conjuros para curar.
- Para sortear y echar suertes.
- Para decírselo al sol, a la luna o al caracol.
- Para esconder cosas.
- Para diferentes ocasiones.

En un tercer grupo, podríamos situar aquellas fórmulas mágicas de empezar y acabar los cuentos y los cuentos cortos, en el grupo *Empezar, acabar y contar*:

- Fórmulas de empezar y acabar un cuento.
- Cuentos mínimos.

En un siguiente grupo tenemos los juegos y canciones de corro, de calle y de baile. Son esos juegos transmitidos de generación en generación que no por ser antiguos han perdido razón alguna para seguir siendo los juegos preferidos por los niños más pequeños, sobre todo por las acciones y movimientos a realizar, además del contenido tan atractivo de sus mensajes verbales. Por todas estas razones se trata de recursos que forman parte de la literatura infantil con pleno derecho. Llamaremos a este grupo *Juegos y canciones de corro, de calle y bailes*. Veamos una posible clasificación:

- De corro.
- De perseguirse.
- De esconderse.
- Pasacalles y juegos para tapar la calle.
- De prendas y mandados.
- Canciones para bailar.

En otro grupo podemos incluir *las canciones del folclore popular infantil*, especialmente indicadas para los niños pequeños por los gestos y movimientos que las acompañan y por el contenido del mensaje verbal.

No disponemos de espacio suficiente como para hacer una clasificación de los diferentes tipos de canciones infantiles de tradición oral. Pero sí podemos decir que hay canciones para multitud de ocasiones y relacionadas con asuntos diversos: para mover las manos y los dedos, canciones del cuerpo, sobre acciones de la vida cotidiana, sobre personajes y objetos diversos, sobre animales... e incluso canciones especiales para ocasiones especiales. En este grupo se incluyen las *canciones para acompañar con gestos y movimientos*.

Hay otro grupo de canciones también procedentes del folclore popular infantil que por su extensión y su contenido requieren mayor tiempo de

atención y de escucha. Son las *canciones para contar historias* que aunque también van acompañadas de gestos y movimientos, en realidad podrían ser cuentos cantados.

No podemos olvidar mencionar las *canciones para dormir*. No siempre se dispone de mucho tiempo para cantar o contar cosas a los niños pero la sensación de calma y sosiego que envuelve a los niños cuando se les cantan las nanas y otras canciones para dormir requiere hacer un esfuerzo.

Esta clasificación puede servir de sugerencia para elaborar un fichero de recursos de este tipo de material. Puedes consultar con tu tutor acerca de las fuentes donde obtener un amplio repertorio de los diferentes tipos de juegos y canciones. Y para ir empezando, vas a realizar un ejercicio.

Ejercicio

3. Puedes iniciar la elaboración del fichero de recursos del material de tradición oral con un ejemplo de cada uno de los juegos, retahílas, dichos o canciones indicados en la clasificación propuesta anteriormente.

Es importante incluir material del folclore popular infantil de otras culturas y países, sobre todo si tenemos niños de distinta procedencia cultural y étnica. Y además, contar con la colaboración de las familias en su recuperación como material literario infantil de primer orden.

Recuerda

El material de tradición oral tiene un claro valor literario pero además tiene un importante valor psicopedagógico que viene dado por las características de este tipo de juegos interactivos:

- La estrecha relación corporal establecida entre el niño y el adulto.
- La importancia del mensaje verbal.
- La utilización de variados recursos expresivos (gestos, movimientos, sonidos...).
- La estrecha relación entre el mensaje verbal y la acción realizada.

El material de tradición oral es un buen recurso para crear un marco comunicativo y en especial para desarrollar algunos aspectos relacionados con la adquisición de estrategias comunicativas:

- La atención conjunta.
- El sistema de turnos.
- La capacidad de anticipación.

Este material ofrece una gran variedad y diferentes posibilidades de aplicación. Los juegos más adecuados para niños entre los 0 y los 2 años son, especialmente:

- Juegos corporales.
- Retahilas para la vida diaria.
- Canciones con gestos y movimientos.

Los juegos más adecuados para niños de 2 a 4 años pueden ser:

- Los juegos de esconderse y perseguirse.
- Los corros.
- Las canciones de acción y movimiento.
- Juegos de prendas y mandados.

Los juegos que parecen más adecuados para niños de 4-6 años son los siguientes:

- Pasacalles y bailes.
- Adivinanzas y trabalenguas.
- Cuentos rimados.
- Canciones que cuentan historias.

Ahora, tras este breve recorrido por la literatura infantil de tradición oral o por el folclore popular infantil, vas a estudiar los cuentos clásicos, también de tradición oral.

3

Los cuentos clásicos

Hasta ahora hemos visto recursos literarios infantiles que pueden acompañar otras situaciones de la vida diaria, aunque algunos ya requieren una dedicación especial como es el caso de algunas canciones, algunos juegos y bailes.

Todos esos juegos procedentes del folclore popular infantil, desde los primeros juegos corporales más sencillos hasta las canciones más extensas, requieren atención y escucha. Escuchar un cuento, además, requiere detener la actividad, dejarlo todo para escuchar, atender, entender, imaginar y disfrutar de la narración y esto hay que empezar a desarrollarlo con los niños desde que son muy pequeños.

Los primeros cuentos que se cuentan a los niños suelen ser precisamente los cuentos de toda la vida, los transmitidos de generación en generación, esos en los que hay una identificación común de personajes y situaciones y que forman parte de la cultura de los pueblos: son los cuentos clásicos o tradicionales. Hay cuentos tradicionales de carácter universal, que se conocen casi en cualquier rincón del mundo y hay otros cuentos que forman parte del legado cultural de cada pueblo, localidad, región o país.

Es importante señalar que en la medida en que en los centros de educación infantil cada vez es mayor la presencia de niños de diferentes culturas, etnias y países, parece necesario incorporar también sus cuentos como una fuente literaria y cultural más, teniendo en cuenta que las diferencias y la diversidad forman parte de la cultura común.

Por alguna razón, hay cuentos que son especialmente preferidos por los niños pequeños como es el caso de Caperucita, los tres cerditos, los siete cabritillos y el lobo, los tres osos, la gallina Marcelina, la ratita presumida, Pulgarcito, la casita de chocolate, el patito feo... Y a medida que van siendo más mayores prefieren los cuentos de hadas y encantamientos: "Blancanieves", "Cenicienta", "Piel de asno"...

Antes de entrar en las razones por las que los niños prefieren determinado tipo de cuentos vamos a hacer un breve análisis de los cuentos tradicionales, para ofrecer a continuación una rápida y general clasificación de este tipo de cuentos con la finalidad de facilitar su identificación y localización.



3.1. BREVE ANÁLISIS DE LOS CUENTOS CLÁSICOS POPULARES

Aunque, como veremos a continuación, hay diferentes tipos de cuentos clásicos de tradición oral y cada grupo se identifica y se diferencia de los demás en función de unas características propias, todos comparten unas características comunes más o menos visibles en algunos casos. Veamos cuáles son estas características:

a) Pertenecen a la literatura de tradición oral

La primera característica de los cuentos populares que pertenecen a la llamada literatura de tradición oral y que la diferencia con la literatura infantil actual es que la primera está grabada en la memoria colectiva y el vehículo de transmisión ha sido precisamente la palabra. Poco a poco este material ha ido dando lugar a numerosas publicaciones escritas e ilustradas en forma de recopilaciones, adaptaciones, versiones...

b) No necesitan soporte gráfico

Como consecuencia inmediata de la anterior característica es que los cuentos de tradición popular pueden contarse sin necesidad de soporte gráfico, mientras que los cuentos de autor de la literatura infantil actual vienen presentados en libros de imágenes y la historia viene dada sobre todo por las imágenes.

c) Son cuentos para contar

La tercera característica de los cuentos tradicionales es que son cuentos para contar y escuchar, mientras que los cuentos con soporte gráfico son cuentos para mirar por los niños aunque sean contados por el adulto.

d) Transmiten una visión del mundo de otros tiempos

Otra característica de los cuentos tradicionales es que transmiten una visión del mundo distinta a la actual. Eran una forma de cultura y tenían una intención socializadora y de entretenimiento en su momento.

Ahora los tiempos son otros, las estructuras familiares y sociales han cambiado mucho, no hay tantas razones para reunirse, no existe la figura del narrador popular en los contextos sociales habituales y la palabra está en otro lado (en la televisión, en los periódicos, en la tecnología de la comunicación...). A pesar de ello hay que intentar recuperar y mantener viva la tradición de contar cuentos, al menos a los niños, utilizando no sólo los cuentos tradicionales, sino también los magníficos cuentos de autor actuales.

En su momento hablaremos de los mensajes ideológicos de los cuentos populares y de la conveniencia o no de realizar adaptaciones. Ahora podemos quedarnos con la idea ya dicha de que los cuentos tradicionales transmitían una visión del mundo en un contexto histórico y social lejano ("En los tiempos de Maricastaña..."). Podemos manifestar nuestro desacuerdo con algunos mensajes sexistas, racistas, de defensa de un orden social determinado..., pero los cuentos, cuentos son.

Veamos ahora las características de los cuentos tradicionales más adecuados para los niños pequeños.

De la clasificación que se ofrece a continuación hay cuentos que resultan claramente adecuados para niños muy pequeños y, sin embargo, hay otros en absoluto indicados para ellos, por su complejidad, su mensaje, su argumento, la profusión de personajes...

De esta manera vamos a señalar las características de los cuentos populares que hacen especialmente atractivos para los niños este tipo de material:

a) La rapidez de la acción

No importan a los niños tanto las explicaciones o descripciones, lo que piensan o lo que sienten los protagonistas, como lo que hacen y por qué lo hacen, siendo cautivados ante la sucesión de acontecimientos encadenados. A medida que los niños van siendo mayores se interesan más por las explicaciones, descripciones, pensamientos y sentimientos, lo que en definitiva caracteriza a cada personaje, pero cuanto más pequeños su interés está puesto sobre todo en la acción y muchos de estos cuentos son un buen ejemplo de ello.

b) La sencillez teñida de misterio

Los elementos más simples confieren todo un cuadro completo de misterio y ofrecen un matiz maravilloso a cada escena. Un perfecto ejemplo lo tenemos en el cuento de los tres osos: cada objeto familiar tiene un significado cotidiano pero a la vez mágico y fantástico. (Ricitos de Oro probó a sentarse en la silla grande pero estaba muy alta...)



Ricitos de oro

Se trata de despertar la imaginación por medio de objetos familiares y conocidos para los niños pequeños, llevándolos al terreno de la fantasía. Las imágenes desconocidas y en exceso alejadas de su vida debilitan el interés de los niños pequeños hacia la narración. A medida que van creciendo muestran más interés por elementos cada vez más lejanos y desconocidos (misterio, encantamiento...).

c) *La presencia de elementos reiterativos*

Aunque aparece en grado distinto en unos y otros cuentos, en general en la mayoría, existe una determinada cantidad de repeticiones, a veces de forma acumulativa. Para ello se recurre a fórmulas repetitivas que ayudan a los niños a anticipar la acción o la situación.

Ahora que ya hemos realizado una aproximación a las características de los cuentos tradicionales o populares, entremos en su clasificación. Pero antes vas a realizar un ejercicio.

Ejercicio

4. Para comprobar que has entendido el significado de cada una de las características de los cuentos clásicos, vas a seleccionar un cuento y a intentar poner un ejemplo de cada una de ellas.

Ahora veamos una posible clasificación de los cuentos tradicionales.

3.2. DIFERENTES TIPOS DE CUENTOS TRADICIONALES O POPULARES

Puede haber muchas maneras de clasificar los cuentos tradicionales; la que proponemos a continuación es una adaptación entre la clasificación realizada por Ana Pelegrín (1982) en su libro *La aventura de oír* y la de A. R. Almodóvar (1986) en *Cuentos al amor de la lumbre*.

1. Cuentos rimados y de fórmula

Incluimos aquí los cuentos e historietas breves cuya forma verbal es un texto rimado y a su vez pueden ser de varios tipos:

- Cuentos mínimos.
- Cuentos de nunca acabar.
- Cuentos acumulativos.

Vamos a poner un ejemplo de cada uno de ellos.

Cuentos mínimos:

¿Quieres que te cuente un cuento
muy largo, muy largo?
Un ratón se subió a un árbol
y este cuento ya no es más largo.

Cuentos de nunca acabar:

Esto era un plato
con un tenedor flaco
y una cuchara al revés,
¿quieres que te lo cuente otra vez?

Cuentos acumulativos o encadenados:

A partir de una fórmula inicial se despliegan una serie de elementos que se van ligando entre sí, sumando diversos personajes o elementos hasta construir una serie, repitiendo cada vez todos los elementos acumulados.
Ejemplo: la boda del tío Quírico, el pollito de la avellaneda, el chivito.

Vino el palo
y mató al perro,
porque mató al ratón
porque comió el queso
de la vieja y el viejo.

Vino el fuego
y quemó al palo
porque mató al perro...

2. Cuentos e historias de animales

Son cuentos en los que los animales están personificados y la estructura interna suela ser muy sencilla porque están especialmente dirigidos a los más pequeños. Las situaciones son familiares para los niños al guardar una estrecha relación con las situaciones y escenas de su vida cotidiana. En muchos de ellos aparece el lobo como personaje que inspira temor y al que le suelen ocurrir las mismas cosas: tiene hambre, hace alguna fechoría, cae en una trampa y al final le dan una paliza o sale mal parado.

Aquí se inscriben cuentos como:

Los tres cerditos y el lobo.
Los siete cabritillos y el lobo.
El lobo y la zorra.
La gallina Marcelina.
La ratita presumida.
El chivito.
El patito feo.

3. Cuentos maravillosos o de encantamiento

Son los cuentos tradicionales en los que aparecen una serie de elementos que los identifican, aunque existan diferencias importantes entre ellos. Estos elementos comunes se refieren:

- A la existencia de personajes y elementos maravillosos (princesas, príncipes, brujas, ogros, hadas, castillo...) y a otros personajes con un papel claramente diferenciado (el héroe, el agresor, el que sufre y es recompensado, el hermano menor, la cruel madrastra...).
- A la acción. Suelen repetirse ciertos temas de fondo: superación de obstáculos y engaños, pruebas de astucia, pérdida de algo o de alguien, peleas, encantamientos y hechizos, recompensa final.
- Al desenlace. En su mayoría, el desenlace suele ser feliz, restableciéndose el orden de los héroes o ganadores.

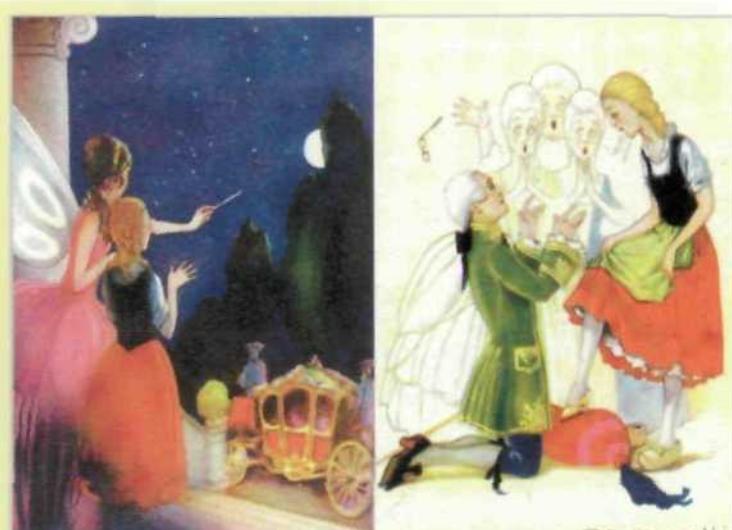
En este tipo de cuentos están incluidos los cuentos recogidos por los hermanos Grimm, por Andersen, por Perrault, además de las excelentes recopilaciones de cuentos maravillosos españoles realizadas por varios autores como Aurelio M. Espinosa, Fernán Caballero, Antoniorrobles, A. Rodríguez Almodóvar y A. Martínez Menchén, entre otros.

También hay que considerar como fuentes de cuentos tradicionales las versiones y adaptaciones conocidas como versión de autor, entre los que podemos mencionar a Fernán Caballero, Antoniorrobles, Calleja y Elena Fortún.

En todas estas recopilaciones aparecen tanto cuentos de encantamiento como cuentos de animales y cuentos de costumbres.

Entre estos cuentos maravillosos o de encantamiento figuran títulos clásicos como "Blancanieves", "Cenicienta", "La Bella Durmiente," "La Princesa y el guisante", "Hansel y Gretel", "Piel de asno"...

Entre los cuentos maravillosos recogidos por autores españoles: Blancaflor, la hija del diablo, Juan el oso, la serpiente de siete cabezas, el castillo de irás y no volverás, el pescador, la adivinanza del pastor... con diferentes versiones y adaptaciones según los autores.



Cenicienta

4. Cuentos de costumbres

En este tipo de cuentos no aparecen tan claramente esos personajes o elementos maravillosos o de encantamiento aunque puede existir un componente mágico. Suelen reflejar los modos de vida de las sociedades de un determinado momento y lugar y con frecuencia están contados con un tono satírico o burlesco. En este grupo encajan los cuentos de príncipes tontos o raros, niños en peligro, pícaros, pobres y ricos, cuentos de miedo...

Entre los cuentos de costumbres más conocidos y recogidos por autores clásicos (Grimm, Andersen, Perrault) hay que mencionar "El traje nuevo del emperador", "Epinomias"...

Entre los de autores españoles podemos incluir títulos como "Pulgarcito", "Juan sin miedo", "Juan el de la vaca", "La mujer mandona", "El piojo cebado"...



5. Fábulas

Aunque este tipo de cuentos e historias tienen cosas en común con los cuentos de animales se diferencian de ellos y se identifican por algunos elementos como su carácter moralizante (moraleja al final), aspecto que no aparece de manera directa en los cuentos de animales, y por su forma de tradición. Mientras que en el caso de los cuentos de animales la forma de tradición ha sido la tradición popular, en el caso de las fábulas se trata de una tradición culta.

De esta manera, la tradición culta ha transmitido desde los tiempos remotos historias de animales, que sin embargo, no existen en los cuentos populares de animales. Por ejemplo, historias como la de la cigarra y la hormiga o la de la liebre y la tortuga no existen en la tradición popular, de la misma manera que historias como el sapo y la zorra no existen en la culta. Aunque hay algunas historias que se dan en una y otra forma de tradición, en la culta y en la popular.

Además, otra característica diferencial de las fábulas frente a los cuentos populares de animales es que las primeras son cuentos de autor. Entre los más conocidos hay que mencionar a Samaniego, Iriarte y las

más antiguas sin lugar a dudas las fábulas de Esopo. Y títulos como: La cigarra y la hormiga, la liebre y la tortuga, la tortuga y las águilas...

6. Leyendas

Su consideración entre las historias y cuentos de tradición popular obedece al tratamiento fantástico y mágico de historias basadas en acontecimientos más o menos reales con un desarrollo literario, tanto en los personajes como en la descripción de las acciones, contando con la incorporación de elementos mágicos e irreales. Entre ellas podemos citar la historia de "El rey Arturo y los caballeros de la tabla redonda", leyendas sobre acontecimientos históricos, sobre personajes del bosque como las historias de "Los hobbits" y algunas leyendas contemporáneas como "El mago de Oz".

7. Relatos de historia natural

Son cuentos basados en hechos científicos naturales relacionados con las plantas, los fenómenos atmosféricos, animales... y contados de manera didáctica. Es el caso del cuento "El pequeño abeto", en el que nos ofrece una explicación de por qué hay árboles a los que se les caen las hojas y por qué a otros no.

Una vez vista esta breve clasificación de los cuentos populares, podemos pasar a comentar algunos aspectos relacionados con su utilización. Consulta con tu tutor acerca de las fuentes en las que encontrar los distintos tipos de cuentos clásicos de tradición popular mencionados.

Antes de pasar al siguiente epígrafe, vas a pararte a pensar sobre los contenidos que acabas de estudiar mediante la realización de una actividad.

Ejercicio

5. A continuación tienes una relación de cuentos, historias, leyendas... Identifica cada uno con el grupo a que pertenece, de acuerdo con la clasificación anterior: "El gallo Kirico", "El castillo de irás y no volverás", "El patito feo", "La lechera", "La liebre y la tortuga", "El mago de Oz", "El pequeño abeto".

3.3. ADAPTACIÓN DE LOS CUENTOS TRADICIONALES

Antes de proponer algunos criterios de adaptación de los cuentos tradicionales, vamos a formular algunas preguntas para intentar darles respuesta:

¿Se deben adaptar los cuentos? ¿En qué casos? ¿Qué criterios son los que hay que tener en cuenta al realizar la adaptación?

Puede haber tres razones que nos lleven a plantearnos la adaptación de los cuentos tradicionales:

- Hacer más fácil de entender un cuento, adaptándolo a la capacidad comprensiva de los niños más pequeños (criterio de edad).
- Reducir la extensión del relato cuando es demasiado largo, para hacerlo más comprensible por los niños.
- Adaptar el contenido por considerarlo poco adecuado para los niños pequeños (escenas que causen miedo, contenidos sexistas, valores que no se comparten en las sociedades actuales...).

Vamos a ir explicando con más detalle cómo podemos realizar los diferentes tipos de adaptaciones. En el caso de las dos primeras situaciones, se trata de una adaptación didáctica o pedagógica y, en definitiva, cada vez que un adulto cuenta un cuento realiza su propia adaptación para ajustarse al niño que lo escucha, teniendo en cuenta su edad, sus preferencias, su capacidad comprensiva del lenguaje verbal... para lo cual suprime algunas escenas menos relevantes, amplia las escenas preferidas por el niño, resalta la maldad de un personaje si el niño no se asusta demasiado... Vamos a ver esto.

Adaptar determinados cuentos a los oyentes más pequeños (criterio de edad)

El mejor criterio que podemos tener en cuenta a la hora de adaptar un cuento tradicional a los más pequeños es seleccionar los cuentos más apropiados para cada edad.

Si ya sabemos que hay determinados cuentos más apropiados para niños más mayores, no necesitaremos adaptar esos para niños más pequeños, seleccionando otros más adecuados para los pequeños. Pongamos un ejemplo: el cuento de "El castillo de irás y no volverás" no es un cuento para niños menores de cuatro años, por su complejidad, contenido de encantamiento, complicación de la narración... pero si puede ser adecuado para niños a partir de 5 años. ¿Por qué vamos a adaptar ese cuento si podemos contárselo más tarde sin necesidad de adaptarlo?

Los niños más pequeños (hasta los 3 años) prefieren los cuentos de animales, de historia natural y algunos cuentos maravillosos sencillos. Conectan mejor con cuentos que tratan de situaciones más próximas a su vida, en los que los objetos y los elementos de la naturaleza tienen vida: las nubes, el sol, la luna, la lluvia, las piedras... tienen movimiento. Los animales ocupan un lugar de especial importancia, porque repre-

sentan papeles claramente identificables por ellos y porque asumen las situaciones que a ellos les preocupan: la madre se va dejando solos a los cabritillos, se sienten abandonados, tienen miedo, se dejan vencer por el miedo y abren la puerta desoyendo los consejos maternos...

A partir de los 4 años, su capacidad de imaginación les permite viajar a lugares lejanos con los ogros, los príncipes, las princesas, las hadas, los duendes... es el momento de ir introduciendo cuentos con más contenido maravilloso, de encantamiento, cuentos de costumbres, leyendas... Los propios niños son los mejores críticos y ellos nos irán diciendo qué cuentos prefieren.

Acerca de la supresión o modificación de determinados personajes y escenas que puedan resultar demasiado "violentas" para los niños más pequeños, se tratará de pensar si en realidad hemos elegido un cuento inadecuado para un niño pero en cualquier caso los niños saben diferenciar perfectamente la realidad de la fantasía y puede resultarles un alivio que, al menos en el cuento y sin que él sea responsable, el lobo o la bruja tengan su merecido, aunque se trate de una paliza. Además, puede ser un buen pretexto para chillar y decir una vez tras otra: ¡malo!, ¡malo!...

En cuanto a la cantidad de cuentos, no es necesario disponer de un amplio repertorio, poco a poco se pueden ir introduciendo nuevos cuentos y de diferente tipo. Son los niños quienes piden una y otra vez los mismos cuentos, para experimentar el placer de encontrarse con lo ya conocido y por la seguridad que les proporciona poder anticipar lo que va a pasar después.

Además, tan importante es el cuento elegido como la manera de contarla. El éxito y el interés hacia un cuento, con frecuencia, está en relación con el significado que tiene para el niño la persona que se lo cuenta y la forma en que es contado.

Una vez que creemos haber elegido el cuento adecuado y, a pesar de todo consideramos conveniente realizar algunas adaptaciones, habrá algunos elementos que pueden orientar cómo hacerlas sin modificar en lo esencial el cuento. Vamos a ver esto a continuación.

¿Cómo abreviar o adaptar un relato demasiado largo o complejo?

La duración del cuento es un elemento básico para garantizar una buena atención de los niños. Cuanto más pequeños sean los niños, más breves deberán ser los cuentos, y a medida que van siendo más mayores y aumente su capacidad de atención, de permanencia y de comprensión,

podrán escuchar cuentos cada vez más largos. La capacidad de atención y de permanencia en la escucha interesada dependerá no sólo de la duración del relato, sino también de las técnicas utilizadas para contar el cuento. De esto nos ocuparemos más adelante; veamos ahora cómo adaptar un relato excesivamente extenso.

Hay cuentos que pueden ser adecuados para niños más pequeños, por los personajes, el tipo de situaciones y acciones, pero si se respetan en su totalidad pueden resultar demasiado largos y complicados para los niños. Podemos adoptar algunos criterios de adaptación:

- Suprimir o acortar las explicaciones, descripciones, diálogos poco relevantes para la comprensión de la narración e incluso suprimir personajes secundarios, sin que con ello se altere el sentido del relato.
- Abreviar el texto, utilizando frases más cortas, suprimiendo fragmentos descriptivos e incorporar recursos narrativos más directos: utilizando de forma predominante el estilo directo (los diálogos), sustituyendo palabras excesivamente complejas para los niños por otras más fáciles de entender para ellos, adaptando el estilo literario a formas y expresiones más manejables por los niños, ampliando escenas divertidas, dando más énfasis a las acciones que más atraen su interés...

La reducción como procedimiento de adaptación entraña un peligro: la excesiva simplificación del lenguaje y la destrucción de parte de la fuerza narrativa original en la que se apoya el relato.

No es necesario que los niños entiendan todas y cada una de las palabras del cuento, pueden llegar a una comprensión global por el contexto del enunciado y las otras formas de expresión con que solemos acompañar la narración verbal (gestos, sonidos, movimientos...) y además la única forma de enriquecer el lenguaje es oyendo palabras nuevas. Los niños son capaces de entender el lenguaje de las metáforas en cuanto empiezan a desarrollar su pensamiento simbólico. Y, en definitiva, los cuentos son una manera de expresión simbólica.

Respondamos ya a la última pregunta:

¿Es conveniente alterar el contenido del cuento?

Ya hemos visto en qué casos y con qué criterios se pueden realizar algunas adaptaciones de los cuentos, pero la alteración del contenido no es tan justificable. Al situar las características de este tipo de literatura infantil, decíamos que los cuentos ofrecen una visión del mundo, pero en otro momento histórico y social, con una serie de valores en muchos casos cuestionables desde nuestros valores actuales, pero eran una forma de cultura en otros tiempos. ¿Por qué modificar el argumento de los cuentos? ¿Para evitar transmitir modelos sexistas o racistas a los

niños? ¿Para evitarles sufrimientos innecesarios con escenas duras o violentas?...

Los niños distinguen perfectamente la realidad de la ficción y cuando son pequeños no se fijan tanto en los valores y en los modelos transmitidos en los cuentos como en las cosas que pasan realmente a su alrededor y cuando ya pueden empezar a darse cuenta de los modelos ofrecidos en los cuentos, también tienen capacidad para comparar y pensar por sí mismos.

Los niños no aprenden los modelos de su vida real en los cuentos, excepto que su vida fuera una sucesión de cuentos. El cuento cumple, entre otras, la función de alimentar la imaginación y, en cierto modo, son una invitación a viajar en el tiempo mágico. ¿O es que acaso por ver cómo habla un animal en un cuento, el niño va a creer que los animales hablan en la vida real? Los cuentos ofrecen la posibilidad de contrastar lo real con lo imaginario, lo que existe de verdad y lo que sólo existe en la imaginación.

Podemos resumir este punto de vista ofreciendo una opinión, una vez justificada: los cuentos no deben alterarse en su contenido, otra cosa es realizar adaptaciones didácticas o ajustes en la forma para conseguir que los oyentes disfruten aún más de ellos y seleccionar qué cuentos pueden ser más adecuados para cada edad.

Vas a realizar un ejercicio sobre la adaptación de los cuentos.

Ejercicio

6. Vas a adaptar un cuento clásico para contárselo a niños de 2 años. Decide tú el cuento y explica los criterios de adaptación, transcribiendo textualmente el texto contado.

Y ahora, ya podemos pasar a explicar la mejor adaptación que podemos realizar con los cuentos: contarlos bien. ¿Cómo contar un cuento? Pero antes, recuerda, tienes que leer el resumen correspondiente.



Recuerda

Los cuentos clásicos de tradición oral tienen unas características que los identifican y a la vez los diferencian de los cuentos actuales de autor:

- Pueden contarse sin necesidad de soporte gráfico.
- Pertenece a la literatura de transmisión oral.
- Son cuentos para contar y escuchar.
- Transmiten una visión del mundo y unos valores distintos a los actuales.

En este epígrafe te hemos ofrecido una clasificación de los cuentos clásicos de tradición oral.

- Cuentos rimados o de fórmula: son cuentos que se presentan habitualmente en verso.
- Cuentos e historias de animales: los animales están personificados y están especialmente dirigidos a los niños más pequeños.
- Cuentos maravillosos o de encantamiento: aparecen personajes y elementos maravillosos.
- Cuentos de costumbres: suelen reflejar los modos de vida y con frecuencia estar contados en tono satírico o humorístico.
- Fábulas: se identifican por su carácter moralizante.
- Leyendas: presentan un tratamiento fantástico y mágico de historias basadas en acontecimientos más o menos reales o históricos.
- Relatos de historia natural: son cuentos basados en hechos científicos naturales relacionados con las plantas, con fenómenos atmosféricos...

Hay diferentes criterios para adaptar un cuento clásico. Según el planteamiento hecho en esta unidad, los criterios que podrían orientar la adaptación de los cuentos son:

- La abreviación del relato (en función de la edad de los niños).
- La adaptación del lenguaje utilizado.
- La utilización de variados recursos expresivos.

Y ahora, tras leer el resumen, pasemos a cómo contar un cuento.

4

Cómo contar un cuento

Sin lugar a dudas, la mayoría de los niños prefiere que se les cuente un cuento a mirarlo ellos solos en un libro por muy buenas que resulten las imágenes. Y es que, además de interesarse por la historia y por los personajes del cuento, lo que más les gratifica es la situación placentera que supone contar un cuento: la posibilidad de tener al adulto junto a él, el contacto físico, los juegos con la voz, la sorpresa, el misterio mantenido con un silencio y la espera, los gestos exagerados que en ese momento al adulto le están permitidos... y la enorme satisfacción que produce el saberse, aunque sea sólo por un momento, cómplice del adulto en un juego de fantasía compartido.

Veremos con más detalle cómo influye cada uno de estos elementos que forman parte de las técnicas para contar cuentos. Ahora puede ser útil pararnos un momento a pensar en esta idea de Rodari: "No podemos decir que el niño, al pedir un segundo cuento, una vez acabado el primero, esté realmente interesado, o exclusivamente interesado en sus peripecias; tal vez sólo quiera prolongar lo más posible esa situación placentera, continuar teniendo a la madre junto a su cama, o sentada en el mismo sillón..." .

Antes de pasar a describir las técnicas más elementales acerca de cómo contar un cuento y de comentar distintas posibilidades vamos a dedicar un pequeño espacio a los indicadores que pueden ayudarnos a saber qué cuentos contar.



Adulto contándole un cuento a un niño

4.1. ¿QUÉ CUENTOS CONTAR?

Hay muchas y diversas fuentes a las que recurrir para buscar cuentos para contar a los niños. Una amplia fuente es la ofrecida por los cuentos clásicos populares o de tradición oral. También hay un repertorio de

cuentos locales, familiares e incluso personales que sólo saben un grupo reducido de personas.

Hay también cuentos inventados en un momento y que luego se incorporan al repertorio activo de los cuentos solicitados por los niños, en especial si el inventor es una persona importante para los niños. Hay cuentos que hay que mirar a la vez que se cuentan, porque casi lo más importante es la imagen. Lo difícil es saber qué cuentos pueden ser los más apropiados o quizás no sea un asunto tan complejo, puede ayudarnos observar la respuesta de los niños.

Como de los cuentos de imágenes vamos a ocuparnos en el epígrafe siguiente, nos referiremos ahora a los criterios que hay que tener en cuenta para saber qué cuentos tradicionales pueden ser más adecuados para los niños y aunque a los niños, más mayores (4-6 años) les gusta volver a oír los cuentos que les contaban cuando eran más pequeños, los criterios pueden ser diferentes para unas edades u otras.

En el caso de los niños más pequeños (hasta los 3 años, de manera aproximada) los criterios que habría que manejar a la hora de decidir qué cuentos pueden ser más apropiados son los siguientes:

- Que la historia contada guarde alguna relación con la propia historia personal de los niños, aunque sea en clave de fantasía.
- Que conecte con sus necesidades cotidianas: de afecto, seguridad, protección, cuidado, alimentación, sueño...
- Que ofrezcan soluciones a sus conflictos existenciales, aunque en escenarios imaginarios.
- Que cuenten algo divertido y sobre todo que tengan un final feliz o reparador, especialmente cuando aparecen situaciones de pérdida, soledad, aislamiento, sufrimiento...
- Que utilicen un lenguaje simbólico-fantástico, que responda al pensamiento animista propio de los niños, frente a un lenguaje realista-descriptivo y lógico propio del pensamiento de los adultos.
- Que haya presencia de repeticiones en los elementos, los personajes, las situaciones... cuya función es favorecer la comprensión y situar al niño en el terreno de lo conocido y lo familiar.
- Brevedad de la narración, recurriendo, si fuera necesario a abreviaciones y adaptaciones.
- Historias con trama viva, con rapidez de acción, centrada más en lo que hacen los protagonistas que en lo que piensan o sienten.
- Historias que estimulen la imaginación.

Los niños hasta los tres años, aproximadamente, suelen preferir los cuentos de animales y aquellos más directamente relacionados con sus necesidades y sentimientos básicos (afecto, seguridad, alimentación,

vestido, cuidado...). Experimentan una predilección especial por el cuento de "Caperucita y el lobo", por "Los tres cerditos y el lobo", "Los siete cabritillos y el lobo"... También les produce un disfrute especial el cuento de Pulgarcito o de Garbancito, sobre todo cuando el niño habla desde dentro de "la tripita del buey" donde no llueve ni nieva... La ferocidad del lobo les seduce pero a la vez experimentan un gran temor cada vez que se vuelve a contar el cuento y Caperucita le dice: ¡Qué boca tan grande tienes!... Menos mal que al final el orden es restituido y el lobo castigado.

A los 3 años siguen disfrutando mucho con esos cuentos de animales y además amplían sus intereses a los cuentos que hablan de esconderse, de las sombras y la oscuridad, de perderse, de buscar y encontrar a las figuras paternas, del abandono (Hansel y Gretel) de las grutas y las cuevas, de la montaña y del bosque..., en especial del bosque. Disfrutan enormemente con los personajes que devoran (el lobo, el ogro, el dragón...) y todos quieren ser el lobo, pero cuando es apaleado deciden que quieren ser el cazador.

Estos criterios son sólo una referencia orientativa, son los propios niños quienes mejor nos ofrecen las pautas de elección de los cuentos, siendo ellos mismos, con frecuencia, quienes piden el cuento que más les gusta. Quizá merezca una pequeña reflexión este hecho.

¿Por qué los niños siempre piden los mismos cuentos?

- Los niños necesitan la repetición y encontrarse con lo ya conocido para crecer, para reafirmarse en lo que ya saben y poder anticipar lo que va a ocurrir después.
- Para favorecer la elaboración de sus propios conflictos y la búsqueda de soluciones en situaciones que ya conocen y dominan.
- Por el gusto de encontrarse con un lenguaje conocido: las mismas palabras, los mismos nombres, las mismas preguntas y respuestas... Lo que les permite sentirse dueños de la palabra del cuento.
- Por lo gratificante de encontrarse con los gestos, movimientos y expresiones que acompañan al cuento, pudiendo realizarlos ellos y anticiparse al adulto.
- Para confirmar lo esperado, en relación con sus miedos a perder algo, a alguien o a perderse ellos; ese final salvador que una y otra vez hace desaparecer el sentimiento de angustia o de temor.

A medida que los niños van creciendo, las preocupaciones, los miedos, los intereses van cambiando. A partir de los 4 años, su pensamiento evoluciona de otra manera, su capacidad comprensiva del lenguaje ha aumentado de manera notable, ya entienden y además disfrutan con cuentos y narraciones más extensos y complejos, que representen

escenarios más lejanos y con mayor contenido de encantamiento (cuentos maravillosos o de encantamiento), con referencia a los análisis costumbristas (cuentos de costumbres) y con contenidos narrativos más extensos (las leyendas).

A esta edad, ya tienen más capacidad para cuestionar, opinar y criticar los modelos ofrecidos, el papel que desempeña cada personaje, lo que hace y por qué lo hace... Ellos solos deciden qué cuento quieren que se les cuente y además les gusta hablar sobre él e incluso contarlos ellos mismos. Ya no necesitan que se les cuenten siempre los mismos cuentos.

Con los niños más mayores (4-6 años) ya puede hacerse un planteamiento sistemático y continuado de trabajo con la fantasía en la escuela como procedimiento habitual alrededor del cual desarrollar múltiples y variadas actividades de expresión dramática, plástica... incluso matemática. Cualquier recurso fantástico es bien acogido, disfrutando además con la variedad y complejidad de las historias.

Si la mayoría de los cuentos tradicionales para niños ya pueden resultar adecuados para estas edades, hay algunos que ejercen un poder de atracción especial, entre ellos Blancanieves, la Reina de las Nieves. Iniciándose con gran respuesta en el mundo de las leyendas, sobre todo las de contenido natural (historias de los Hobbits, las ninfas y los habitantes del bosque) e histórico (Arturo y los caballeros de la tabla redonda), los mitos y dioses de la mitología antigua y algunas leyendas contemporáneas como el Mago de Oz.

Y todo esto porque estamos convencidos de que es muy importante contar cuentos a los niños. Y si todavía alguien se pregunta *¿Por qué es importante contar cuentos a los niños?* Podemos ofrecer algunas respuestas:

- Porque escuchando cuentos aprenden a organizar su mundo, sus sentimientos; es una buena forma de entender el mundo real y el significado de las cosas que hay a su alrededor.
- Porque es un excelente procedimiento de aprendizaje natural de la lengua materna.
- Porque escuchando cuentos se aprende lo que es la estructura temporal: el antes, el ahora, el después, el hace mucho tiempo, el jamás... Aprenden a situarse en el tiempo a través de las acciones que van sucediéndose en una secuencia temporal determinada.
- Aprenden a escuchar, a leer e interpretar las palabras, los gestos, los silencios, la espera, las manos, el ritmo...
- Aprenden a distinguir la fantasía de la realidad.
- Aprenden a desarrollar su pensamiento simbólico y fantástico.

Y, sobre todo, porque contar cuentos es una buena manera de jugar y disfrutar con el adulto.

Ahora ya podemos pasar a explicar algunas técnicas básicas para contar cuentos, pero antes vas a realizar un ejercicio.

Ejercicio

7. De los siguientes cuentos, indica cuáles te parecen más adecuados para niños de 0-3 años y cuáles para niños de 3 a 6 años:

- Los siete cabritillos.
- Blancaflor.
- Los tres cerditos.
- La gallina Marcelina.
- Piel de asno.
- Los tres ositos.
- Juan sin miedo.
- El patito feo.
- Caperucita.
- Blancanieves.

Ahora pasemos ya a las técnicas básicas de cómo contar un cuento.

4.2. TÉCNICAS ELEMENTALES DE CÓMO CONTAR UN CUENTO

La primera idea importante es que, a diferencia de otras actividades de juego con los niños, el cuento requiere reposo y detenimiento en la actividad. Después una actitud de atención y escucha, un narrador y algo que contar. La atención y la escucha dependerá en buena medida de las habilidades narrativas del que cuenta el cuento.

El cuento es un acto de comunicación, expresión y participación, no es una narración en el vacío. Cuando el adulto cuenta un cuento se sitúa como referencia del grupo, como elemento de conexión entre lo que cuenta y los niños, de aquí la importancia de los recursos expresivos y comunicativos empleados.

Vamos a ir viendo todos y cada uno de los elementos que intervienen cuando contamos un cuento.

1. Adaptación del contenido (abreviación)

Ya hemos visto anteriormente en qué consiste la adaptación del contenido por abreviación, cuando los destinatarios no pueden seguir el curso

de la narración completa y con la extensión original. La abreviación puede hacerse: suprimiendo o acortando fragmentos poco relevantes, suprimiendo personajes secundarios, resumiendo algunas situaciones cuya extensión no esté claramente justificada para comprender el núcleo básico del cuento... Sin alterar el sentido básico de la narración y respetando la versión original en lo fundamental.

2. Adaptación del estilo literario

La reproducción de un cuento con total fidelidad al texto original puede resultar complejo e incluso aburrido para los niños de estas edades. El narrador incorporará sus propios recursos literarios realizando una adaptación del lenguaje para conectar mejor con los niños. La edad de los niños puede orientarnos acerca de las adaptaciones a realizar,

Cuanto más pequeños sean los niños resultarán más apropiados algunos recursos como:

- La simplificación de las construcciones gramaticales y la adaptación del vocabulario empleado, sin que ello suponga un empobrecimiento del lenguaje.
- El empleo del estilo directo (diálogos y conversaciones frente a un exceso descriptivo o narrativo). Las narraciones en tercera persona y las descripciones prolongadas hacen disminuir la atención.
- La repetición de algunos elementos para volver a introducir la escena o la situación.
- Resaltar o prolongar escenas más interesantes.
- Introducción de preguntas para volver a recuperar la atención de los niños...

Buscando en todo momento conseguir un ritmo de narración vivo y dinámico, sin por ello renunciar a un lenguaje correcto y rico.

3. Utilización de recursos expresivos

Además de adaptar (abreviar) el contenido, y el lenguaje literario, contar un cuento requiere el uso de variados recurso expresivos, tanto lingüísticos como extralingüísticos.

- a) En primer lugar habrá que introducir elementos que den expresividad al lenguaje:
- Los cambios de entonación, los cambios en el tono, en el volumen y en el timbre de voz, según el efecto que queramos conseguir, incluso jugando con la impostura de la voz para representar a los diferentes personajes.

- El uso de onomatopeyas, repeticiones, silencios y pausas para mantener el suspense, la intriga, la sorpresa, lo inesperado...
- Cuidar el ritmo narrativo, procurando crear una cadencia y tensión mantenidos, evitando un ritmo excesivamente lento o demasiado rápido.
- Cuidar la duración de la narración. Una excesiva duración puede hacer perder el interés.

b) Además, habrá que hacer uso de esos otros recursos expresivos de gran relevancia, como son:

- Los gestos exagerados de la cara (gestos y muecas para representar la expresión de los diferentes personajes, la sorpresa, el miedo, la alegría, el llanto...).
- Jugar constantemente con la mirada, estableciendo contacto visual con todos y cada uno de los niños que están escuchando.
- Los movimientos de las manos (las manos pueden transmitir muchos mensajes y además aportan gran expresividad a la narración verbal). Los movimientos y gestos de las manos pueden indicar silencio, representar diferentes acciones... y son un elemento de constante reclamo de la atención de los niños.
- Los movimientos del cuerpo junto con los gestos constituyen la expresión corporal que acompaña al cuento y en ocasiones cumple un papel de primer orden, incluso sustituyendo a las palabras.
- Los sonidos y los ruidos también pueden ser un recurso expresivo de gran importancia, para resaltar determinadas situaciones, para identificarlos con los personajes, para invitar a los niños a que los realicen (el sonido de llamar a una puerta, el sonido de una pisada, de la lluvia, del viento, de un animal...).

Según la habilidad expresiva e interpretativa del narrador, la utilización de la técnica del desdoblamiento en los diferentes personajes del cuento puede resultar un elemento de gran dinamismo en la narración.

4. Incorporación de otros recursos

Además de los recursos expresivos propios de la expresión oral y corporal, podemos recurrir a otro tipo de recursos como la incorporación de alguna retahila, canciones, música y efectos sonoros sencillos (silbidos, palmas, golpes...), siempre con el objetivo de hacer más viva y dinámica la narración.

La incorporación de objetos que simbolicen o estén relacionados con algún objeto o personaje relevantes del cuento, puede ofrecer una dimensión nueva en la narración. Por ejemplo, la utilización de un par de botas para contar el cuento de Pulgarcito, o de tres cajas y tres bolas de diferentes colores para el cuento de los tres osos... Sin que la intro-

ducción del objeto suponga una limitación o una sustitución de las posibilidades expresivas propias de la palabra y del cuerpo.

Todo esto en lo que se refiere a técnicas elementales de cómo contar un cuento, pero además podemos contemplar otras posibilidades de contar, incorporando otras técnicas y otros recursos dramáticos. Vamos a ver esto en el siguiente apartado, pero antes vas a realizar un ejercicio.

Ejercicio

8. Describe qué recursos utilizarías y cómo los utilizarías para contar el cuento de "Los tres cerditos" a un grupo de niños de 1 a 2 años. Describe la situación, el ambiente, el momento...

Y ahora veamos distintas posibilidades de jugar con los cuentos.

4.3. DIFERENTES POSIBILIDADES PARA CONTAR CUENTOS

Hemos visto, hasta ahora, las técnicas y procedimientos que pueden hacer que contar un cuento resulte un acontecimiento expresivo. Vamos a ver otras posibilidades dentro de las diferentes maneras y usos de los cuentos.

1. Jugar con los cuentos

Inspirándonos, una vez más, en las propuestas de Rodari, vamos a ofrecer algunas posibilidades distintas con los cuentos. En esta ocasión no se trata tanto de contar el cuento de manera tradicional, sino de explorar con los niños diferentes posibilidades de jugar con ellos. Éstas son algunas de ellas:

a) *El juego de transformar los cuentos*

Hay, a su vez, distintas posibilidades en el juego de transformar los cuentos:

- El juego de qué ocurriría si... El lobo fuera Caperucita...
- El juego del error creativo. Se trata de introducir alguna palabra erróneamente construida, de manera intencional o fortuita y de aprovechar el error para seguir creando y transformando la historia. Por ejemplo: Iban los siete pepinillos por el bosque...
- El juego del error intencional. En esta ocasión, provocaremos una equivocación para ver qué efectos creativos produce en los niños. Ejemplo: Había una vez una niña que se llamaba Caperucita amarilla...

Contar el cuento al revés, cambiando los papeles de los personajes, por ejemplo: Había una vez una Caperucita mala...

Ensalada de cuentos. Se trata de introducir en un mismo cuento personajes de diferentes cuentos y contar con la participación de los niños para transformar la historia.

b) El juego de inventar historias

Las posibilidades son también diversas:

- Jugar a qué ocurriría si... pero en este caso en lugar de transformar una historia conocida, podemos probar a introducir como protagonistas a los propios niños. Por ejemplo: Qué ocurriría si... María se encontrara con el lobo. Pudiendo ampliar este juego fuera de los cuentos, a situaciones cotidianas: Qué ocurriría si Juan se fuera volando en una avioneta por la ventana...
Ese qué ocurriría si...: se puede aplicar a multitud de situaciones, desde las más próximas y reales hasta las más lejanas... si mirásemos el mundo boca abajo, si fuéramos un globo... provocando situaciones disparatadas y cómicas en absoluto reñidas con la creación literaria.
- Los cuentos inventados. Con frecuencia, padres y educadores cuentan historias y cuentos improvisados que luego pasan a formar parte del repertorio de cuentos más solicitados por los niños. A los niños les produce una gran satisfacción que su padre o su madre les cuenten un cuento inventado que sólo ellos conocen.
- El niño como protagonista. Puede ser una buena idea inventar una historia en la que el protagonista sea un niño y en la que se incluyan sus miedos, sus deseos, sus preocupaciones para ofrecer una solución adecuada. De esta manera, si el Carlitos de la vida real tiene miedo a la oscuridad, el Carlitos del cuento no lo tenía en absoluto. *En palabras de Rodari: "El futuro no será casi nunca tan feliz como en el cuento, pero, por el momento, hace falta que el niño haga reserva de optimismo y de confianza para enfrentarse a la vida".*
- Los cuentos y las historias para reír. Las primeras historias de risa surgen a partir de gestos inadecuados (llevarse la cuchara a la oreja) y después a partir de situaciones cómicas que producen risa tanto a los niños como a los adultos. Se pueden construir e inventar historias de risa a partir de una sucesión de gestos y acciones disparatadas y después inventar historias para reír con palabras que hablen de acciones y situaciones disparatadas. Entre las historias para reír pueden incluirse esos temas tabú de los que no está bien hablar (el sexo, las funciones corporales...), pero que son tan importantes para los niños.

2. Acompañar el cuento con imágenes

Aunque hemos visto distintas posibilidades y técnicas de contar un cuento verbal y corporalmente, es innegable el poder de las imágenes y el apoyo visual resulta un procedimiento de primer orden en la literatura infantil, dado que los niños todavía no tienen la posibilidad de leer el texto escrito por sí solos cuando se trata de leer o mirar un cuento.

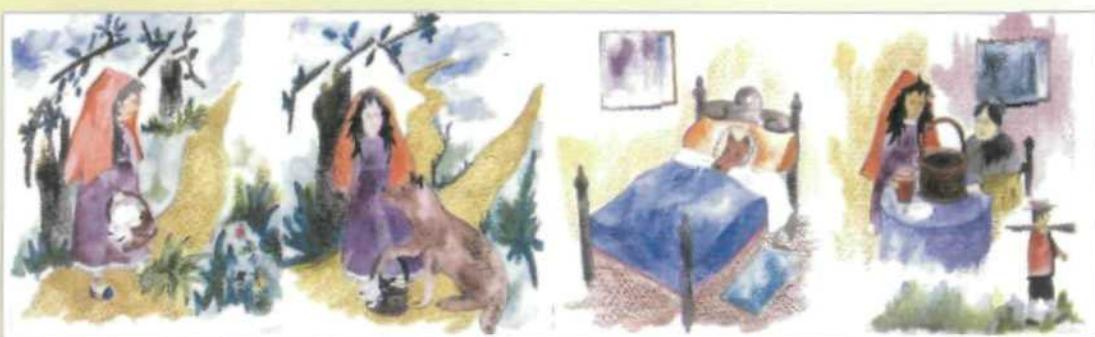
No es necesario acompañar de imágenes todas las situaciones al contar un cuento. Hemos visto las posibilidades que ofrece la expresión verbal y corporal, pero las imágenes ofrecen otras posibilidades distintas. Aunque en el epígrafe siguiente vamos a detenernos con detalle en los libros y cuentos de imágenes, veremos aquí algunas sugerencias en lo que se refiere a la utilización de imágenes como ayuda visual para contar, inventar o reconstruir cuentos.

a) Las fotos

La mejor historia para los niños es la que habla de ellos mismos, de las personas más próximas a él, de su casa, sus juguetes, sus cosas, sus lugares. Las fotos pueden servir para construir la primera historia de los niños. Las fotos de sus padres, de sus hermanos, de sus abuelos, de su orinal, de su cama, de sus juguetes, de su habitación, de su chupete, del paseo al parque, de la tienda en la que compra con su madre... La foto es una imagen real, mucho más fácil de identificar para un niño pequeño que otras imágenes o dibujos.

b) Las tarjetas-cuento

No nos referimos aquí a las tarjetas cuyo objetivo es trabajar la identificación de imágenes y nombrar las cosas, sino a las tarjetas de imágenes que pueden ser el motivo de una historia. Se pueden utilizar estas tarjetas como apoyo visual para contar un cuento, una poesía, cantar una canción... o inventar una historia.



Caperucita

c) Las diapositivas

La utilización de diapositivas (de elaboración propia o compradas) aporta un nuevo componente a la hora de contar un cuento y ofrece recursos diferentes: ver y escuchar el cuento en grupo, el ambiente oscurecido, el juego con las sombras, con los sonidos y con las voces, el elemento sorpresa, poder retroceder con las imágenes...

3. El pequeño teatro

Los dos procedimientos más sencillos para contar un cuento haciendo teatro son el guiñol y el teatro de sombras.

a) El guiñol

En el guiñol los personajes tienen vida propia y pueden relacionarse directamente con los niños, se mueven, hablan, duermen, cambian de postura, aparecen y desaparecen, se acercan y se alejan, cantan y bailan.... Producen risa, susto, sorpresa, tristeza... Los propios niños pueden convertirse en los personajes del cuento dando vida a los guiñoles y ofreciendo e inventando su versión.

Se puede contar un cuento ya conocido o inventar una historia utilizando las técnicas más elementales propias de este recurso: exagerar los diálogos y la expresión de los personajes, prolongar las situaciones que atraigan el interés de los niños, utilizar un estilo directo sustituyendo la descripción por la acción, combinar la palabra y el movimiento...

La utilización del guiñol permite, además, trabajar de manera muy sencilla y eficaz las nociones de tiempo y espacio: ahora, antes, después, dentro, fuera, cerca, lejos, el principio y el final.

b) El teatro de sombras

El teatro de sombras es magia, es un misterio no controlado, es una sorpresa, algo que se encuentra detrás, en la oscuridad..., aunque en realidad es una cosa tan sencilla como una silueta recortada que se mueve y se transforma con la luz. Cuando los personajes no están, los niños pueden colocarse al otro lado de la tela y actuar: hacerse grandes y pequeños, mover las manos, la cabeza... y ser ellos mismos los protagonistas.

4. Representar un cuento (dramatización)

Los cuentos ofrecen muchas posibilidades de ser contados, vistos, escuchados, inventados..., pero si hay alguna forma mágica de escuchar un cuento es a través de su representación : es la magia de los personajes y el teatro de verdad.

A su vez, las posibilidades de representar un cuento son muchas: se puede ir al teatro a ver un cuento representado por actores y también los niños pueden ser los actores. El teatro puede ser un espectáculo fuera de la escuela y también se puede representar un cuento dentro de la escuela. Pueden representarlo los adultos, como una manera más de contar un cuento a los niños o pueden ser los niños quienes actúen para contar el cuento a los demás.

La representación puede ser el resultado de un proceso de trabajo continuo o una forma menos elaborada de dramatización casera. Todo es válido, cada procedimiento en su momento y en su lugar.

En la Unidad de Trabajo dedicada a la Expresión Corporal y Dramática abordaremos con mayor extensión la dramatización y representación teatral, con todo lo que supone el desarrollo del juego dramático y el teatro para los niños, desde los primeros juegos de imitación, las primeras representaciones ,hasta llegar al verdadero juego dramático y a la representación teatral, contando con los cuentos como un material de primer orden. Sin embargo, no podíamos dejar de mencionar e incluir entre las diferentes posibilidades y procedimientos de contar un cuento su representación o dramatización. Incluyendo aquí desde la dramatización improvisada y sobre la marcha hasta la representación escénica.

Es importante señalar que todas esas técnicas básicas que mencionábamos en el epígrafe anterior como recursos habituales para contar cuentos son técnicas y procedimientos básicos de dramatización que se ven perfeccionados, ampliados y enriquecidos cuando se trata de una representación más elaborada.

Vistas ya las diferentes posibilidades de cómo contar un cuento narrado siendo el lenguaje verbal su soporte básico, veamos a continuación los otros cuentos: los libros y cuentos de imágenes para niños. Antes vas a realizar un ejercicio.

Ejercicio

9. Selecciona una o varias posibilidades de contar un cuento, de las vistas anteriormente, sabiendo que estaría dirigido a niños de entre 3 y 6 años. Describe la experiencia.

Hemos visto cómo contar un cuento y las diferentes posibilidades de contarlo. Antes de pasar a los libros y cuentos de imágenes lee el siguiente resumen:

Recuerda

Antes de entrar en materia sobre las técnicas y posibilidades de contar un cuento, lo primero es saber qué cuentos contar. La edad de los niños puede ser un criterio de selección de los cuentos. Los indicadores que pueden orientar la elección de los cuentos más adecuados para los niños más pequeños (0-3 años) pueden ser los siguientes:

- Que la historia contada guarde alguna relación con la propia historia de los niños aunque sea en clave de fantasía.
- Que incluya elementos y personajes lejanos.
- Que ofrezcan soluciones a sus propios conflictos vitales aunque sea de forma imaginaria.
- Brevedad en la narración y rapidez en la acción.

Para elegir los cuentos que más interesen a los niños más mayores (4-6 años) también hay que tener en cuenta algunos criterios:

- Narraciones más extensas y complejas.
- Escenarios más lejanos y con mayor contenido de encantamiento.
- Con cualquier modelo.

Hay tres maneras elementales de adaptar un cuento para contarla mejor y conectar con la manera de escuchar de los niños:

- Abreviación del contenido.
- Adaptación del estilo literario.
- Utilización de variados recursos expresivos.

Un cuento se puede contar de la manera clásica y también puede recurrirse a otras fórmulas divertidas e imaginativas, jugando con los cuentos:

- Juegos de transformar los cuentos.
- El error creativo.
- Suposición imaginaria.
- Los cuentos inventados.

Se puede jugar con los cuentos y se puede contar el cuento sin más, cada cosa en su momento. Hay distintas maneras de contar un cuento, apoyándonos en técnicas sencillas que son de uso habitual:

- Acompañar el cuento con imágenes.
- Utilizar guíñoles o marionetas.
- Hacer un teatro de sombras.
- Dramatizar un cuento.

Ahora pasemos a los otros cuentos: los ilustrados o de imágenes.

5

Libros y cuentos de imágenes para niños

Aunque habitualmente se incluye en el género de la literatura infantil la extensa producción de libros de imágenes para niños, conviene hacer una precisión al respecto: no todos los libros de imágenes destinados a los niños son adecuados para ellos, ni todos pueden considerarse literatura infantil. Por ejemplo, algunos libros cuya finalidad es la identificación y el aprendizaje del nombre son, más bien, un material didáctico que un cuento para niños.

De la misma manera, muy frecuentemente, encontramos libros y cuentos en los que ilustraciones dirigidas al público infantil dan soporte a una historia no adecuada para niños de estas edades; también sucede lo contrario, y es que historias infantiles se ven acompañadas de ilustraciones cuya comprensión por los niños no es posible. En consecuencia, es importante destacar que es preciso que en los libros y cuentos de imágenes tanto la historia relatada como las ilustraciones sean capaces de generar el interés de los niños para que puedan disfrutar de esta forma de literatura.

5.1. FUNCIONES DE LOS LIBROS Y CUENTOS DE IMÁGENES PARA NIÑOS

Para que un libro de imágenes destinado a los más pequeños, en su condición de no lectores, pueda ser considerado como perteneciente al género de la literatura infantil tiene que servir para tres funciones que son las que definen este género literario:

- Función lúdica.
- Función creativa o artística.
- Función educativa.

Veamos cada una de estas funciones.

Función lúdica

El libro tiene que ofrecer posibilidades de juego tanto por su contenido como por el propio formato. El libro para niños debe reunir unas determinadas condiciones de calidad, cuidando al máximo la presentación, el tipo de material, la resistencia, el tamaño, para conseguir ser un objeto agradable cuyo objetivo básico es ser mirado y tocado.

Función creativa y recreativa

En un libro de imágenes para niños es fácil descubrir la presencia o ausencia de intencionalidad creativa y, por lo tanto, artística del

autor/ilustrador de la que va a depender en buena medida el desarrollo creativo e imaginativo que haga cada niño al situarse frente al libro.

Cuando un niño mira y hojea un buen libro de imágenes pone en marcha una gran variedad de formas de expresión y comunicación con el propio libro, manifestaciones necesarias para captar la imagen y para establecer relaciones entre el mundo de la imagen, el mundo real y su mundo interior. Una imagen creativa puede ofrecer ilimitadas lecturas posibles. De esta manera, la creación que hace el niño a partir de las imágenes y de la historia en su conjunto puede coincidir o no con la historia contada.

El niño puede entender el significado de la imagen, y percibirlo inmediatamente al primer contacto visual, realizando la asociación con el mundo real. Pero hay muchos más mensajes que son transmitidos y puestos en juego, se trata de informaciones estéticas, afectivas o emocionales, íntimamente ligadas a la forma de ser de cada niño, a su sensibilidad, a su afectividad, a sus propias experiencias procedentes de su pasado y de su presente, a su entorno social y cultural...

Precisamente por la cantidad de variables que intervienen cada vez que un niño se comunica con una imagen, es importante que el adulto evite la tentación de intervenir anticipándose a la expresión del niño porque, en definitiva, está realizando su propio acto creativo.

Función educativa

Hay que situar este término en su concepto más amplio, yendo mucho más allá de lo meramente didáctico. Tanto si es el niño quien se acerca al libro como si es el adulto quien se lo enseña, ver un libro juntos es una situación propicia para hablar y para aprender: enumerar los objetos, las acciones de los personajes, hablar acerca de lo que las imágenes y la historia contada sugieren...

La utilización del lenguaje verbal como medio de comunicación en la lectura compartida de un libro de imágenes es una buena manera de promover aprendizajes alrededor del contenido del libro (los objetos y situaciones que aparecen, sus características, etc...).

El valor educativo de la literatura infantil reside, por tanto, en su capacidad para propiciar situaciones comunicativas y de aprendizaje en general, tanto cuando un niño mira las imágenes él solo como cuando lo hace con un adulto, cuando comenta, piensa en voz alta, pregunta, habla o calla...

Ahora, tras esta introducción sobre los libros de imágenes y literatura infantil, podemos pasar a hacer una clasificación de los diferentes tipos de libros y cuentos de imágenes para niños.

5.2. CLASIFICACIÓN DE LOS LIBROS Y CUENTOS ILUSTRADOS PARA NIÑOS

Libros de reconocimiento de imágenes

Este grupo está constituido por los libros cuya función básica es presentar imágenes que los niños puedan identificar y nombrar. En general son imágenes simples de objetos, personas, animales y situaciones próximas a la realidad cotidiana de los niños. Habitualmente las imágenes no cuentan una historia visual, porque la finalidad es la de enseñar a nombrar o designar lo que representan.

Hay gran variedad de soportes y formatos, diversidad de materiales (de plástico, de tela, de cartón, de madera e incluso de goma-espuma), jugando con la presencia de efectos sensoriales (sonoros, táctiles...) de apoyo.

Este tipo de libros, en su mayoría, tienen un marcado carácter didáctico o de aprendizaje y las ilustraciones son las que marcan el carácter literario: si suscitan alguna posibilidad imaginativa por parte de los niños al mirarlas, si tienen un cierto carácter artístico, si además desempeñan una función lúdica, y no meramente didáctica, podemos considerarlos como literatura infantil. Y, en cualquier caso, será el propio niño quien decida si es un libro adecuado para él, sabiendo que un libro que guste a un niño puede resultar nada atractivo para otro.

Los primeros libros de conocimientos para niños

Son libros o cuentos de imágenes que se diferencian de los anteriores en que aunque también pueden utilizarse para reconocer, identificar y nombrar objetos, personas, animales y situaciones familiares, al tratarse precisamente de pequeñas historias sobre escenas y situaciones cotidianas y próximas para los niños, en éstos se presenta de manera implícita o explícita una pequeña historia o narración, pudiendo ir o no acompañadas de un breve texto. Incluyen motivos relacionados con los primeros aprendizajes de los niños pequeños (las cosas de su casa, sus juguetes, los animales, las compras, la familia, la calle, el aseo, las tareas de la casa...).

Una de las características de los primeros libros de conocimientos para niños, cuando merecen la categoría de literatura infantil, es el enfoque tierno y afectivo con el que están tratados, en especial las ilustraciones.

Libros y cuentos de imágenes que cuentan una historia

Nos referimos a los libros o cuentos en los que la historia es transmitida por las propias imágenes, independientemente de estar acompañada

das o no por un pequeño texto escrito. El contenido comunicativo proviene directamente de las imágenes y de la secuencia entre ellas constituyendo una historia visual y, en este caso hay que verlas en un orden determinado. Ya hay una secuencia temporal en la narración visual, factor que no se daba en el primer grupo, en el que el orden de contemplación de las imágenes podía ser cualquiera.

En este grupo situaremos tanto los cuentos de imágenes sin texto como los cuentos de imágenes con poco texto, recayendo en ambos casos el peso narrativo fundamental en las imágenes. Sin embargo, la ausencia de texto no supone necesariamente mayor sencillez narrativa, hay historias visuales de gran complejidad para ser leídas por los niños y otras historias visuales con texto escrito más sencillas de interpretar visualmente. Esto quiere decir que la ausencia o presencia de texto escrito no es lo que marca en exclusiva la adecuación de los libros y cuentos de imágenes para estas edades, porque el texto suele ser leído por el adulto que cuenta el cuento al niño mientras que las imágenes son leídas directamente por el niño.

Aunque la fuerza narrativa y expresiva, en este tipo de libros y cuentos, recaiga en la historia visual y, por tanto, en las imágenes, el texto puede jugar un papel importante cuando está presente, siendo parte de la creación literaria. Es la unión de ambas cosas: las imágenes y el texto lo que define la calidad literaria de un libro o cuento de imágenes, pero en el caso de los libros más claramente de imágenes son éstas las que definen su carácter como producción literaria infantil.

Este tipo de libros y cuentos de imágenes resultan mucho más interesantes para el niño si hay algún adulto dispuesto a enseñárselos y a contárselos, porque la lectura de imágenes siguiendo una secuencia determinada no resulta tan sencilla como mirar imágenes aisladas. Cuando ya se han familiarizado con ellos, los niños podrán disfrutar y entenderlos mucho mejor si tienen que verlos solos, porque previamente han contado con la compañía del adulto que les ha contado y enseñado lo que dicen las imágenes.

Los cuentos de autor ilustrados

La diferencia entre estos libros y los anteriores, es que mientras que en el caso de los libros o cuentos de imágenes sin o con poco texto, la única o la mayor fuerza narrativa residía en las imágenes, en los cuentos ilustrados, el papel desempeñado por el texto constituye la base de la historia narrada aunque las ilustraciones apoyen, refuerzen y amplíen el mensaje verbal.

Cuando los niños aún no saben leer, son libros para ser leídos y contados por los adultos a la vez que los niños miran las imágenes, una vez

que los niños conocen la historia pueden interpretarla y evocarla a través de las imágenes ellos solos.

Los libros de conocimientos ilustrados

Si en el caso de los niños más pequeños (2 y 3 años) hay una gran variedad de publicaciones conocidas como los primeros libros de conocimientos para niños, para los más mayores de la etapa de educación infantil (4-6 años) existe una gran proliferación de pequeños libros de conocimientos que cuentan cosas relacionadas con el conocimiento del medio físico y social (la naturaleza, las estaciones, los oficios, la vivienda, los animales, los transportes...).

De nuevo, la calidad de las ilustraciones juega un papel primordial, en la medida en que debería cumplir una función literaria y lúdica y no sólo estrictamente didáctica. El texto puede cumplir también una función literaria y creativa o reducirse a una función meramente didáctica. La consideración de este tipo de libros ilustrados como pertenecientes al género de la literatura infantil dependerá de la calidad de las ilustraciones y del texto y de si ambos cumplen además de una función didáctica o formativa una función lúdica y creativa.

Los cuentos tradicionales ilustrados

En este grupo de incluyen las adaptaciones y versiones para niños pequeños de los cuentos clásicos tradicionales o populares. Existiendo una gran variedad y diversidad en lo que a la calidad de las ilustraciones se refiere. Hay versiones sólo con imágenes, para los más pequeños, y hay otras en la que la extensión del texto escrito varía desde ser un acompañamiento a las ilustraciones hasta ser las imágenes las que acompañan a textos escritos amplios.

De esta manera, hay cuentos populares ilustrados que pueden ser vistos y leídos directamente por los niños, una vez conocida la versión oral, y otras versiones que requieren la lectura por el adulto, aunque ambos, niño y adulto, disfruten de la contemplación de las imágenes.

Hay que reconocer que algunas versiones ilustradas de cuentos populares o tradicionales para niños son más bien un material pensado para el deleite visual del adulto que un cuento para el público infantil.

Los libros ilustrados con recopilaciones del folclore infantil

En los últimos años también han aumentado de forma considerable distintas y variadas publicaciones con recopilaciones más o menos exten-

sas sobre el folclore infantil (retahílas, canciones, poesías, juegos, trabalenguas, adivinanzas, refranes...) con calidades de ilustración de lo más diversas.

En este caso, siendo que el material procedente del folclore infantil sí pertenece al género de la literatura infantil de tradición oral con pleno derecho, son las ilustraciones las que definirán su carácter literario como libros ilustrados para niños.

Ya has visto una posible manera de clasificar los libros y cuentos ilustrados para niños, así como los criterios que pueden ayudarte a incluirlos en el género de la literatura infantil.

No vamos a incluir en esta unidad una selección de libros y cuentos infantiles pero puedes consultar a tu tutor, él puede orientarte y asesorarte al respecto. Existen además publicaciones y revistas educativas y literarias especializadas que ofrecen sugerencias y listados de libros infantiles recomendados para diferentes edades. Los profesionales encargados de las secciones de literatura infantil de las bibliotecas públicas también podrán orientarte.

Para familiarizarte con esta clasificación vas a realizar un ejercicio.

Ejercicio

10. Consulta en catálogos de publicaciones infantiles, en alguna biblioteca pública con sección infantil o en alguna librería especializada. Mira con detenimiento diversos libros y cuentos para niños y pon un ejemplo de cada uno de los diferentes tipos de libros y cuentos de imágenes según la clasificación anterior.

Recuerda

En este epígrafe hemos hecho alguna observación sobre la consideración o no de literatura infantil a todos los libros y cuentos de imágenes. Proponíamos tres funciones que deben cumplir los libros y cuentos de imágenes para ganarse el calificativo de literatura infantil:

Función lúdica (el libro como objeto de juego y recreación).

Función creativa o artística (que favorezca el desarrollo imaginativo).

Función educativa (que favorezca el aprendizaje compartido).

Los libros y cuentos de imágenes para niños obedecen a distintas finalidades y en función de ellas pueden clasificarse de la siguiente manera:

- Libros de reconocimiento de imágenes.
- Primeros libros de conocimientos para niños.
- Libros y cuentos de imágenes con historia.

- 
- Cuentos ilustrados para niños.
 - Cuentos tradicionales ilustrados.
 - Libros de conocimientos ilustrados.
 - Libros y recopilaciones del folclore.

Y ahora pasemos a otro epígrafe: la construcción de cuentos.

6

Construcción de cuentos

Ya hemos comentado anteriormente que, en estas edades, tan importante es el contenido del cuento como el tipo de ilustraciones y el propio formato. A los niños les gusta ver cuentos con formatos y presentaciones diversos, entre ellos los construidos por ellos mismos. Veremos ahora algunas sugerencias para la construcción de cuentos.

El álbum de cada niño

Los primeros intereses de los niños están relacionados con las situaciones y experiencias más próximas a su propia vida. Las fotos son un buen recurso para reconstruir la historia de cada niño, incluyendo a las personas, los animales y las cosas que forman parte de su entorno inmediato.

A los niños pequeños les gusta mirar, que les cuenten, que les hablen, que les pregunten por esas imágenes que se refieren a su vida y a su mundo porque es su propia historia y su primer cuento. Cuando ya son más mayores pueden contarla ellos mismos, diciendo... "hace mucho tiempo..." .

Vas a realizar un ejercicio sobre esta aplicación de construcción de cuentos.

Ejercicio

11. Ahora te toca a ti ponerte en el lugar del padre o de la madre de un niño de 1 año. La educadora de tu hijo te ha pedido tu colaboración haciendo un libro de su primer año de vida, con fotografías y lo que se te ocurra. Explíca cómo lo harías.

Pasemos ahora a otra propuesta de construcción de cuentos.

Construcción de cuentos con diferentes formatos

Aunque del desarrollo de las técnicas concretas nos ocuparemos en la Unidad de Trabajo de Expresión Plástica, ahora lo que importa es plantear diversas posibilidades en la construcción de cuentos con diferentes presentaciones, técnicas y formatos. Se trata de incorporar materiales y soportes gráficos diferentes, así como otras dimensiones además del plano.

Con respecto al formato las posibilidades son muchas, contando con la presentación tradicional de libro, hasta las tarjetas-cuento, jugando con

las diferencias de tamaño. En cuanto al soporte podemos jugar con cartón, polispán, corcho, acetatos, telas... Y en cuanto a las técnicas, podemos incorporar diferentes técnicas de dibujo y coloreado (manchas, estampación con diferentes materiales, pincel, goteo, soplado...) y diferentes pinturas (témpera, ceras, pastel, pinturas fluorescentes, acuarelas...).

Con respecto al contenido de los cuentos, podemos recurrir a la adaptación e ilustración de cuentos tradicionales clásicos o inventar cuentos nuevos.

Algunas sugerencias para la construcción de cuentos:

- Utilizar diferentes técnicas de dibujo y color plano.
- Incorporar transparencias. Utilizando acetatos, papel de celofán de colores, papeles diversos, lanas, telas, algodón... y rotuladores o pinturas especiales para acetatos, podemos construir nuevos formatos entrando en una nueva dimensión.
- Incorporar relieves. Se trata de introducir una dimensión diferente al plano, jugando y probando con diferentes materiales. Por ejemplo, puede resultar una buena idea hacer una adaptación del cuento de los tres cerditos si incorporamos materiales con diferentes texturas sobresaliendo del plano (tierras, palos, pajas para llenar las casas de los cerditos). La sensación de relieve se puede conseguir con muchos materiales (telas de diferentes textura, corchos, lija, pelos, lanas, serrín, tierra, papeles diversos, papel de aluminio...).
- Introducir personajes y objetos móviles. La idea es poder desplazar las siluetas de los personajes e incluso de algunos elementos del cuento a través de las diferentes páginas, mediante algún sencillo sistema como un cordel o un trocito de velcro por detrás de la figura... De esta manera, podemos escenificar con una misma silueta móvil las andanzas de un niño que recorre el mundo montado primero en barco, después volando en avión...
- Probar con las tres dimensiones. Ahora el objetivo es sacar a los personajes del plano, construyendo tanto los personajes como los elementos más relevantes para contar la historia, haciendo uso de diferentes técnicas de construcción tridimensional con materiales diversos. Es un procedimiento más sencillo que la construcción de títeres.

Cuando de construir un cuento se trata, puede realizarlo el adulto como un regalo o una sorpresa para los niños, pero es mucho más interesante contar con su participación, organizando intencionalmente actividades de construcción de cuentos.

Antes de pasar al resumen de este epígrafe, vas a realizar otro ejercicio.

Ejercicio

12. Apoyándote en las propuestas anteriores, plantea algunas ideas sobre construcción de cuentos con niños de 2 años.

Y ahora, lee el siguiente resumen:

Recuerda

Las ventajas de construir los cuentos con los niños son:

- Poder contar con una mayor variedad de formas, texturas, relieves, dimensiones, materiales, imágenes...
- El aprovechamiento de diferentes materiales.
- La incorporación a los cuentos de los asuntos de inmediato interés de los niños.

Es importante introducir diferentes técnicas plásticas, diferentes formatos y materiales aprovechando las actividades de expresión plástica, dada la estrecha relación entre las imágenes de los cuentos y la expresión plástica.

Ya, para terminar, pasemos al último epígrafe de los contenidos de esta Unidad: la biblioteca.

La biblioteca y otros recursos

Llegamos ya al final de esta Unidad sobre la literatura infantil, no sin antes hacer un planteamiento sobre la construcción y utilización de la biblioteca.

Lo primero es situar lo que entendemos por biblioteca en estas edades, porque dependiendo de si la consideramos como un mero lugar en el que colocar los libros y los cuentos para los niños o si la situamos desde una perspectiva más amplia, los criterios pueden ser también distintos. Empezaremos, entonces, por hablar de lo que puede ser una biblioteca para, después, ofrecer algunas sugerencias acerca de su localización, utilización, participación de los adultos y los niños...

Esto nos lleva, en primer lugar, a hacer una diferenciación entre la biblioteca de aula, la biblioteca del centro infantil y la biblioteca pública, siendo que todas ellas cumplen un papel importante y complementario como recursos literarios y lúdicos para niños y adultos.

7.1. LA BIBLIOTECA DE AULA

Desde que los niños tienen capacidad para desplazarse por sí mismos, es conveniente contar entre los diferentes materiales de juego con imágenes diversas y pequeños libros de imágenes para los más pequeños, de manera que ellos puedan acceder a ellos y pararse a mirar este material visual que tantas cosas sugiere: mirar, hablar, tocar, señalar, imitar, evocar...

Habrá otros momentos más organizados, contando con la intervención del educador, para mirar, hablar, contar y cantar a propósito de las imágenes mostradas, tanto en situaciones individuales como en otras más grupales. No olvidemos que, sobre todo, cuanto más pequeños son los niños, el placer de ver un cuento de imágenes no proviene sólo de los mensajes transmitidos por las propias imágenes, sino sobre todo de la situación de relación estrecha creada entre el niño y el adulto que cuenta el cuento.

Es importante ir familiarizando a los niños con el lenguaje de las imágenes, despertando su interés y curiosidad para ir desarrollando, poco a poco, actitudes de atención, observación y capacidad de interpretación de las mismas. En el caso de los bebés puede resultar interesante colocar algunas fotos e imágenes protegidas con plástico transparente tanto sujetas al suelo como en la pared, a su altura, de manera que entre los

múltiples recorridos que realizan constantemente tengan la posibilidad de pararse a mirarlas.

Igual que con los demás materiales del aula, conviene asignar un lugar apropiado para las imágenes y los cuentos, y disponer de un espacio que invite a permanecer tranquilos y en el que se pueda disfrutar de la contemplación y la charla si se está acompañado. Las fórmulas pueden ser variadas, lo importante es que haya una localización clara de los cuentos y del material visual al alcance de los niños y que exista algún lugar tranquilo donde poderlos mirar.



Biblioteca de aula

Podemos recurrir a soluciones prácticas y sencillas como el baúl de los cuentos, una simple estantería, o a otras fórmulas más imaginativas e ingeniosas. Con respecto al lugar sí es importante que sea algún rincón resguardado, y si fuera posible un poco separado de la zona de paso o movimiento, de manera que no se tenga la tentación de jugar a construir un garaje para los coches con un cuento, ayudándonos de algunos elementos para dar más sensación de zona de lectura.

viene renovarlos de cuando en cuando e ir introduciendo nuevos cuentos, presentando las novedades a los niños para que ellos sepan qué cuentos hay en la biblioteca.

7.2. LA BIBLIOTECA DEL CENTRO INFANTIL

Además de disponer de una pequeña dotación de cuentos y libros en el aula, habitualmente al alcance de los niños, como un material más, es conveniente contar con una biblioteca de centro, disponiendo así de una mayor extensión y variedad tanto de cuentos y libros como de material audiovisual para ver en una pantalla todos juntos.

No vamos a caer en el tópico de rechazar la televisión en la escuela porque los niños vean demasiada televisión en casa. Se trata de seleccionar el material adecuado y de incorporar otra posibilidad más de ver y escuchar un cuento, una historia, una película o un buen documental, aprovechando las ventajas de la imagen en movimiento. Además no es lo mismo ver solos la televisión, en casa, y ver cualquier cosa que ver algo interesante todos juntos, es casi como ir al cine aunque no haya palomitas.

La biblioteca de centro requiere habilitar un espacio para ello, entendiendo que no sólo es un espacio en el que tener guardados y organizados los cuentos y el material audiovisual, sino que también podemos convertirlo en un espacio mágico para contar cuentos de diversas maneras y un espacio para la fantasía, algo así como un escenario fantástico común, en el que siempre podremos encontrar cuentos para leer y mirar, algún adulto dispuesto a contar un cuento y a orientar a los niños en su lectura y... alguna sorpresa... Pueden escaparse los personajes de sus cuentos... Puede venir a visitarnos un cuentacuentos...

Además, entre las actividades y usos que pueden hacerse de la biblioteca del centro, podemos incluir un servicio de préstamo de libros y cuentos para los fines de semana. De esta manera, los padres también participan en esta tarea común de contar cuentos aprovechando el material disponible en el centro infantil y los niños inician sus hábitos como futuros lectores de bibliotecas públicas.

7.3. LA BIBLIOTECA PÚBLICA

Los centros infantiles no tienen por qué ser una reproducción en pequeño de los centros de recursos culturales y educativos públicos, para no tener que salir fuera, sino todo lo contrario. Es importante contar con una adecuada dotación de recursos pero sin renunciar a los que ya existen a nuestra disposición fuera, en el barrio o en la zona.

Conocer y aprender a aprovechar las posibilidades que nos ofrece el entorno social y cultural próximo es una parte importante del desarrollo cultural y personal colectivo e individual. En lo que se refiere al acceso a la literatura infantil, existe una red de bibliotecas públicas, aunque en algunos casos no estén tan próximas al centro infantil, que supone un recurso privilegiado para ser utilizado mucho más frecuentemente de lo que se utiliza con los niños.

Ya en sí la salida a la biblioteca es suficientemente motivadora, allí hay una gran extensión y variedad de libros y cuentos y además en ella tra-

bajan profesionales que saben y entienden de libros y cuentos, para niños y que pueden orientar a los niños y a los educadores.

Una biblioteca no es sólo una gran sala de lectura con muchos libros. Es un lugar de encuentro para los niños y para los adultos que acompañan a los niños. Es un espacio de lectura y de consulta, siempre hay algún adulto dispuesto a orientar a los niños o a los adultos acerca de una posible buena elección. Los niños se sienten importantes cuando enseñan su carné y alguien apunta en una ficha el libro que piden prestado para llevarse a casa. Aprenden a cuidar y a valorar los libros y los cuentos iniciándose en hábitos de buenos lectores, primero accediendo a los libros infantiles antes de aprender a utilizar los libros escolares, por el simple placer de ver un libro.

Además, la biblioteca se convierte en un escenario para niños y mayores cuando los sábados por la mañana, llega un cuentacuentos o los propios personajes de los cuentos que se han escapado la noche anterior de los libros y aún andan sueltos por ahí contando sus aventuras.

7.4. OTROS RECURSOS

Además de los recursos utilizados por cada educador cuando cuenta los cuentos a los niños, de los generados por el centro infantil en su conjunto, de la biblioteca (ya sea de aula, de centro o la biblioteca pública más cercana), hay también otros recursos externos a la escuela que pueden suponer otras fuentes de literatura infantil viva.

Son los recursos en los que es especialmente importante la colaboración y la participación de los padres y de las familias de los niños. Algunas sugerencias pueden ser las siguientes:

El taller de cuentos y canciones

Con frecuencia los padres preguntan a los educadores qué canciones cantar y qué cuentos contar a sus hijos. No siempre las canciones y los cuentos son igualmente conocidos y compartidos por padres y educadores. Puede ser una buena idea elaborar un repertorio común y amplio, empezando por la cultura compartida y conocida por el centro infantil y por las familias y ampliándola un poco más ayudándose de diferentes publicaciones. E incluso emprender una pequeña tarea de investigación y recuperación de canciones y cuentos locales, consultando a los abuelos o en documentos existentes en archivos de organismos y centros culturales.

La organización de un taller de recuperación, recreación y ampliación de cuentos y canciones en estrecha colaboración con las familias es un recurso de gran interés, contando con los padres y abuelos como transmisores activos de la cultura de tradición oral.

Los cuentos inventados por las familias

Con frecuencia, algunos padres y abuelos (padres, madres, abuelos y abuelas) inventan sus propios cuentos para su hijo o nieto. Esos cuentos que pertenecen a la intimidad y al secreto entre el adulto y el niño y que ni siquiera sabe contar otro adulto de la misma familia porque los desconoce. Son esos cuentos que recogen los intereses más directos de cada niño y que a veces sólo un adulto sabe. Sería una buena idea pedir a la familia de los niños que nos cuente un cuento inventado para incluirlo en el repertorio de los cuentos de la escuela..., quizás el niño se sorprenda al ver que el educador también conoce ese cuento que tanto le gusta.

El libro viajero

Como indica su nombre, es un libro abierto que viaja en busca de nuevas historias. Es un gran libro (de gran formato) con las páginas en blanco en el que cada familia escribe un cuento o una versión propia de un cuento conocido con alguna ilustración o dibujo por sencillo que sea. El libro viajero pasará un fin de semana en cada casa, permaneciendo en la escuela durante el resto de la semana. De esta manera, los niños tendrán la oportunidad de que alguien les lea alguno de los cuentos escritos en otras casas.

El cuentacuentos

Es la figura del narrador de cuentos. Antiguamente era fácil congregarse junto a un fuego a escuchar historias contadas por hábiles narradores. Hoy, las ocupaciones sociales son de otro tipo y ya no se cuentan cuentos en la calle. Existen algunos locales de espectáculo nocturno para adultos en los que una de las atracciones es el cuentacuentos. También hay cuentacuentos en las bibliotecas públicas, en fiestas y espectáculos infantiles. Los educadores de los centros infantiles hacen con frecuencia de cuentacuentos aunque no todos dispongan de las habilidades dramáticas y escénicas de un cuentacuentos profesional.

Algunos abuelos y abuelas, padres y madres, tienen dotes innatas de cuentacuentos profesionales y en cualquier caso su colaboración puede

ser un recurso de gran importancia en esta actividad de siempre: contar un cuento.

De manera ocasional, también podemos contar con la presencia de un cuentacuentos profesional que cuente de una manera más elaborada y mágica un cuento en el centro infantil.

Y ahora ya puedes leer el siguiente resumen:

Recuerda

A la hora de situar la biblioteca de aula es importante tener en cuenta algunos criterios:

- Su ubicación en una zona tranquila y resguardada.
- Situarla en un espacio acogedor y cómodo, acondicionado para la contemplación y lectura tranquila, en solitario o en pequeño grupo.
- Dotarla de un mobiliario sencillo y con elementos que inviten a la lectura (suelo cálido, cojines, mesa y sillas pequeñas, estantería para colocar los libros a la vista y bien organizados...).
- Colocar los cuentos y libros a la vista de los niños.

La biblioteca del centro frente a la biblioteca de aula ofrece algunas posibilidades:

- Compartir otro espacio con otros niños y adultos.
- Mayor cantidad y variedad de recursos (libros, cuentos, videos, películas...).
- Otros recursos: teatro, dramatización, sorpresas...

La biblioteca pública frente a la biblioteca del centro ofrece otras posibilidades:

- La presencia de expertos en literatura infantil.
- La presencia de un adulto que cuenta cuentos.
- Mayor cantidad y variedad de libros y cuentos.
- La posibilidad de iniciarse en el hábito de futuros lectores de biblioteca.

Además de la biblioteca se puede recurrir a otros recursos para hacer de los cuentos algo vivo:

- La colaboración de las familias en el taller de recuperación de cuentos y canciones.
- Los cuentos privados de la familia.
- El libro viajero.
- El cuentacuentos.

Y ya, finalizado el estudio de esta Unidad, te queda por efectuar la prueba de autoevaluación.

Soluciones a los ejercicios de la Unidad

- La respuesta es abierta, pero podría ir en la siguiente línea: alrededor de las situaciones que acompañan al cambio del pañal, el vestido, el aseo, la comida, el sueño y en los juegos de los niños con los muebles y objetos de la casa.
- Respuesta abierta, basándote en los contenidos del epígrafe 3, punto 1 (La fantasía y los cuentos que acompañan al cambio de pañal, al baño y al vestido). Algunas sugerencias: Decir alguna retahila, poesía o canción que hable del cuerpo del niño, a la vea que le vamos señalando las partes de cuerpo correspondientes. Decir alguna retahila o canción para hacerle cosquillas. Introducir algún juego de esconderse y aparecer con las ropas del cambio...
- Puedes recurrir a tu propio conocimiento, consultar a otras personas o consultar en recopilaciones de folclore infantil, entre otras: "Cada cual que atienda su juego", de Ana Pelegrín (Edit. Cincel).
- "La flor de la maravilla", de Ana Pelegrín (Edit. Fundación Germán Sánchez Rupérez). "Una dola, tela catola. El libro del folclore infantil", de Carmen Bravo Villasante (Edit. Miñón).

Para ampliar las fuentes, consulta al tutor.

- Puedes consultar el punto 3.2. (Diferentes cuentos tradicionales o populares) y el 4.1. (¿Qué cuentos contar?) de esta misma unidad para saber qué cuentos pueden ser más representativos de estas características o seleccionarlos directamente recurriendo a las fuentes de los cuentos clásicos citados (Grim, Perrault, Andersen y otros recopiladores españoles). Puedes consultar al tutor para obtener una referencia bibliográfica más completa.
- La respuesta correcta es la siguiente:
 El gallo Kirico: historias de animales.
 El castillo de irás y no volverás: cuentos maravillosos o de encantamiento.
 El patito feo: historias de animales.
 La lechera: cuentos o historias de costumbres.
 La liebre y la tortuga: fábula.
 El mago de hoz: leyenda.
 El pequeño abeto: cuentos de historia natural.
- Respuesta abierta. Consulta los contenidos del apartado 3.3 (Adaptación de los cuentos tradicionales) de esta Unidad: criterios a tener en cuenta al realizar la adaptación.
- La respuesta correcta es la siguiente:

Para 0-3:	Para 3-6:
Los siete cabritillos Los tres cerditos La gallina Marcelina Los tres ositos El patito feo Caperucita	Blancaflor Piel de asno Juan sin miedo Caperucita Blancanieves

- Respuesta abierta. Consulta los contenidos del apartado 4.2 (Técnicas elementales para contar un cuento): recursos expresivos e incorporación de otros recursos.

9. Para estas edades cualquiera de las posibilidades estudiadas en el apartado 4.3 (Diferentes posibilidades y técnicas para contar un cuento) es válida. El desarrollo dependerá de la opción tomada, incluso puede resultar adecuado jugar con varias posibilidades a la vez, incorporando diferentes recursos: visuales (fotos, tarjetas-cuento o diapositivas), teatrales (guiñol o teatro de sombras) y de dramatización. Con los niños más pequeños (0-3 años) parece más adecuado simplificar los recursos y utilizar sólo uno de ellos en cada ocasión.
10. Consulta los contenidos del epígrafe 5 (Libros y cuentos de imágenes para niños) para realizar la clasificación. Puedes consultar al tutor si tienes dudas.
11. Aunque las posibilidades pueden ser diversas, se trataría de seleccionar algunas foto-grafías (no es necesario que sean muchas), especialmente importantes y significativas para el niño que sirvan para realizar un pequeño reportaje ilustrado de momentos, personas, objetos familiares para él y en el que pueda observarse su crecimiento. Acompañando con algún comentario personal y afectuoso que ponga palabras a las imágenes y ayude a construir la historia, contando con la presencia y la colaboración activa del protagonista.
12. Aunque las posibilidades son muchas y a medida que se incorpora esta actividad más ideas surgen, en estas edades las alternativas más adecuadas son: la incorporación de relieves (diferentes texturas y materiales), la introducción de personajes y objetos móviles con los que desarrollar la historia y la construcción del cuento en tres dimensiones (sacar los personajes del plano).

Prueba de Autoevaluación

1

Cuando los niños son muy pequeños, los adultos podemos desarrollar los primeros escenarios fantásticos alrededor de las situaciones cotidianas. Hay muchas maneras de hacerlo. Indica, de entre las siguientes propuestas, las que consideras que se ajustan mejor a lo estudiado en esta Unidad sobre esto.

- a)* Tener preparado un cuento para cada situación.
- b)* Dirigirnos a ellos para acompañar cada situación comunicativa de la vida cotidiana con gestos, palabras y continuas invenciones.
- c)* Hablarles y cantarles sin parar.
- d)* Dirigir su juego para que inventen historias.

2

La característica más importante de los juegos del folclore infantil popular es su valor interactivo, además del valor literario como literatura de tradición oral. ¿Podrías señalar qué elementos contribuyen a ese valor interactivo o social?

- a)* Que son juegos que transmiten unos valores sociales.
- b)* La estrecha relación corporal establecida entre el adulto y el niño.
- c)* Las verbalizaciones sencillas referidas a la acción realizada.
- d)* Que van acompañadas de melodías musicales.
- e)* La forma sistemática que tienen.
- f)* Promueven el aprendizaje memorístico.
- g)* El establecimiento de una relación recíproca y un sistema de turnos.

3

A continuación tienes algunas descripciones de diferentes tipos de cuentos de tradición oral, identifica cada una de ellas con el tipo de cuento, según la clasificación estudiada en esta Unidad.

- a)* Son cuentos en los que los animales están personificados y la estructura interna suele ser muy sencilla.
- b)* Existencia de personajes y elementos maravillosos.
- c)* Tratamiento fantástico y mágico de historias basadas en acontecimientos reales.
- d)* Están basados en hechos naturales y contados de manera didáctica.

4



Identifica cada uno de los siguientes títulos con el tipo de cuentos de tradición oral al que pertenece:

- a) Blancanieves.
- b) El patito feo.
- c) La cigarra y la hormiga.
- d) Pulgarcito.

5



En algunos casos procede realizar adaptaciones en los cuentos de tradición oral. ¿En qué elementos está justificado realizar las adaptaciones?

- a) En el contenido (modificar sustancialmente la historia).
- b) En la extensión (abreviar el cuento).
- c) En el estilo literario y en el lenguaje utilizado.

6



A los niños pequeños les gusta que les cuenten una y otra vez los mismos cuentos. ¿Podrías explicar brevemente por qué?

7



Entre las técnicas más elementales de contar un cuento hay algunas que resultan especialmente imprescindibles cuando se cuenta un cuento a la manera tradicional y sin otros soportes visuales. Señala algunas de estas técnicas de contar cuentos a los niños referidas a la utilización de recursos expresivos.

8



Acompañar el cuento con imágenes, cuando se cuenta un cuento verbalmente a todos los niños, requiere el uso de algunas ayudas. Identifica las más adecuadas:

- a) Vídeo.
- b) Las tarjetas-cuento.
- c) Los guñoles.
- d) Las diapositivas.

9



Entre los libros de imágenes para niños hay una amplia producción de libros y cuentos de reconocimiento de imágenes. ¿Todos los libros de reconocimiento de imágenes son libros de literatura infantil? Justifica tu respuesta.

10



Hay distintas fórmulas y diferentes recursos para favorecer la participación de las familias en la recuperación, creación y ampliación del repertorio de cuentos. Indica algunos de ellos.

FONDO
SOCIAL
EUROPEO



Formación Profesional a Distancia

Ciclo Formativo de Grado Superior
EDUCACIÓN INFANTIL

UNIDAD

8

*EXPRESIÓN CORPORAL
Y DRAMÁTICA*

Expresión y Comunicación



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN,
FORMACIÓN PROFESIONAL E
INNOVACIÓN EDUCATIVA

CENTRO PARA LA INNOVACIÓN
Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN
A DISTANCIA

Coordinación:

Mariano Jiménez Sacristán

Autora:

Carmen San Andrés Sánchez

Comisión de Seguimiento Técnico del CIDEAD:

Aurelio Gómez Feced (Director)

Luis Antonio Salcedo Sigüenza (Coordinador)

Mariano Jiménez Sacristán

Otilia Gregori Castillo

Fotografía:

Carmen San Andrés Sánchez



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA.

Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 176-03-198-1

ISBN: 84-369-3740-6

Depósito Legal: S. 1405-2003

Imprime: Gráficas VARONA, S.A.

EXPRESIÓN CORPORAL Y DRAMÁTICA



INTRODUCCIÓN	5
OBJETIVOS	5
1. PSICOMOTRICIDAD Y EXPRESIÓN CORPORAL	9
1.1. La psicomotricidad: un enfoque de la expresión corporal dirigido al aprendizaje ..	9
1.2. La expresión corporal: una práctica de libre expresión	11
2. EL MOVIMIENTO Y LA EXPRESIÓN CORPORAL	15
2.1. La vivencia del cuerpo	15
2.2. El movimiento: una necesidad y una forma de expresión	20
2.3. El movimiento y las sensaciones corporales (los contrastes)	30
2.4. La vivencia del espacio	33
2.5. La vivencia del objeto	36
2.6. La expresión y el control de las emociones	44
2.7. La comunicación con los otros y la construcción del grupo	49
2.8. El papel del educador en la expresión corporal	52
2.9. La expresión abstracta	55
2.10. La expresión corporal en los niños con deficiencias	58
3. LA DRAMATIZACIÓN Y EL TEATRO	61
3.1. De los primeros juegos de imitación a las primeras representaciones	61
3.2. El juego dramático y el teatro	64
SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE LA UNIDAD	69
PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN	71

PSICOMOTRICIDAD Y EXPRESIÓN CORPORAL

- Dos prácticas educativas diferentes

LA EXPRESIÓN CORPORAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

- La vivencia del cuerpo
- El movimiento y las sensaciones corporales: los contrastes
- La vivencia del espacio
- El objeto como intermediario de la expresión y el movimiento (materiales para la expresión corporal)
- La expresión y el control de las emociones
- La comunicación con los otros y la construcción del grupo
- El papel del educador ante la expresión corporal de los niños
- El paso a la expresión abstracta
- Los niños con deficiencias en la expresión corporal

LA DRAMATIZACIÓN Y EL TEATRO

- Los juegos de imitación y las primeras representaciones

El juego dramático y el teatro

- La dramatización de un cuento
- El taller de teatro
- El teatro como actividad habitual en la escuela

CUADRO 1: *Mapa conceptual*

Introducción

La expresión corporal es la primera forma de expresión y comunicación del ser humano, cuyo descubrimiento y desarrollo es anterior al lenguaje verbal aún siendo éste el lenguaje típicamente humano. Los movimientos del cuerpo y los gestos constituyen una forma propia de expresión y comunicación, pero además son un preciso instrumento de conocimiento del medio.

A través de la acción corporal se produce el descubrimiento y el conocimiento del propio cuerpo, nos hacemos conscientes de nuestra existencia y de la de los demás como algo diferente y cuya acción conjunta constituye el descubrimiento de la socialización, y es precisamente el movimiento lo que va a permitirnos conquistar el espacio y los objetos y a su vez el control del espacio y de los objetos en movimiento lo que nos va a situar en el mundo.

En este sentido, no va a ser necesario plantear la expresión corporal como un instrumento al servicio de la adquisición de aprendizajes y conocimientos porque el conocimiento está implícito en el descubrimiento de las posibilidades de acción corporal en el espacio, con los objetos y en la relación con los otros.

Los niños agitan sus piernas y sus brazos, aprenden a reptar, a sentarse, a gatear y

Objetivos

Al finalizar el estudio de esta unidad, serás capaz de:

- Entender las claves del desarrollo de la expresión corporal en los niños de 0-6 años como un medio de acción motriz, de expresión emocional y de relación con los otros y con el medio.
- Conocer y situar el papel desempeñado por cada uno de los elementos que forman parte de la expresión corporal (el cuerpo, el movimiento, el espacio, los objetos, las emociones, la comunicación con los otros, el grupo y el papel del educador).
- Valorar la importancia de la dramatización y el teatro como recurso expresivos necesarios en estas edades.
- Desarrollar proyectos de intervención que favorezcan la expresión corporal, la dramatización y el tea-

a andar como parte del proceso natural de crecimiento. De la misma manera aprenden a utilizar las posibilidades expresivas y comunicativas de su cuerpo si crecen en ambientes comunicativos y afectivos y si hay algún adulto dispuesto a interpretar sus manifestaciones.

Aprenden a hablar, también como parte natural del crecimiento en esos mismos ambientes comunicativos y afectivos y si hay alguien dispuesto a hablarles y a enseñarles a utilizar el lenguaje. Pero mientras que aprende a hablar requiere el aprendizaje del código de la lengua hablada, el lenguaje del cuerpo es una manifestación mucho más personal y que no requiere tanto un aprendizaje sistemático como la posibilidad de vivirlo, sobre todo porque la expresión corporal tiene mucho que ver con la expresión de las emociones y con el propio estilo de relacionarse de cada uno con el medio y con los demás.

Así, aprender a utilizar el lenguaje corporal y a expresarse con el cuerpo no debe obedecer a una programación de contenidos o aprendizajes, sino a la posibilidad de disponer de experiencias propicias para explorar y descubrir el espacio, los objetos y a los otros a través del cuerpo y el movimiento, en un clima de comunicación y relación compartida cuyo único objetivo sea la libre expresión (con algunos límites que más tarde explicaremos).

Precisamente este planteamiento de la expresión corporal entendida no como una disciplina o área a manejar en términos de programación de contenidos de

tro y que se ajusten a las características comunicativas y expresivas de los niños y niñas de 0-6 años.

- Relacionar la expresión corporal con otras formas de expresión.
- Valorar la expresión corporal y la dramatización como medios de enriquecimiento personal para niños y adultos.

aprendizaje o desarrollo, sino como un proceso de descubrimiento personal y colectivo, requiere una formación profunda por parte del educador si se pretende abordarla de manera seria y rigurosa.

Un educador que esté a favor de la libre expresión motriz y corporal de los niños tiene que ser un gran conocedor de las características del espacio y de los objetos más apropiados para ello; tiene que saber cuándo, por qué y cómo introducir los materiales; tiene que tener pensada y justificada su intervención; tiene que tener una gran capacidad de observación y de análisis de las expresiones y manifestaciones de los niños; tiene que saber interpretar el lenguaje corporal y sobre todo tiene que tener una gran disponibilidad corporal y afectiva.

Esta Unidad pretende iniciar ese proceso de formación educativa que exige saber abordar de manera seria y rigurosa la expresión corporal como una necesidad de los niños para su adecuado desarrollo y para su salud afectiva y emocional.

Ahora que ya sabes cuáles son los objetivos propuestos en esta unidad, puedes pasar a la presentación de los contenidos.

A lo largo de esta Unidad vamos a hacer un recorrido por la expresión corporal, desde un enfoque vivenciado cuyo significado entenderás a medida que vayas avanzando en la lectura y reflexión del material que te ofrecemos. Antes de entrar en el desarrollo de la expresión corporal como núcleo central de los contenidos de esta Unidad, hemos considerado importante hacer algunas pre-

cisiones y comentarios sobre dos conceptos muy relacionados entre sí pero cuyo significado es diferente, con los consiguientes enfoques metodológicos en la práctica educativa: nos referimos a los conceptos de *psicomotricidad* y *expresión corporal*. Y esto lo podrás ver en el epígrafe titulado *Psicomotricidad y Expresión corporal*.

Después entraremos en el desarrollo propiamente dicho de la expresión corporal, desde un enfoque vivenciado y claramente inspirado en las aportaciones de autores como Anne y André Lapierre y Aucouturier, centrándonos en los aspectos que hemos considerado de mayor interés y utilidad para un educador: el cuerpo, el movimiento, las sensaciones corporales, el espacio, los objetos, las emociones, la comunicación en el grupo, el papel del educador, la expresión abstracta, la expresión corporal en los niños con deficiencias. Todo esto en el epígrafe central y más extenso de esta Unidad titulado *La expresión corporal: un enfoque vivenciado*.

En el último epígrafe hablaremos de *La dramatización y el teatro*, como las dos técnicas por excelencia al servicio de la expresión corporal ya desde otro enfoque de trabajo más organizado. Haciendo un breve recorrido desde los primeros procesos de imitación hasta la representación teatral.

Y para que te formes mejor la idea global de lo que vas a estudiar en esta Unidad, observa el mapa de conceptos y contenidos.

1

Psicomotricidad y expresión corporal

El concepto de expresión corporal está íntimamente ligado a otro por el que incluso se ha llegado a sustituir como si fueran lo mismo; nos referimos al concepto de psicomotricidad. Sin embargo, hay algunas diferencias importantes entre ambos términos aunque de común tengan el cuerpo como objeto de trabajo.

Veamos esto, empezando por el concepto de psicomotricidad y sus implicaciones en la práctica educativa.

1.1. LA PSICOMOTRICIDAD: UN ENFOQUE DE LA EXPRESIÓN CORPORAL DIRIGIDO AL APRENDIZAJE

La psicomotricidad como práctica educativa tiene su origen en la aplicación de programas específicos de reeducación dirigidos a niños con dificultades en el desarrollo, especialmente a niños con retraso mental, desde la consideración de la correlación existente entre desarrollo psíquico y motriz: "Entre ciertas alteraciones mentales y las alteraciones motrices correspondientes existe una unión tan íntima y un parecido tal que constituyen verdaderas parejas psicomotrices" (Dupré, citado por Picq y Vayer, 1977).

En este enfoque de la psicomotricidad como reeducación, independientemente de las causas de la deficiencia psíquica, estos autores citados consideran la reeducación motriz como la mejor terapia ante la deficiencia mental, argumentando que sean cuales sean las posibilidades intelectuales, los trastornos o insuficiencias de las conductas motrices no harán más que perturbar y paralizar las manifestaciones de la inteligencia. Ofreciendo todo tipo de argumentos para demostrar que la motricidad desempeña un papel de primer orden en los problemas del carácter y en el comportamiento social del niño.

De aquí que los aprendizajes escolares básicos se basaran fundamentalmente en ejercicios psicomotores, cuyos objetivos se refieren a una serie de aspectos:

- La conciencia del propio cuerpo.
- El dominio del equilibrio.
- El control y la eficacia de las diversas coordinaciones globales y segmentarias.
- El control de la inhibición voluntaria y de la respiración.
- La organización del esquema corporal y la orientación en el espacio.
- Una correcta estructuración espacio-temporal.
- Las mejores posibilidades de adaptación al mundo escolar.

Sin embargo y, a pesar de que este enfoque y desarrollo de la psicomotricidad tiene su origen en la reeducación de las deficiencias, sus defensores y pioneros, entre los que hay que mencionar necesariamente a Picq y Vayer, la transforman en una práctica educativa más amplia denominándola “educación psicomotriz” y rechazando el calificativo de “reeducación psicomotriz” al ser, en su aplicación práctica, una actividad educativa no terapéutica, aunque debiendo ser bien diferenciada de las actividades lúdicas y funcionales.

Independientemente de cuestionarnos si este enfoque de la psicomotricidad podría ser considerado o no como una forma de educación, entendiendo que la educación incluye muchas más cosas que el desarrollo de las funciones motrices por muy importantes que éstas sean para el desarrollo del psiquismo, lo cierto es que este concepto psicomotriz de educación y reeducación por el movimiento modificó en gran medida la actitud de muchos profesionales ante la reeducación y además motivó su inclusión como un área de gran relevancia en los programas educativos de educación infantil.

Es indudable que desde un planteamiento educativo específico dirigido a niños con deficiencias o en el desarrollo de programas de intervención ante determinadas dificultades escolares o de aprendizaje pueden aprovecharse muchas de las aportaciones teóricas y prácticas de este concepto de psicomotricidad, entre otras el análisis de contenidos que integran el trabajo psicomotriz (el equilibrio, la coordinación dinámica global y segmentaria, la estructuración del esquema corporal, la estructuración espacio-temporal, el control del movimiento...).

Sin embargo, su aplicación como metodología educativa para el desarrollo del movimiento en la educación infantil ordinaria supone una elección en una línea diferente a la que pretendemos adoptar en esta Unidad, en tanto que *la expresión corporal es algo distinto al desarrollo motriz y a la educación del movimiento*.

A partir de este concepto de psicomotricidad ligado a la reeducación motriz de los niños con deficiencias han ido surgiendo numerosos trabajos y publicaciones, unos de aplicación en educación especial o en programas de reeducación, otros como programas de psicomotricidad para educación infantil, otros como programas de estimulación precoz... sin olvidar su aplicación en la elaboración de pruebas psicotécnicas y de psicomotricidad para niños.

Aunque en el caso de su aplicación en la educación infantil, ya sea como área de desarrollo, como técnicas de psicomotricidad para niños o como material para la elaboración de programaciones, hay algunos enfoques con una orientación más lúdica; en general se trata de progra-

mas sistemáticos sometidos a los criterios de aprendizaje escolar y de adquisición de conocimientos para los niños, cuando no de la preparación para los aprendizajes escolares reglados (lectura, escritura y cálculo).

Este planteamiento de la psicomotricidad puede tener sus ventajas desde un enfoque educativo estructurado en una programación de contenidos de aprendizaje, o para facilitar al educador el conocimiento del desarrollo psicomotriz de los niños y ofrecerle pautas de intervención, pero no es expresión corporal.

No pretendemos cuestionar el valor de este enfoque de la psicomotricidad como instrumento al servicio del desarrollo y de la adquisición de conocimientos, pero sí es importante dejar clara la diferencia existente entre esas dos formas de entender la expresión motriz de los niños: la psicomotricidad y la expresión corporal, porque son dos maneras diferentes de situar el movimiento y la expresión.

Desde un enfoque psicomotriz en la línea de una programación de actividades de movimiento al servicio del desarrollo motriz, y en especial cuando se dirige a niños con dificultades, se trabaja explícitamente y de manera intencional con lo que los niños tienen que aprender a hacer o con aquello que no saben hacer, y por eso se programan actividades con una determinada secuencia de aprendizajes.

Veamos ahora cuál es el enfoque que vamos a dar en esta unidad a la expresión corporal

1.2. LA EXPRESIÓN CORPORAL: UNA PRÁCTICA DE LIBRE EXPRESIÓN

En el enfoque que pretendemos dar a la *expresión corporal*, que no a la psicomotricidad, en esta Unidad de trabajo, no hay ningún planteamiento de reeducación ni siquiera de adquisición de habilidades motrices, vamos a trabajar con la expresión motriz espontánea y con la construcción del grupo.

Trabajar con la expresión motriz espontánea de cada niño y a la vez con la dinámica de la comunicación que se manifiesta y evoluciona en el seno del grupo supone un importante replanteamiento del papel del educador, acostumbrado a ser el organizador, el guía y el orientador.

Se trata de pensar que probablemente los niños necesitan un espacio que se escape de la estructura institucional de la escuela y en el que puedan expresarse libremente, un espacio que responda a esa necesidad:

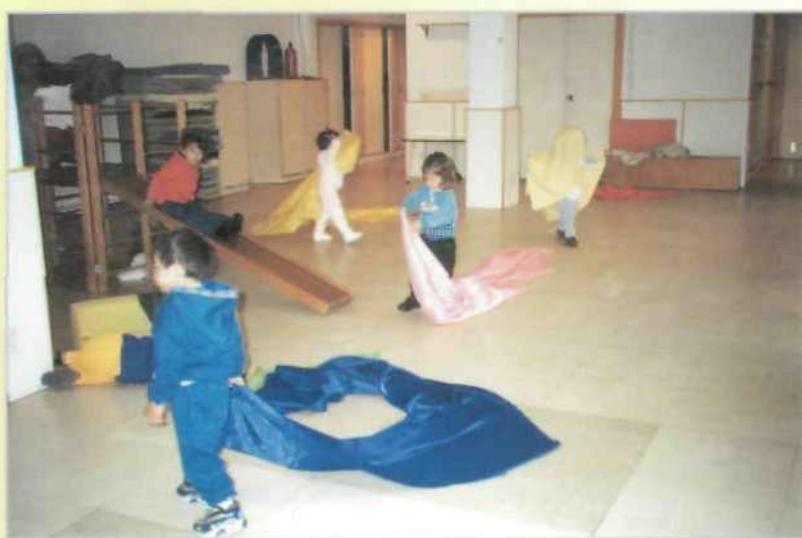
- En el que no sea necesario aprender algo (aunque lo aprendan).
- En el que el adulto no se vea obligado a enseñar algo (aunque lo haga).
- En el que la expresión pueda provenir y manifestarse desde lo más primario de cada niño.
- En el que se pueda dar todo el tiempo para la construcción espontánea del grupo.
- En el que se pueda escapar de las normas cotidianas.
- En el que haya lugar incluso para no hacer nada.
- En el que haya libertad para adoptar, descubrir, imitar o inventar el papel a desarrollar.
- En el que no importe el juicio del adulto.
- Sobre todo, en el que no haya cabida para el fracaso.

Este planteamiento va a requerir una ruptura con determinados modelos de comportamiento y respuesta tanto por parte del educador como por parte de los niños, para situar un enfoque de la expresión corporal en otro contexto distinto, no sólo a otros enfoques de psicomotricidad, sino también al contexto en el que se desarrollan las demás actividades de la vida diaria en la escuela, alejados de la presencia de los aprendizajes.

Se trata de *favorecer la expresión espontánea*, de favorecer *la evolución de cada niño y su inserción en el grupo*, de vivir y desarrollar su aceptación o rechazo en el grupo, de *descubrir sus posibilidades de comunicación y expresión con los demás*.

No estamos proponiendo una modalidad de dinámica de grupos, ni la aplicación de técnicas de sociograma, sino algo mucho más relacionado con el descubrimiento de las posibilidades expresivas del cuerpo a través del movimiento por el espacio, con los objetos y con los demás, poniendo en juego la expresión de las emociones y del mundo afectivo de los niños.

Tampoco se trata de un ejercicio de psicoanálisis aunque el educador tenga que tener una buena capacidad de observación y análisis de las manifestaciones de los niños para saber interpretarlas de manera adecuada y desde



Niños con telas

luego evitando la tendencia a las interpretaciones fáciles o estereotipadas, como por ejemplo creer que el que a un niño le guste simular que es un cocodrilo eso significa una manifestación de sentimientos agresivos.

Vamos a trabajar con los procesos afectivos, emocionales y cognitivos que se ponen de manifiesto y se desarrollan con la acción motriz. Primero a través de la actividad motriz espontánea y después a través de la expresión verbal y de la expresión abstracta (expresión plástica y matemática). Pero todo esto lo iremos viendo poco a poco.

Éste ha sido un epígrafe poco extenso pero con importantes contenidos. Las principales aportaciones teóricas están suficientemente recogidas, pero es conveniente que hagas alguna aplicación práctica. Primero lee atentamente el resumen que aparece a continuación.

Recuerda

La psicomotricidad como práctica educativa tiene su origen en la aplicación de programas específicos de reeducación dirigidos a niños con dificultades en el desarrollo, argumentando que los trastornos de las conductas motrices impiden la manifestación de la inteligencia.

La psicomotricidad, en su aplicación a los aprendizajes escolares básicos, se basa en ejercicios psicomotores cuyos contenidos son los siguientes:

- La conciencia del propio cuerpo.
- El dominio del equilibrio.
- El control de las coordinaciones globales y segmentarias.
- La organización del esquema corporal y la orientación en el espacio.
- La estructuración espacio-temporal.

La expresión corporal es algo distinto al desarrollo motriz y a la educación del movimiento. Los objetivos básicos de la expresión corporal son la expresión motriz espontánea y la comunicación con el grupo.

A través de la expresión corporal se trata de favorecer el descubrimiento de las posibilidades expresivas del cuerpo a través del movimiento por el espacio, con los objetos y con los demás, poniendo en juego la expresión de las emociones y del mundo afectivo de los niños.

Con la expresión corporal se trabajan los procesos afectivos, emocionales y cognitivos que se desarrollan con la acción motriz.

Ahora vas a realizar un ejercicio.

Ejercicio

1. Según lo que has estudiado hasta ahora, en el enfoque que se da en esta unidad a la expresión corporal, hay tres aspectos básicos en los que vamos a apoyarnos:

- a) El movimiento por el espacio.
- b) La acción con los objetos.
- c) El movimiento y la comunicación con los demás.

La propuesta es la siguiente: Describe dos situaciones de movimiento con los niños en las que se pongan de manifiesto estos tres aspectos. Una que se ajuste a un trabajo psicomotriz estructurado y otra a una situación de expresión corporal espontánea.

Ahora que ya tienes una idea general de lo que es la expresión corporal, vamos a entrar con más detalle en su desarrollo a través del estudio del siguiente epígrafe.

2

El movimiento y la expresión corporal

Hablar de *expresión corporal* nos lleva necesariamente a hablar de *gesto* y *movimiento*, siendo éstos los instrumentos por excelencia al servicio de la expresión del cuerpo. La expresión corporal hecha de movimientos y gestos corporales es anterior al conocimiento del propio cuerpo e incluso al descubrimiento del mismo.

Un bebé pone en marcha mecanismos de comunicación y expresión a través de movimientos y gestos mucho antes de tener noción de su propia identidad corporal. Va a ser, precisamente, la exploración de su cuerpo y de sus posibilidades de acción y expresión, lo que le va a permitir adquirir el conocimiento del mismo. La *expresión corporal* en tanto que *acción motriz espontánea* va a ser el *procedimiento de conocimiento del propio cuerpo*.

A lo largo de este epígrafe vamos a ir desarrollando cada uno de los elementos que constituyen el trabajo alrededor de la expresión corporal y estableciendo las múltiples relaciones que se producen entre ellos.

Aunque puede observarse una constante referencia a las aportaciones y al enfoque de autores como *Lapierre y Aucuturier* (1977) en una línea de expresión corporal "vivenciada", no hay un compromiso tan profundo con los planteamientos teóricos psicoanalíticos en los que enmarcan su trabajo ni tampoco entendemos el papel del educador como el de un auténtico terapeuta de la vida emocional y afectiva de los niños en las sesiones de expresión corporal. Hemos aprovechado todo aquello que pueda servirnos para explicar y desarrollar una forma de plantear la expresión corporal con los niños de 0-6 años y que definen claramente una determinada metodología en este campo expresivo.

2.1. LA VIVENCIA DEL CUERPO

Iniciemos este apartado con la siguiente idea:

La única manera de conocer nuestro cuerpo y nuestras posibilidades expresivas con él es utilizándolo, y la mejor manera de utilizarlo es experimentando el placer de la acción, de coger el objeto, de darle movimiento, desplazarlo, tirarlo, modificar su forma y hacer ruido con él.

A través del *juego con objetos* y en relación permanente con el mundo, el niño descubre su cuerpo. Descubre el placer de jugar con sus manos, con sus pies y después con todos sus segmentos corporales. Descubre el placer de modificar la forma de su cuerpo (cambio postural) y luego el de desplazarse. La esencia del descubrimiento del cuerpo es el movi-

miento, aun sin finalidad alguna: moverse por moverse. Es el aprendizaje progresivo del dominio del cuerpo a través del juego corporal.

En la escuela infantil, los niños exploran el mundo a través del movimiento, por eso la educación tiene que adoptar ese planteamiento favorecedor del movimiento como forma de desarrollo y conocimiento, prestando gran atención al juego espontáneo como base de una educación abierta a la vida, a la creatividad, a la autonomía y al desarrollo personal.

Sin embargo, el interés por el cuerpo y por el movimiento, sobre todo en estas edades, está en relación con los objetos a los que se puede transmitir movilidad o inmovilidad. Lo que en realidad interesa al niño es vivir con los objetos y en movimiento, siendo necesario partir del movimiento del objeto en el que el niño centra la atención de manera natural y espontánea.

Con el dominio del movimiento del objeto consiguen el dominio del gesto. Si hacemos ir más despacio al objeto conseguiremos dominar el gesto lento; inmovilizando el objeto, conseguiremos que el cuerpo se inmovilice también. A partir de ahí puede empezar a surgir el interés por el cuerpo como medio de acción sobre el objeto y después como medio de acción sobre sí mismo.

Además del movimiento con objetos, del que nos vamos a ocupar extensamente más adelante, hay dos maneras básicas de vivenciar el cuerpo: *la vivencia global del cuerpo* en diferentes posiciones y *la comunicación corporal*. Veamos algo de ambas cosas.

La vivencia del cuerpo en diferentes posiciones

Se trata de ir favoreciendo la vivencia global del cuerpo en diferentes posiciones, empezando por el suelo:

La vivencia del cuerpo en el suelo es experimentar el placer del desplazamiento:

- Arrastrarse sobre el vientre, de lado, sobre la espalda.
- Búsqueda del apoyo de las manos, de los codos y de las rodillas que permiten un desplazamiento más rápido.
- Deslizarse sobre distintas partes del cuerpo: rodar, gatear, desplazarse a impulsos...

La vivencia de las posiciones estáticas y la evolución lenta hacia el movimiento:

- Deformar el cuerpo (buscar el desorden del cuerpo): enroscarse, retorcerse, doblarse, estirarse, distenderse (buscar el símil con la evolución de los animales prehistóricos como forma de orientar el juego hacia la búsqueda de posiciones raras y retorcidas con predominio de la flexión).

- Establecer un diálogo entre “monstruos prehistóricos” reproduciendo escenas muy primitivas del reino animal, generando de manera espontánea los gruñidos y gritos que acompañan a ese tipo de agresiones salvajes... para recuperarse y encontrar de nuevo el acuerdo, la seguridad y la distensión en el contacto con los otros.
- Experimentar la intensidad de esas experiencias y la calma posterior.

Y ahora veamos algo de la comunicación corporal.

La comunicación corporal

Uno de los juegos favoritos de los bebés es la exploración y el contacto con el rostro del adulto: mirarlo, tocarlo, escuchar con atención los sonidos emitidos, chuparlo... No es casual tampoco el interés manifestado por esos juegos realizados por el adulto con el niño cogido en brazos. Y más adelante por los juegos en los que además de explorar las posibilidades de acción sobre un objeto aparece como objetivo del movimiento la búsqueda de la relación y la comunicación con los demás (con la pelota, las telas...).

De manera natural, los niños antes de los 18 meses están especialmente interesados por la búsqueda del encuentro directo con el cuerpo del adulto. Todavía necesitan experimentar la sensación de proximidad corporal con el adulto, estableciendo lo que se llama un “diálogo tónico”, o lo que es lo mismo, la armonía entre el cuerpo del niño y el del adulto, consiguiendo esa sensación de no separación. Se trata, entonces, de crear un espacio de comunicación a través de los elementos que forman parte de la comunicación corporal: la voz, la mirada y el objeto. Vamos a ir viendo con cierto detenimiento cada uno de estos elementos y su papel en el diálogo corporal:

La voz

La voz es el mediador más primitivo, que entre los 2 y los 3 años se irá convirtiendo progresivamente en lenguaje. Para el niño pequeño la voz es en principio tonalidad, vibración del cuerpo (del suyo y del otro). Y estas tonalidades y vibraciones expresan tensiones afectivas y emocionales. Un determinado ritmo de la voz puede producir, por ejemplo, un efecto de acunamiento. Un diálogo de ecos con la voz puede dar sensación de auténtico diálogo corporal.

La mirada

Poco a poco, el bebé se da cuenta de que su propia imagen penetra en el otro y provoca reacciones. En realidad, el bebé hasta alrededor de los 9 meses no es consciente de la unidad de su cuerpo ni de la existencia del cuerpo del otro, lo que percibe del adulto es una cara, unas manos,

un seno (cuando le dan de mamar) y objetos parciales no integrados en una imagen global. También los primeros intercambios son intercambios de mimética y lo que atrae en especial su atención en la cara del adulto son la boca y los ojos, explorando la boca detenidamente con la mirada antes de avanzar para tocarla.

El contacto con la mirada del bebé es una de las comunicaciones más profundas que puede establecerse con él, de aquí la importancia de compensar con otras formas de comunicación con bebés ciegos. Más tarde, a la mimética se añadirá la actitud y el gesto, generando expresiones del niño y eco del otro, una respuesta corporal y motriz.

Con los niños pequeños existe cierta sensibilidad hacia ese diálogo de gestos, de actitudes corporales y mímicas. Es una forma de escuchar como lo es la posterior escucha de sus palabras cuando les permitimos hablar antes de responderles. En este diálogo gestual, la imitación del gesto del niño es una buena manera de empezar la comunicación, una imitación seria, respetuosa, dándole a entender que nos interesa lo que hace.

El objeto

¿Por qué incluir ahora el objeto si estamos hablando de la comunicación corporal? La respuesta es bastante sencilla. Vivimos en un mundo de objetos y la mayoría de las actividades que realizamos consiste en utilizar y desplazar dichos objetos. De aquí que la relación con el objeto sea de especial importancia incluso en la expresión y comunicación corporal. El objeto es, además, un pretexto y un mediador para la comunicación.

Durante algún tiempo un objeto, que ha servido como mediador en la comunicación afectiva con el adulto querido, servirá como sustituto de éste, compensando de algún modo su ausencia. Es lo que algunos autores llaman "objeto transicional", que suele ser un objeto de tacto suave y cálido que recuerda el contacto corporal con ese adulto especial. El niño no puede prescindir de él, llevándolo por todas partes, porque representa su seguridad. Esta fase de la evolución es normal entre los 18 y los 2 años y, en general, es más propia de niños que tienen poca comunicación con adultos y con niños y también poca relación con los objetos.

Entre los 14 y los 18 meses, la primera comunicación que establece un niño con el adulto es darle un objeto. El niño se siente satisfecho cuando el adulto responde activamente a ese acto de relación y aprieta el objeto contra su cuerpo, demostrando que ha comprendido lo importante de ese acto de dar.

Curiosamente, a esa edad, los niños tienen más necesidad de dar que de recibir, probablemente porque dar es una forma de ser recibido, aceptado en el lugar del otro y a través del objeto se sitúa de manera simbólica en el lugar del adulto. No obstante, muy a menudo, una vez entregado el objeto, el niño vuelve a cogerlo, expresando sus deseos de autonomía y de separación, es el sentimiento propio de esta edad: acercarse y separarse.

Es importante entender el significado de dar un objeto para el niño y aunque el adulto también tiene necesidad de ser aceptado por el niño, en ningún caso debe imponer al niño aceptar el objeto que le ofrece. El niño puede perfectamente rechazar el objeto, el contacto y la relación y el adulto debe aceptarlo. Su papel es estar disponible para el niño y no el de imponerle constantemente su propio deseo.

De lo que hemos visto hasta aquí, y sea cual sea el estilo de comunicación corporal establecida entre el niño y el adulto, pueden señalarse ya dos claves en la comunicación corporal con los niños pequeños: la *escucha* y la *disponibilidad*.

Una buena manera de trabajar la comprensión de estos dos principios en la comunicación y expresión corporal con los niños pequeños es su análisis en una posible situación práctica. Vas a realizar el siguiente ejercicio.

Ejercicio

2. Un educador está con su grupo de seis bebés en la zona del aula especialmente pensada para las situaciones de libre expresión y movimiento. La edad de los niños es de 8 a 18 meses, aproximadamente. Hay una gran colchoneta, un espejo y, en esa ocasión, los objetos proporcionados para el juego son las pelotas.

En general, los niños empiezan a actuar enseguida y apenas necesitan la indicación del educador, aunque éste participa si los niños le invitan o se acercan a él, y esto ocurre frecuentemente. Hay un clima de tranquilidad, libertad de acción y comunicación. Una de las niñas se manifiesta pasiva e inhibida y ella sabe que el educador la está observando igual que observa a los demás.

La pregunta es la siguiente: ¿De qué manera puede transmitir el educador a la niña su actitud de escucha y disponibilidad? Indica dos o tres propuestas y señala aquella actuación que en ningún caso se debería producir.

Recuerda

- Hablar de expresión corporal es hablar sobre todo de gesto y movimiento.
- La exploración de su cuerpo y de sus posibilidades de acción y expresión es lo que va a proporcionar al niño el conocimiento del propio cuerpo. La esencia del descubrimiento del cuerpo es el movimiento a través del juego corporal o acción espontánea.
- El interés por el cuerpo y el movimiento, en estas edades, está en relación con el movimiento de los objetos. A través del dominio del movimiento del objeto, consiguen el dominio del gesto. Primero es la experiencia del cuerpo como medio de acción sobre el objeto y después como medio de acción sobre sí mismo.
- La vivencia del cuerpo se produce básicamente a través de dos situaciones: de la vivencia global del cuerpo y de la comunicación corporal con el otro. La vivencia global se produce a través de experiencias de desplazamiento (el paso lento y progresivo de las posiciones estáticas al movimiento). La comunicación corporal a través de la proximidad corporal con el adulto (a través de la voz, la mirada y el objeto).
- La clave de la comunicación corporal entre el niño y el adulto es la escucha y la disponibilidad de éste hacia el niño.

Hemos hablado de la relación entre el conocimiento del cuerpo y el movimiento, ahora vamos a aprender algunas cosas sobre el movimiento.

2.2. EL MOVIMIENTO: UNA NECESIDAD Y UNA FORMA DE EXPRESIÓN

Desde las primeras semanas de vida, aún dentro de la madre, el futuro bebé se mueve y esa sensación es la que produce mayor noción de la existencia del niño para la madre. Todos los recién nacido están predisuestos al movimiento, poco a poco los movimientos reflejos se van a ir convirtiendo en movimientos voluntarios. Unos antes y otros después, los niños van a ir desarrollando habilidades para levantar y sostener la cabeza, girar con su cuerpo, mover las piernas y los brazos, sentarse, arrastrarse, gatear, ponerse de pie, dar sus primeros pasos, andar, correr, bajar y subir, trepar, saltar...

Contando con un desarrollo normal, a poco que le estimulemos, un bebé sano va a ser capaz de ir adquiriendo todas esas habilidades motrices como respuesta de adaptación al medio y como forma de expresión: la expresión corporal. Pero, una vez más, tenemos que resaltar la impor-

tancia de un ambiente comunicativo y afectivo con el niño como condición para el adecuado desarrollo motriz y como única posibilidad de descubrir y comprobar el valor del movimiento como forma de expresión y comunicación con el medio y con los otros.

Cómo explicaríamos entonces que un bebé con sólo unas semanas agite sus piernas y brazos al acercarnos a él; o que intente girarse hacia el lado por el que le estamos llamando; o que colabore y se agarre con fuerzas a nuestras manos cuando le ayudamos a sentarle; o que haga verdaderos esfuerzos para arrastrarse cuando nos tumbamos cerca de él y pretende alcanzarnos la cara... ¿Acaso los primeros pasos no se producen precisamente hacia los brazos del adulto que le están animando y esperando? De esta manera podríamos afirmar que el movimiento tiene un claro origen afectivo y es, a su vez, una respuesta afectiva y comunicativa.

No vamos a hacer aquí una descripción del desarrollo motriz de los niños, siendo precisamente éste uno de los contenidos abordados en el módulo de desarrollo cognitivo y motriz. Nuestro cometido será, sobre todo, situar el movimiento como expresión corporal en un marco de expresión y comunicación en el grupo. Lo iremos viendo con detalle a la vez que vayamos configurando algunas de las claves de una determinada metodología de la expresión corporal.

Con frecuencia nos aventuramos a formular conjeturas sobre la historia y el estilo personal de cada niño a través de su forma de moverse y relacionarse corporalmente. Si nos paramos a pensar, podemos darnos cuenta de que la expresión más dramática de la falta de deseo vital en la depresión es la quietud más absoluta. Cuando un niño no se mueve y no actúa, no estando impedido para hacerlo, como manifestación de ausencia de intención expresiva y comunicativa, inmediatamente lo interpretamos como un signo de alarma, porque la acción y el movimiento forman parte de la naturaleza humana y más especialmente de la infancia.

El movimiento y la acción, además de constituir una forma propia y permanente de expresión de los niños, son la base de otras formas más simbólicas de acción y expresión como la expresión plástica, la verbal o la matemática, siendo ya éstos los movimientos del pensamiento. Por tanto, *la acción y el movimiento deberían ser un objetivo constante de la educación*, sobre todo en lo que de actividad motriz espontánea se trata.

Vamos a explicar, entonces, las dos claves de la *expresión corporal como actividad motriz espontánea* en el marco de la *evolución dinámica del grupo*.

El objetivo es dejar la puerta abierta a la libre expresión de los niños a todos los niveles: desde las expresiones más primarias hasta las situa-

das en un nivel más imaginario, simbólico y creativo, así como al desarrollo libre de la comunicación. Esto requiere poner a disposición de los niños diferentes tipos de objetos y observar cómo los utilizan y cómo los van integrando progresivamente. La tarea del educador es tratar de percibir y aprovechar, para apoyarlas, las motivaciones profundas de los niños y del grupo.

Se trata, sin embargo, de una situación de falsa libertad. Incluso cuando el educador se abstiene de toda intervención, el grupo sabe que es él quien ha dado los objetos, él quien ha permitido la situación y, por tanto, él espera que ellos hagan algo y si es posible algo que esté "bien" y que responda al deseo del adulto.

Y aunque los niños experimenten una sensación de seguridad ante la presencia del adulto y sus potenciales capacidades de intervención, éste debe evitar decir a los niños lo que tienen que hacer, sabiendo que esto crea, al principio, una sensación de inseguridad, con la obligación de asumir frente al adulto una libertad para la que no se está preparado. De esta manera van a suscitarse actitudes diversas y en muchos casos *manifestaciones de sentimientos contradictorios ante la autoridad del adulto* (defensa, refugio, huida...), pero en cualquier caso se trata de favorecer un proceso de búsqueda de una libertad real que no sea oposición, sino independencia y disponibilidad.

El educador debe ser consciente del importante papel que asume y de lo difícil que resulta una intervención que promueva de verdad la libre expresión de los niños, jugando y buscando el equilibrio entre lo que Lapierre y Aucuturier llaman los "*contrastes pedagógicos*":

- De *libertad y directividad*, aumentando las fases de libertad a medida que van haciéndose más productivas.
- De *implicación y retiro*, retirándose cada vez más del juego a medida que el grupo asume su autonomía real.
- De *seguridad-inseguridad*, para favorecer el que el niño renuncie progresivamente a la protección que le confiere la autoridad, y a asumir, por sí mismo, ese margen de inseguridad que es la contrapartida de la independencia y llegar a la fase de actividad espontánea.

La fase de actividad espontánea es, para el educador, una fase de no directividad y de retiro y para los niños una fase de inseguridad, al menos al principio, en la medida en que supone una ruptura con la situación pedagógica habitual. No se trata de generar una ausencia total de directividad, ni tampoco una directividad total, sino una alternancia complementaria, a condición de que la directividad tenga como único objetivo la autonomía y por tanto la no directividad. Veremos y entenderemos esto mejor a medida que vayamos desarrollándolo.

Aunque no necesariamente todos los niños ni todos los grupos tienen que pasar por las mismas fases de actividad y de respuesta ante un clima de libertad, la inseguridad que esto provoca, al menos al principio, puede manifestarse de distintas maneras y es importante que el educador conozca y cuente con la posibilidad de que estas situaciones se produzcan para saber entenderlas y situarlas como corresponde.

También conviene saber que la edad de los niños puede determinar el tipo de evolución y respuestas tanto individuales como del grupo. De manera que algunas fases por las que pasan los niños más pequeños (hasta los 3 años) no tienen por qué reproducirse de la misma manera en el caso de los niños más mayores, en especial a partir de los 4 años cuando ya son capaces de pasar casi directamente a los procesos de simbolización y creación compartida en el grupo.

La expresión corporal y motriz también se construye poco a poco y hay que contar con que tienen que producirse una serie de fases o momentos en la expresión o diferentes reacciones, tanto individuales como grupales, que pueden manifestar los niños hasta llegar a una situación de actividad motriz elaborada y compartida con los demás.

Es importante establecer una diferencia entre la evolución en las respuestas manifestadas por los niños antes de los 2 años y después de estas edades, siendo que hasta los 2 o 3 años la evolución tiene sobre todo que ver con la evolución en la respuesta frente al adulto y después, progresivamente, se trata de una respuesta más directamente centrada en la propia acción corporal y en la construcción del grupo.

Las fases por las que pueden atravesar los niños en su evolución en la acción y expresión motriz como forma de expresión y comunicación, aunque no tienen por qué ser igual para todos los niños ni para todos los grupos, son las siguientes:

1. Inhibición

Su manifestación más clara es la ausencia de acción, llegando incluso a esconderse físicamente para no ser visto ni juzgado. Es una respuesta más propia de las primeras sesiones, producida por el desconcierto que supone verse ante unos adultos que no imponen ni proponen ninguna actividad y que además ponen su cuerpo a su alcance, en el suelo, mientras los niños se quedan asombrados. Este tiempo de expectación dura muy poco para algunos niños pero para otros puede durar mucho. Es importante respetar y entender que la falta de actividad es una forma de expresión corporal y que a veces requiere su tiempo superarla.

En ocasiones, la inhibición puede adoptar una manifestación simbólica, cuando los niños utilizan las telas o las mantas para taparse, esconderse y permanecer quietos en un rincón. Puede tratarse también de una forma de solicitar al adulto que tome la iniciativa para relacionarse porque él no sabe cómo hacerlo o como una provocación en espera de la respuesta del otro. No obstante, si la inhibición, tanto para algunos niños como para el grupo se prolonga en exceso, durante varias sesiones, el educador podrá hacer alguna indicación con su propia actividad corporal esperando la participación de los niños.

2. Agresividad

La agresividad puede manifestarse de muchas maneras y no tiene por qué ser siempre una expresión violenta o destructiva. Puede tratarse de una manifestación primaria y directa hacia el adulto o hacia los otros niños o de una expresión más simbolizada a través de la acción con los objetos, y ambas tienen que tener su espacio de expresión, con algunos límites.

Puede producirse alguna manifestación agresiva hacia el adulto, en principio sin razón aparente: es agredido por ser el símbolo de la autoridad. Son los propios niños, a partir de los 4 años, quienes ponen nombre al lugar simbólico que ocupa el adulto (la bruja, el ogro, el lobo...). Poco a poco, lo que en un principio eran manifestaciones agresivas más o menos directas, se van convirtiendo en juegos cada vez más simbólicos en los que introducen los objetos al servicio de las situaciones imaginadas y representadas.

La actitud del adulto tiene que seguir obedeciendo al principio de disponibilidad, ofreciendo alguna indicación (sobre todo utilizando el gesto y la expresión corporal más que las palabras) para tranquilizar o reconducir las agresiones directas hacia un juego simbolizado con ayuda de los materiales.

Es razonable preguntarse si la actitud de disponibilidad del adulto puede crear confusión a los niños, acostumbrados a otra imagen de la autoridad. Con toda seguridad diremos que no, los niños saben que sólo provisionalmente en estas situaciones de juego el adulto deja de ser la ley pero que terminado el juego vuelve a ocupar su lugar en la vida real.

Y además, aún en este tipo de juegos de libre expresión, el adulto, aunque no interviene de la misma manera en que lo hace el resto del tiempo, tiene la autoridad y la competencia para intervenir cuando sea necesario: para evitar sufrimientos innecesarios, en una situación de agresión directa descontrolada, en una situación de aislamiento prolongado, en definitiva intervenir para evitar todas aquellas situaciones que no favo-

rezcan o que impidan el libre desarrollo de la expresión y acción motriz tanto individual como grupal.

Con frecuencia, las manifestaciones agresivas están relacionadas con la posesión de los objetos porque la posesión de los objetos es una fuente habitual de conflictos en la infancia. Es una buena oportunidad para observar las diferentes reacciones de los niños. Algunos piden ayuda al adulto, con gran aparato de llantos y gritos.

El adulto debe escuchar su queja y darse por enterado, interviniendo sólo si la agresión se hace violenta y aun así animando al niño a que se defienda solo. La búsqueda sistemática de la protección del adulto no hace más que mantener su dependencia y no le permite afirmar su identidad; además, el niño, que se beneficia constantemente de la protección del adulto, utiliza cada vez más la debilidad para manipular a aquél en su provecho y en detrimento de los demás (con frecuencia vemos a un niño agreder a otro y ponerse inmediatamente a llorar para provocar la intervención del adulto y evitar la respuesta de defensa del otro niño).

La confrontación entre los niños es necesaria para que pueda establecerse entre ellos una auténtica socialización y una verdadera convivencia en la que la mediación de la autoridad del adulto no sea constantemente necesaria.

Otra forma distinta de manifestar la agresividad es su expresión simbólica. Tras haber experimentado la cercanía afectiva, el niño quiere independizarse y surge una nueva fase de agresividad. Sin embargo, esta agresividad es diferente a la del principio. Ya ha establecido con el adulto una relación de confianza, lo único que quiere es marcar su distancia, su independencia. Ahora la agresividad se convierte en un juego, un juego de provocación, de demanda y de respuesta. El niño controla su agresividad simbolizándola, no busca hacer daño, sólo lo simula y con frecuencia lo hace acompañando sus movimientos y gestos con gritos.

El grito es una manifestación de su afirmación, de su conquista del espacio sonoro (tendremos oportunidad de extendernos en esto del espacio sonoro más adelante). Empieza gritando un niño y le siguen todos, incluido el adulto, que se incorpora a ese concierto sonoro que es la transgresión del silencio.

Una vez destruido el poder del adulto, el niño pretende afirmar su propio poder, produciéndose una inversión de los papeles. Ahora el adulto "tiene que hacer" lo que el niño y los niños deciden (es tapado, atado, acariciado, le dan de comer, le ponen a dormir...). Aunque el adulto sigue siendo la referencia de la actividad, por ser él quien inspira las acciones y el juego a desarrollar, ya supone un paso importante en la

evolución de la actividad y de la expresión de los niños. Paso por otra parte necesario antes de decidirse a explorar sus propias posibilidades frente a un espacio, a unos objetos y a la presencia de los otros niños. El adulto sigue siendo su fuente de seguridad pero ya se produce una acción y un juego, que puede empezar siendo individual para convertirse en un juego de más e incluso de todos.

3. Búsqueda de una estrecha comunicación corporal con el adulto

Para algunos niños puede ser la fase inicial, sobre todo para los más pequeños o los más dependientes. Algunos objetos favorecen en especial esta comunicación corporal estrecha como son las mantas, las colchonetas, los trapos, las telas, el papel grande... Los niños buscan sencillamente una situación de bienestar, de calma, de placer corporal y de calor afectivo. Para algunos son momentos de ternura, de seguridad y de refugio afectivo, incluso de regresión entendida como reencuentro con las situaciones de contacto corporal extremo con la madre.

Si a los niños se les permite ese tipo de encuentros, tendrán la posibilidad de experimentar el afecto con el adulto y probablemente tendrán más ganas de ser autónomos e independientes en otros momentos, de lo contrario pueden estar persiguiendo constantemente el afecto de los adultos o manifestarse agresivos.

Los niños menores de 2 años no hace tanto tiempo que han dejado de tener la noción del mundo y de sí mismos a través del contacto con los adultos queridos y parece razonable pensar que necesiten experimentar de cuando en cuando la sensación de proximidad y envolvimiento corporal y afectivo.

4. Reproducción de los estereotipos aprendidos

Otra manera de salir al paso ante la tesitura de tener que hacer algo con los objetos ofrecidos por el adulto es utilizarlos de la manera convencional, antes de iniciar una búsqueda original y personal



Niño con pelota

de otras formas de acción o expresión con los objetos. Así, botarán la pelota, la harán rodar por el suelo, darán un puntapié... hasta que, poco a poco, descubran sus propias posibilidades de expresión y comunicación entre ellos y la pelota, entre el espacio y ellos a través de la pelota, entre ellos y los demás por medio de la pelota...

5. Actividad descontrolada

Es frecuente que antes de llegar a la fase de acción espontánea y de construcción del grupo se produzca una situación de actividad frenética, en la que se trata de hacer por hacer, de ir de acá para allá, sin aparente orden, en un clima de caos, en el que todavía no se han producido las condiciones para una expresión sosegada ni se ha llegado a establecer una comunicación con los otros. Es una acción más individual, resultado de una suma de actuaciones más o menos caóticas a base de risas y payasadas para salir del paso.

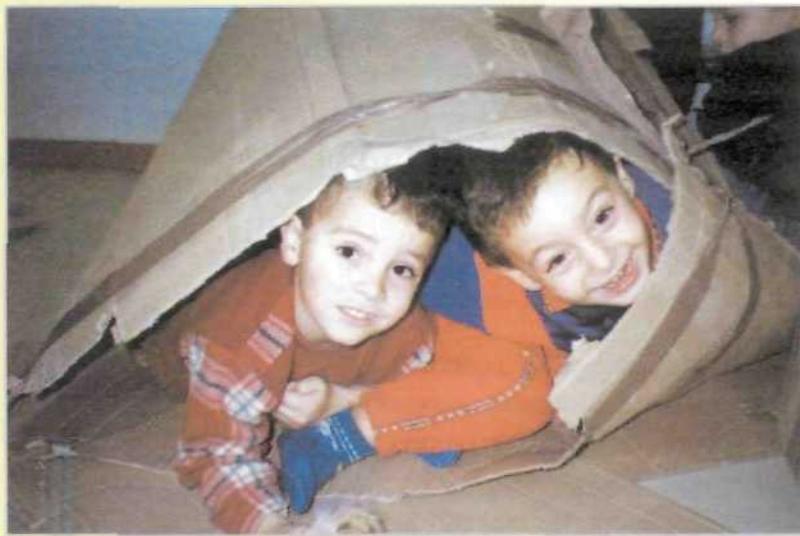
Si esto se produce, el educador deberá resistir la tentación de proponer a los niños modelos de acción más elaboradas. Probablemente, ellos mismos evolucionarán hacia una dinámica de expresión más calmada, y así tendrán la oportunidad de experimentar lo que supone el paso del desorden y el sinsentido hacia la búsqueda de una acción más auténtica.

6. Formación de un pequeño grupo dentro del gran grupo

Si trabajamos con un grupo numeroso y, en especial, a partir de los 3 años, es frecuente que entre ellos se forme un pequeño grupo, a veces iniciado por uno o dos niños, que reproduzca el papel del educador ofreciendo el modelo de acción e incluso distribuyendo los papeles a desempeñar. Habrá que esperar a la respuesta y a la evolución de la propia dinámica del grupo.

7. Juego e independencia

En esta fase, los niños ya son capaces de desarrollar por sí mismos sus juegos con los objetos puestos a su disposición en un clima de calma, bienestar, distensión y comunicación. Cuando esto ocurre, la presencia del adulto entre los niños ya no es imprescindible, lo que no quiere decir que le excluyan; de cuando en cuando le invitan para que participe en la actividad, para pedir su ayuda y su competencia. Pero para llegar a esto ha sido necesario que cada niño y el grupo hayan ido atravesando y superando una serie de momentos completamente normales en la evolución.



Niños dentro de una caja de cartón



Niños jugando con cajas

8. La construcción del grupo y el desarrollo del sentimiento de pertenencia

De la libre expresión motriz y de la superación de las diferentes fases va a ir surgiendo la conciencia individual y la colectiva. Paralelamente a la evolución de la relación con el otro, se produce la evolución de la relación con el objeto.

Si hemos permitido que el grupo y sus participantes vayan pasando por las etapas por las que tienen que pasar antes de llegar a la fase de elaboración de actividades más autónomas, propias, simbólicas y creativas, los niños llegarán a esta fase sin problemas. En ocasiones, con grupos excesivamente inhibidos, puede resultar oportuno lanzar unas cuantas consignas para empezar a generar la actividad.

Una buena manera de comprobar si has entendido los contenidos de este epígrafe referidos al movimiento y a la acción espontánea de los niños como formas de trabajar la expresión corporal es aplicándolos a la práctica. Vas a realizar un ejercicio.

Ejercicio

3. Hemos realizado una observación de una sesión de expresión corporal de un grupo numeroso de niños de 4 y 5 años. En esta ocasión, la educadora ha puesto a su disposición pelotas de tenis en gran cantidad. Los niños sacan las pelotas de una caja y van actuando y moviéndose por todo el espacio de la sala a la vez que van imprimiendo movimiento a las pelotas (las botan, las dejan rodar,

las persiguen, se las tiran entre ellos, las amontonan, parece que construyen un nido simulando que las pelotas son los huevos...) creando un clima de juego dinámico pero controlado.

Hay un niño que no participa en el juego de los demás: utiliza las pelotas claramente como objeto intermediario para agredir al educador; al principio se las lanza cerca y después tira a darle, primero tímidamente y después con fuerza. El educador, le deja actuar pero en un momento determinado empieza a devolverle las pelotas también con fuerza. El niño tira una pelota sin violencia a la mano del educador, éste la coge y la deposita en el suelo. El niño le tira cuantas pelotas va encontrando y tirándoselas al educador para que las recoja y las deposite en el suelo. Al final, el educador acaba rodeado de pelotas y el niño sonríe abiertamente.

Intenta responder a las siguientes preguntas:

- a) ¿En qué fase o momento de expresión se encuentra la mayoría del grupo?
- b) ¿En qué fase o momento de expresión se encuentra el niño?
- c) ¿Cómo interpretas la actuación del educador?
- d) ¿Cómo explicarías la evolución del juego del niño?

Y ahora, tras el ejercicio, el resumen del epígrafe.

Recuerda

- El movimiento y la acción son la base de otras formas de expresión más simbólicas.
- Las dos claves de la expresión corporal son: la actividad motriz espontánea y la evolución dinámica del grupo.
- Favorecer la expresión espontánea es dejar la puerta abierta a la libre expresión de los niños, desde las expresiones más primarias hasta las situadas en un plano más simbólico y elaborado, así como el desarrollo libre de la comunicación.
- La intervención del educador en el favorecimiento de la libre expresión tienen que ir en la línea de jugar con el equilibrio entre los contrastes pedagógicos:
 - De libertad y directividad.
 - De implicación y retiro.
 - De seguridad e inseguridad.
- Hasta llegar a una situación de actividad motriz autónoma, elaborada y compartida, los niños y el grupo tendrán que pasar por una serie de fases o momentos de la expresión:
 - Inhibición.
 - Agresividad.
 - Estrecha comunicación corporal con el adulto.
 - Reproducción de los estereotipos aprendidos.

- Actividad descontrolada.
- Formación de un pequeño grupo dentro del gran grupo.
- Juego e independencia.
- Construcción del grupo.

Y ahora vamos a seguir aprendiendo algunas cosas más sobre el movimiento y las sensaciones corporales.

2.3. EL MOVIMIENTO Y LAS SENSACIONES CORPORALES (LOS CONTRASTES)

Empecemos con esta idea:

Toda acción motriz va acompañada de la consiguiente sensación corporal, por mínima que ésta sea. A través de las sucesivas experiencias del movimiento por el espacio, con los objetos y con los demás, los niños van descubriendo y situando sus propias acciones corporales y las de los otros, a la vez que van organizando y entendiendo sus propias sensaciones corporales.

Los niños experimentan y dan sentido a las sensaciones y manifestaciones corporales propias y ajenas en la medida en que puedan experimentar cada sensación y su contraria, así como el proceso del paso de una a otra.

Seguimos trabajando para favorecer la expresión motriz y corporal espontánea, no se trata de dirigir la actividad para que los niños experimenten desde nuestro planteamiento los contrastes como forma de desarrollo de la expresión corporal, sino de saber la forma en que los niños pueden llegar a adquirir las diferentes sensaciones corporales. Es algo tan sencillo como suponer que nadie puede llegar a entender lo que significa estar dentro si en algún momento no se ha estado fuera, o viceversa.

Trabajar la expresión corporal y el movimiento es experimentar de todas las maneras posibles, en el propio cuerpo, con los objetos y a través de ellos, en el espacio y en relación con los demás, lo que para cada niño y para el grupo en su conjunto suponen el movimiento o la acción motriz, y la mejor manera de experimentarlo es a través de la vivencia y experiencia con los contrastes y el proceso que conduce de un extremo al otro.

Vamos a señalar sólo algunos, pero la lista podría ser tan interminable como los propios descubrimientos de los niños en su acción por el espacio.

cio, con los objetos y con los demás. Los niños aprenden lo que es como contraste con lo que no es y al revés, pero sólo su propia experiencia corporal y afectiva puede darles la verdadera dimensión del significado de las cosas. Veamos algunos *contrastos básicos*:

- De la inmovilidad al movimiento.
- Del silencio al ruido (incluyendo el grito).
- De dentro a afuera (desaparecer y aparecer o del calor al frío).
- De lo pequeño a lo grande y a la conquista del espacio.
- De lo débil a lo fuerte, a través de la afirmación progresiva del movimiento, del sonido y el ritmo.
- De la relajación a la tensión.
- De lo horizontal a lo vertical.
- De la soledad al encuentro con los otros.
- Del caos al orden (un orden no impuesto, sino deseado, buscado y disfrutado).

Y así podríamos seguir construyendo una extensa relación de contrastes que sólo se entienden cuando se experimenta sin prisas y sin pausas: el paso de un polo a su opuesto a través de la propia acción corporal, y en medio está el descubrimiento, la búsqueda, el juego y la creación, en definitiva, la expresión corporal.

Para entender esto de los contrastes y su relación con el movimiento y las sensaciones corporales, vamos a utilizar el desarrollo planteado por *Lapierre y Aucuturiere* cuando hacen un recorrido por las diferentes fases del movimiento, *desde la quietud hasta el movimiento*, haciendo un símil con la evolución natural en el desarrollo motriz de los niños entendida como conquista de la autonomía y de la búsqueda del encuentro con el otro.

1. Posición de quietud y de repliegue en contacto con el suelo

Esta posición puede tener distintos significados para los niños en función de las sensaciones corporales experimentadas. Puede querer decir, entre otras muchas cosas: hacerse muy pequeño, ponerse cómodo para estar bien, una expresión de aislamiento (los niños cuando se enfadan se tiran al suelo y se cubren la cara para esconderse y no ser vistos), una expresión de rechazo al ruido... Algunos niños manifiestan su rechazo a participar en la expresión del grupo, tumbándose en el suelo e incluso cubriéndose el cuerpo con una tela.

2. Reptar

Es una buena actividad, también para el adulto, encontrarse con las sensaciones que se experimentan cuando reptamos y nos apoyamos en los

brazos, alejándonos poco a poco del suelo, en una expresión de transición entre estar tumbado y el intento de ponerse de pie. Permite volver a establecer el contacto con el suelo y el repliegue anterior antes de arriesgarse por ponerse de pie, tras superar la ambivalencia entre el deseo de permanecer en el suelo y de escapar de él para ser autónomo con todo lo que supone; la libertad y a la vez la pérdida de la seguridad.

3. *Ponerse de pie*

Los niños pueden experimentar con mayor profundidad y coherencia las sensaciones que produce estar de pie si antes han estado tumbados y han experimentado todo el recorrido hasta ponerse de pie. Estar de pie supone, entre otras cosas: experimentar el propio peso corporal, experimentar el contacto de los pies con el suelo, contemplar las cosas desde otra altura, poder desplazarse y dirigirse a donde se quiera ir, alejarse y acercarse...

4. *Sensaciones de tacto y contacto*

Se trata de experimentar todas las sensaciones de tacto y contacto, a través del movimiento, con el espacio, con los objetos y con los otros. Cuando un niño se acerca al adulto normalmente buscando y provocando el contacto corporal, se encuentra con la percepción de diferentes sensaciones (la curva del cuerpo, el balanceo, el acunamiento, lo suave, lo blando...), manifestaciones primarias de afectividad.

Encontrar al otro es encontrar una sensación táctil, pero también es una forma de encontrar un contacto con el movimiento del otro, y este contacto puede provocar armonía o disarmonía, comunicación o rechazo (de nuevo los contrastes).

La vivencia más simbólica de la comunicación entre el adulto y el niño la encontramos en el balanceo lento y continuo que puede hacerse extensible como modo de comunicación entre los propios niños, buscando el apoyo recíproco y equilibrado. Podemos ayudar con un ritmo musical suave y bajito.

Otras formas de contacto directo son la agresión y la danza. De la agresión hablaremos más adelante. De la danza, diremos que es la expresión libre ante la música y es una situación propicia para la formación espontánea de grupos que se unen cogiéndose por la mano en una simultaneidad del gesto y el movimiento.

Otra forma de contacto con los demás es el establecido a través de los objetos, sobre todo aquellos que permiten una oposición recíproca y continua de atracción y alejamiento (palos, cuerdas, telas y balones).

Antes de pasar al resumen de este epígrafe, vas a realizar un ejercicio.

Ejercicio

4. Uno de los contrastes que suelen trabajarse con los niños es "horizontal-vertical", aunque con los niños más pequeños se utilicen otros términos como "tumbado-de pie". La propuesta de actividad es la siguiente: haz un breve desarrollo de una sesión en la que los niños experimenten esas sensaciones y el paso de una a otra, indicando la intervención del educador. ¿A través de qué otras formas de expresión podrías trabajar ese contraste una vez que los niños ya han tenido la experiencia corporal y motriz?

Recuerda

- Toda acción motriz va acompañada de la consiguiente sensación corporal. Los niños adquieren la noción de las sensaciones corporales a través de la experiencia del paso de una sensación a su contraria a través del movimiento por el espacio, con los objetos y con los demás.
- Cada sensación cobra sentido en la medida en que puede experimentarse su contraria y el paso de una a otra. Esto en expresión corporal se conoce como los contrastes.
- Trabajar la expresión corporal y el movimiento es experimentar de todas las maneras posibles, en el propio cuerpo, con los objetos y a través de ellos, en el espacio y en relación con los demás, lo que para cada niño y para el grupo, en su conjunto, supone el movimiento o la acción motriz mediante la experiencia con los contrastes.
- Algunos de los contrastes básicos a experimentar en la expresión corporal son:
 - De la inmovilidad al movimiento.
 - Del silencio al ruido.
 - De dentro afuera.
 - De lo pequeño a lo grande.
 - De lo débil a lo fuerte.
 - De la relajación a la tensión.
 - De lo horizontal a lo vertical.
 - Del caos al orden.

A continuación aprenderemos algunos conocimientos sobre el espacio en la expresión corporal.

2.4. LA VIVENCIA DEL ESPACIO

Aunque resulta difícil pensar en el espacio sin referirnos a los objetos, en la medida en que el espacio, el movimiento y los otros constituyen una unidad, vamos a intentar señalar algunas aportaciones de interés

sobre la relación entre el espacio y el movimiento o sobre el lugar que ocupa el espacio en la expresión corporal.

En realidad, el movimiento es la acción motriz que se realiza en un espacio determinado en el que también están presentes y se mueven los objetos y los otros. Los objetos van a ser utilizados en el movimiento y van a ser el soporte o el objetivo de la actividad y expresión motriz. Al ponerlos en movimiento, los niños se mueven con ellos y el movimiento del objeto favorece el descubrimiento y la conquista del espacio.

Sin embargo, el espacio se conquista muy poco a poco. Cada niño o cada grupo parece escoger su propio lugar, su territorio, del que al principio no se aleja demasiado. Pero para dominar todo el espacio es necesario desplazarse por él con el propio cuerpo u observar la trayectoria de los objetos en sus desplazamientos; es necesario representar simbólicamente estar incluido y ser admitido en el espacio de los demás y aceptar a los otros dentro de su espacio.

Así, por ejemplo, las nociones de apertura y cierre que darán origen a las nociones de espacio cerrado y espacio abierto o de interior y exterior y, por consiguiente de dentro y fuera y que más tarde se relacionarán con las nociones de pertenencia y no pertenencia y de conjunto, están en relación con la noción de espacio afectivo. El espacio afectivo cerrado puede dar seguridad o, por el contrario, puede producir angustia. El espacio afectivo abierto puede ofrecer seguridad (intercambio) o inseguridad (agresividad).

Es importante saber observar e interpretar las manifestaciones de los niños y saber cuándo están siendo manifestaciones de encerrarse en sí mismos y cuándo de abrirse a los demás. El aprendizaje de las nociones espaciales y su manifestación a través del lenguaje verbal y la expresión abstracta (expresión plástica y matemática) es el final de un proceso cuya base está en la expresión motriz. *El objetivo de la expresión corporal con respecto al espacio, es que los niños experimenten la vivencia del espacio y en especial el espacio afectivo.*

Antes de seguir con la explicación de lo que supone la vivencia del espacio afectivo vas a realizar un ejercicio.

Ejercicio

5. Por determinadas razones, tienes especial interés en que los niños experimenten en una sesión de expresión corporal las sensaciones y las consiguientes nociones espaciales de cerca y lejos. ¿Qué objetos crees que pueden favorecer mejor esta vivencia? ¿A través de qué situaciones de vivencia afectiva los niños podrían experimentar esas sensaciones de cerca y lejos?

Ahora puedes incorporar más información que puede serle útil ante otros supuestos prácticos.

El niño descubre inicialmente su cuerpo a partir del movimiento que imprime al objeto y a través de esa misma actividad motriz descubre también el espacio. Hay una época en la que el bebé tira sistemáticamente todo lo que se le da y el control de la distancia de los objetos es precisamente su primera conquista del espacio al que no puede acceder corporalmente. La trayectoria del objeto es la prolongación de su gesto, la ampliación de su espacio de acción. Esta experiencia del movimiento lejos de él es lo que le permite estar en el espacio y en el mundo. Esta proyección lejos de sí es la base fundamental de todo deseo de expresión y comunicación.

De la misma manera, un bebé manifiesta su malestar y reclama la proximidad del adulto cuando le ve alejarse, experimentando la presencia del espacio entre él y el adulto. Dado que él todavía no tiene capacidad para acortar la distancia y acceder al adulto, invade y llena el espacio con sonidos (vocalizaciones, gritos, llanto...) y se tranquiliza cuando el adulto le ayuda a llenar de sonidos (palabras, melodías, vocalizaciones...) ese espacio que les separa.

Sin embargo, es precisamente la sensación de lejanía lo que le impulsa a querer comunicarse, situando así el espacio como un medio de comunicación y de expresión. Cuando ya disponga de mayor capacidad de movimiento, se producirá el descubrimiento del espacio en su intento de comunicarse con el adulto y con los objetos.

Un niño que guarda un juguete apretado contra su cuerpo y que no lo tira para experimentar las sensaciones de lejanía y proximidad, rehúsa abrirse al mundo y suele tener grandes dificultades de expresión en todos los aspectos. A los adultos también nos ocurre eso. Cuando estamos en un espacio desconocido sin ningún objeto nos sentimos inseguros, pero si se nos proporciona algún objeto ya podemos moverlo y a través del movimiento ir adquiriendo el dominio sobre el espacio.

En este sentido, es importante valorar el simbolismo que tiene el gesto realizado por un niño con el objeto en el espacio.

Otra forma de conquistar el espacio es a través del ruido. A los niños les encanta el ruido probablemente en relación con el significado simbólico del ruido: es la proyección simbólica en el espacio a través del ruido. El ruido molesta a los que no participan en él porque el ruido es la conquista de un espacio sonoro y quien no lo produce se encuentra fuera de él.

A diferencia del gesto, que es limitado, el ruido se propaga por todo el espacio; además, el espacio sonoro es un espacio compartido que genera necesariamente comunicación, que según las circunstancias puede ser agresiva o armónica. Además, está permitido usar la expresión gestual y corporal; sin embargo, la expresión sonora está relacionada con el rechazo-aceptación, con la agresión y la dominación.

No obstante y aunque el ruido sea una forma de expresión corporal y de conquista del espacio, el educador tendrá que estar atento a aquellos niños que puedan asustarse o sentirse agredidos por el ruido de los demás, ofreciéndole su protección o animándole a participar iniciando él algunos ruidos para provocar el eco del niño y aumentando poco a poco la intensidad.

Recuerda

- El movimiento es la acción motriz que se realiza en un espacio. Para dominar el espacio hay que desplazarse por él y si no se puede abarcar con el cuerpo se pueden utilizar los objetos e incluso la voz.
- La conquista del espacio también está directamente relacionada con la experiencia afectiva y con la relación con los demás. El objetivo de la expresión corporal es que los niños experimenten la vivencia del espacio y en especial del espacio afectivo.
- El niño descubre inicialmente su cuerpo a partir del movimiento que imprime al objeto y a través de esa misma actividad motriz descubre también el espacio.
- Otra forma de conquistar el espacio es a través del ruido. El espacio sonoro es un espacio compartido que genera necesariamente comunicación.

Una vez visto lo más importante sobre lo que significa la vivencia y la conquista del espacio, vamos a ver en qué consiste la vivencia del objeto.

2.5. LA VIVENCIA DEL OBJETO

Aunque ya hemos ido situando la presencia del objeto como elemento básico en el movimiento y en la expresión corporal, precisamente por su importancia vamos a entrar con mayor detalle en algunas ideas y conocimientos sobre la relación entre la expresión corporal y los objetos.

El movimiento nos hace entrar en contacto con el otro y al otro con nosotros. El objeto se convierte en un medio de intercambio y comunicación que puede llegar a hacerse muy estrecha. Es fácil observar cómo los niños entran en contacto a través del movimiento y cómo la utilización de los objetos como intermediarios en la relación permite la búsqueda de un acuerdo para actuar juntos. Este momento ya está cargado de una cierta afectividad y puede conducir a un auténtico diálogo afectivo.

Los objetos están al principio en el suelo, son algo estático, poco a poco se van convirtiendo en una referencia para una acción motriz dinámica.

Quizá estemos obsesionados por un enfoque excesivamente pedagógico en el intento de llenar de objetivos de aprendizaje escolar cualquier situación de experimentación con objetos, preparando y planificando de antemano las actividades de manipulación de los mismos para dirigirlas a esos aprendizajes. Con la intención de pasar del acto al pensamiento, incitamos a los niños a buscar, sabiendo de antemano lo que tiene que encontrar, en lugar de dejarlos buscar a ellos por su cuenta y conténdonos con ayudarles a descubrir lo que les interesa.

Probablemente estemos equivocados cuando creemos que el niño organiza intelectualmente sus proyectos antes de llevarlos a cabo. Lo cierto es que *su pensamiento va elaborándose al compás de la acción en una dialéctica permanente*. El niño crea, destruye y reconstruye sin cesar en una actividad que al adulto puede parecerle desordenada y confusa, pero que para él es una búsqueda permanente, una tarea de constante creatividad. Va organizando, poco a poco, su espacio y su tiempo. Primero sitúa los objetos respecto a él y después se sitúa él respecto a los objetos.

No hay más que observar con cierto detenimiento la actividad de los niños para darnos cuenta de que *su exploración y su descubrimiento del mundo es una exploración sobre todo motriz*: hay que tocar, manosear, desplazar los objetos, tirarlos, recogerlos, subirse encima, meterse dentro y debajo para aprender las formas, las dimensiones, las direcciones, las orientaciones, las superficies, los volúmenes y descubrir las estructuras.

Vivenciar el objeto es también utilizarlo para expresar y representar su mundo interno y poner en marcha la imaginación y el simbolismo que también se manifiesta en el grafismo. *También puede utilizarse el cuerpo del otro como objeto*.

Por encima de los descubrimientos intelectuales, en la expresión corporal, se trata de permitir y favorecer la vivencia afectiva del objeto como mediador del movimiento, la expresión y la comunicación con los demás. En este sentido, para la expresión corporal se pondrán a disposición de

los niños objetos que puedan ser promotores de la expresión de los sentimientos y por tanto no tendrán una misión didáctica (aprendizaje de las características de los mismos), aunque a través de su utilización realizarán multitud de descubrimientos que, en su momento, podrán ser expresados con otros lenguajes y formas de expresión más abstractas.

Favorecer la vivencia afectiva del objeto es favorecer la búsqueda de variadas y múltiples formas de contacto con él. Las propias características del objeto van a sugerir formas distintas de acción y comunicación. Por ejemplo, el balón sugiere querer atraparlo con todo el cuerpo e incluso inmovilizarlo para que no se escape. Hay otros objetos que sugieren acciones como envolver (las cuerdas, los pañuelos, el papel grande), provocan acciones como envolverse a sí mismos con ayuda de los otros, envolver a los demás e incluso la inmovilidad.

Acerca de los criterios que debemos tener en cuenta a la hora de ir introduciendo los diferentes objetos, el criterio más importante es observar la dinámica de cada grupo y de cada niño en particular para ir introduciendo aquellos objetos y materiales que mejor puedan ajustarse a la fase por la que estén pasando y favorecer la evolución tanto de cada niño como del grupo. En cualquier caso hay unos criterios válidos y aplicables que suponen el punto de partida común en un enfoque de la expresión corporal como el que se está adoptando en esta Unidad de Trabajo y estos criterios son básicamente los siguientes:

- Disponer de un armario donde guardar el material, fuera del alcance directo de los niños, de manera que no sea necesario recordar cada vez a los niños que sólo pueden utilizar el material que el educador ha puesto a su disposición.
- En cada sesión de expresión, los niños jugarán sólo con el material que el educador ha puesto a su disposición. La elección del material es responsabilidad del educador y será también tarea suya decidir continuar durante más sesiones con un mismo material o cambiarlo, en función de la respuesta de los niños.
- La recogida del material y el orden de la sala será una parte más de la actividad. Es importante que los niños valoren la diferencia entre el desorden necesario mientras juegan y se expresan y el orden también necesario una vez finalizada la actividad, como un rito de vuelta a la normalidad.
- No habrá indicaciones de acción con los materiales, a menos que el grupo y la totalidad de los niños atraviesen por una situación especialmente difícil. Descubrir qué hacer con los materiales forma parte de la expresión corporal.

- Las únicas prohibiciones y límites vendrán dados ante manifestaciones que supongan riesgo de hacer daño, aunque a la vez es importante favorecer la capacidad de los niños para enfrentarse y resolver sus conflictos con los demás.

Una vez establecidos estos criterios elementales, vamos a indicar qué tipo de objetos y materiales pueden ser más adecuados para el desarrollo de la expresión corporal, entendida como expresión motriz espontánea.

Para esto hemos utilizado las aportaciones de André Lapierre y Anne Lapierre (1985) en su trabajo "El adulto frente al niño", rescatando aquellas sugerencias que pueden ser más útiles a la hora de planificar las sesiones de expresión corporal con los niños. Además de un listado de materiales, se ofrecen algunas orientaciones y sugerencias a propósito de cada material. En general se trata de materiales que pueden ser utilizados por niños desde 1 a 6 años en la sala destinada a este uso.

Así encontramos los siguientes materiales:

Pelotas

Preferentemente de plástico, de colores variados y de tamaño medio. Son objetos especialmente dinámicos: ruedan, botan, se pueden lanzar y recoger, se escapan, se esconden... Son buenos mediadores en los intercambios. También hacen ruido al botarlas, lo que puede ser origen de creación de ritmos colectivos. También sirven para sentarse aunque hay que esforzarse por mantener el equilibrio. Se trata de un material especialmente indicado para las primeras sesiones porque invitan al movimiento, a la acción y a la comunicación.

Telas de colores

En este caso nos referimos a las grandes telas, poco pesadas, de tacto suave, que ofrecen múltiples posibilidades: juegos de desaparecer y aparecer, de tapar y destapar, de convertirse en, de disfrazarse, de construcción de una casa o un cobijo. Pueden servir para aislarse de todo y de todos, para esconderse, para convertirse en un gusano que se mueve tapado, para taparnos todos juntos. Tam-



Niños jugando con telas

también podemos construir un barco para navegar lejos, o para reproducir el movimiento de las olas. Para arrastrar a otros, para estar dentro o fuera, para lanzar las pelotas al aire, para dejarse tapar cuando la tela cae desde arriba... Y también para defenderse, para provocar y para expresar enfado o furia.

Los pañuelos

Más pequeños que las telas grandes sugieren otro tipo de acciones, al ser más manejables. Pero también sirven para taparse y esconderse, para desaparecer y aparecer, para tirar cada uno de un lado, para arrugarlos y estirarlos, para lanzarlos por el aire, para disfrazarse, para tapar al que duerme. También para anudarlos y construir una larga hilera de pañuelos.

Las mantitas de lana

Su tacto suave y cálido sugiere especialmente situaciones como taparse, cobijarse, esconderse, esconder objetos, aislarse. Pueden servir como soporte para poner cosas encima (pelotas) y tirarlos después por el aire, para mantear o arrastrar al otro, para hacernos un escondite para dos...

Las colchonetas

Aunque las colchonetas estarán apiladas en un rincón, al empezar cada sesión, los niños podrán acceder a ellas libremente. Sugieren distintas posibilidades: favorecen la búsqueda del contacto corporal con los otros, el movimiento, pueden servir para delimitar el territorio de seguridad y refugio...



Niños jugando con cartones

Los cartones de embalaje

Servirán las cajas de embalar de cualquier tipo y dimensión: grandes, medianas, pequeñas. Para meterse dentro, para salir fuera, para mirar el mundo desde dentro, para mirar hacia dentro, para mirar por un agujero. Para darles la vuelta. Con la abertura hacia arriba, hacia abajo o de lado pueden convertirse en

muchas cosas. Para ser arrastrado, para empujarlas, para apilarlas y después tirarlas, para meter unas dentro de otras. Pueden servir como cama.

Son un material estupendo para descargar agresividad, golpear en sus paredes haciendo ruido desde dentro y desde fuera. Ya deformadas por el uso pueden convertirse en un caballo o en un tobogán para subirse y saltar encima. Pueden sugerir la construcción de un largo tren de vagones y también para construir una alta pared.

Los papeles

Se trata de grandes papeles (papel de embalar o papel continuo), que ofrecen múltiples posibilidades. Para envolver a los otros, para envolverse a sí mismo, para tapar y destapar, para construirse un refugio. Para hacer ruido: al agitarlo, al arrugarlo, al estirarlo, al romperlo. Una vez hecho mil pedazos puede lanzarse al aire simulando la lluvia o la nieve. Si se pisa también hace ruido. Se pueden construir pelotas de papel y tirarlas fuerte porque no hacen daño.

Los aros

Habitualmente de plástico, de distintos tamaños y colores. Son objetos que ruedan al empujarlos, que se caen y se mueven rítmicamente antes de pararse definitivamente en el suelo. Se pueden rodar hacia el otro. Sirven para meterse dentro, para marcar el territorio, para poner unos sobre otros levantando una pared redonda y cerrada. Se pueden poner en el cuerpo, entrar y salir, saltar. Sirven para cazar al otro, con cuidado. También se puede hacer ruido con ellos al golpearlos contra el suelo, todos a la vez, haciendo mucho ruido y después... el silencio.

Las anillas de goma

Son anillas de aproximadamente 15 centímetros de diámetro, de colores variados. Pueden ser utilizadas para hacerlas rodar y seguir su recorrido, probando de maneras diferentes. Para enviárselas a otro. Hacerlas girar en el suelo y esperar a que se paren. Pueden ser sombreros o pulseras.

Los tubos de cartón

Son tubos de cartón que hacen de soporte de papeles, telas y de diferentes tamaños. Pueden suscitar actividades agresivas pero también constructivas: intentar unir unos con otros, comprobar cuáles caben



Niños jugando con tubos de cartón

dentro de otros. Pueden utilizarse para señalizar un espacio, para hacerlos rodar, para hacer ruido golpeándolos entre sí, para escuchar el ruido de un extremo a otro. Pueden convertirse en telescopios para mirar lejos.

Los bloques de madera

Se trata de formas geométricas de madera y de gran tamaño, con los colores básicos. Se introducen cuando los niños ya son capaces de controlar sus manifestaciones agresivas

y ya tienen conciencia del peligro que supone su inadecuada utilización, experiencia que habrán ido adquiriendo con los otros materiales. En ningún caso está permitido arrojar una pieza contra nadie ni contra nada. Este material ya sugiere una actividad de construcción más estructurada: llegar a acuerdos, actuar juntos, ayudarse, colaborar para hacer algo con una cierta planificación y organización colectiva. Ya implica, además, cierto manejo de sus conocimientos sobre el espacio, las formas, el volumen, los tamaños, el equilibrio...

El agua y la tierra

Son dos elementos directamente relacionados con la naturaleza y con la parte biológica del ser humano. Los niños necesitan volver a entrar en contacto con el agua y con la arena por las sensaciones corporales que produce y por las posibilidades de comunicación con los otros.

El calzado

Descalzarse para las sesiones de expresión corporal forma parte de un rito con un significado profundo. Es algo así como descalzarse para entrar en casa, para sentirse cómodos. Es una manera de favorecer la confianza y la desinhibición, el contacto con el suelo. También es una cuestión de higiene, el suelo forma parte del material y tiene que estar limpio.

Así, desprovistos de los zapatos, éstos se convierten también en un objeto de juego. Sin embargo, no se fuerza a los niños a descalzarse desde el primer día. Quitar los zapatos, para algunos niños, supone quedarse en una situación de pérdida y desprotección, aunque en general la mayoría de los niños se quitan los zapatos de manera espontánea al llegar a la sala de expresión corporal.

Si quitar los zapatos es toda una ceremonia antes de entrar a la sala, ponérselos es la ceremonia de cierre de la actividad y supone la vuelta a la normalidad. Hay que ser capaz de identificar los zapatos propios y se trata de favorecer el que aprendan a ponérselos solos, aunque el adulto tenga que prestar su ayuda. El momento de ponerse los zapatos es una situación propicia para comentar algo de lo que ha pasado en la sesión y un momento propicio para las confidencias entre ellos.

El cuerpo

Los objetos son un pretexto e intermediarios de la comunicación, aunque a medida que van siendo mayores la construcción y los proyectos de actividad con los materiales sean una finalidad en sí misma pero en un clima de comunicación grupal. En especial y cuanto más pequeños son los niños, el objeto es solo un mediador de la relación con el auténtico objeto de la actividad motriz: el cuerpo del adulto.

Antes de pasar al resumen de este epígrafe vas a realizar un ejercicio.

Ejercicio

6. En las primeras sesiones, puede ocurrir que los niños manifiesten una tendencia a la inhibición y a la inactividad, ante el desconcierto de la falta de consignas, por un lado y de poca construcción del grupo, por otro. Sabiendo que el objetivo de la expresión corporal es el favorecimiento de la acción espontánea y a la vez de la comunicación con los demás, ¿qué materiales u objetos consideras más adecuados para las primeras sesiones? Justifica brevemente tu respuesta y pon algún ejemplo imaginario de algún tipo de acción o situación de los niños con alguno de los objetos propuestos.

Recuerda

— El objeto se convierte en un medio de intercambio y comunicación. La utilización de los objetos como intermediarios en la relación permite la búsqueda de un acuerdo para actuar juntos.

- La exploración y el descubrimiento del mundo para los niños es sobre todo motriz, de la misma manera que lo es la exploración y el descubrimiento de los objetos.
- También puede utilizarse el cuerpo del otro como un objeto.
- Por encima de los descubrimientos intelectuales, en la expresión corporal se trata de favorecer la vivencia afectiva del objeto como mediador del movimiento, la expresión y la comunicación con los demás.
- Favorecer la vivencia afectiva del objeto es favorecer la búsqueda de múltiples formas de contacto con él.
- Los objetos más utilizados en expresión corporal por ser los más favorecedores de la expresión espontánea y la comunicación son:
 - Pelotas.
 - Telas de colores.
 - Pañuelos.
 - Mantitas de lana.
 - Colchonetas.
 - Cartones de embalaje.
 - Papeles grandes.
 - Aros.
 - Anillas de goma.
 - Tubos de cartón.
 - Bloques de madera.
 - Agua y tierra.
 - Los zapatos.
 - El calzado.
 - El cuerpo.

Ya hemos visto el papel del cuerpo, del movimiento, de las sensaciones corporales, del espacio y de los objetos en la expresión corporal. Ahora vamos a ver qué pasa con la expresión de las emociones.

2.6. LA EXPRESIÓN Y EL CONTROL DE LAS EMOCIONES

Ya sabemos que el aprendizaje y el desarrollo, en especial en estas edades, se generan sobre una base afectiva. Es evidente que en los niños hay mayor primacía de lo afectivo sobre lo racional y eso ni es malo ni bueno, es sencillamente la esencia de la infancia. *Las nociiones que realmente se inscriben en la organización mental y de manera duradera son aquellas que han sido vividas a niveles afectivos y simbólicos.* No recha-

zamos un planteamiento de adquisición de conocimientos a través de la expresión corporal, de lo que se trata es de la *adquisición de los conocimientos a través de una vivencia afectiva*.

Esta vivencia emocional se encuentra sobre todo en las situaciones espontáneas, aquellas que están determinadas por las sensaciones experimentadas al poner el cuerpo en relación con el espacio, los objetos y los demás. Esto no quiere decir que los niños permanezcan siempre en el nivel inicial de situaciones de expresión espontánea y primaria, pero sí esperar a que sea el propio niño quien vaya encontrando poco a poco el placer en la búsqueda de situaciones cada vez más elaboradas, abstractas e intelectuales.

Todo lo que se memoriza sin haber despertado ningún eco emocional se olvida con más facilidad. Vamos a poner un ejemplo para entenderlo mejor. Hay un aprendizaje que preocupa especialmente a los educadores cuando los niños va acercándose a la edad escolar: aprender dónde está la derecha y la izquierda. Incluso aunque se plantee a través de la actuación corporal, si es un aprendizaje que no tiene ningún sentido para el niño porque no se lo ha planteado él mismo, no suele tener éxito.

Si el niño ha tenido la oportunidad de experimentar la vivencia afectiva y global de los conocimientos, su adquisición racional se produce como una prolongación natural, como un paso más hacia la abstracción secundaria que normalmente realiza con rapidez y facilidad, porque el niño ya dispone de todo el material necesario para su elaboración y dispone del material precisamente en el nivel en el que en primer lugar se producen los aprendizajes: en el nivel afectivo, en el de la experiencia personal.

Vamos a poner otro ejemplo:

Cómo conseguir que los niños aprendan las nociones de dentro y fuera.

Dejando que ellos mismos, por propia evolución, experimenten y vivencien de manera natural y afectiva lo que supone estar dentro y fuera (con el movimiento de su cuerpo por el espacio, con los objetos y sobre todo en relación con los demás). No basta con experimentar la situación física, tienen también que experimentar lo que se siente y lo que pasa cuando se está dentro y cuando se está fuera, cuando se es aceptado y cuando se es rechazado, cuando se es incorporado y cuando se es expulsado. Despues, ellos solos van a ser capaces de integrar racional e intelectualmente esas nociones, como parte de un proceso natural, y podrán expresarlo verbalmente, por medio de la expresión gráfica y a través de la expresión matemática.

En este sentido, una vez más, el papel del educador es de especial importancia, para favorecer la vivencia afectiva y emocional de la expe-

sión corporal y de la adquisición de los aprendizajes. Su papel es estar disponible y saber esperar, sin precipitar la evolución natural de los niños hacia la obtención de un producto, acción o gesto deseado o esperado por el propio adulto que confirme que el niño está aprendiendo las nociones correspondientes. *Son precisamente las reacciones y las respuestas de los niños las que nos van a servir de guía del proceso de cada uno:* su actividad o inactividad, su creatividad o pasividad, su interés o desinterés, su actitud corporal, sus gestos e iniciativas comunicativas, su receptividad ante las propuestas de los otros... en definitiva, su propio proceso que sólo puede vivir él.

Cuando de verdad se quiere favorecer la vivencia afectiva y emocional de las cosas, el educador tiene que saber calcular muy bien cuándo y cómo debe intervenir. El establecimiento de una relación muy estrecha con el grupo probablemente le permitirá captar, a través de indicios gestuales, que la mayoría del grupo está dispuesto a entrar en una nueva vía o a aceptar una sugerencia.

Entender el proceso de comunicación afectiva en la expresión corporal y motriz requiere conocer cómo se produce el desarrollo de la comunicación afectiva del niño.

La comunicación que se establece entre los niños es generalmente una comunicación de intercambio de objetos o de intercambios con el objeto. Estos intercambios se hacen a cierta distancia y es ahí donde puede actuar el adulto hasta llegar a establecer contacto corporal. El contacto corporal es la base de toda relación y de todo desarrollo. Aumentar la distancia sin romper la comunicación es simbolizar cada vez más la relación: es el intercambio a través de la trayectoria, la mirada, el gesto...; es agrandar el espacio de comunicación, y la comunicación se produce si existe en cada uno la noción de la existencia del otro y de un espacio de separación que permite alejarse y acercarse.

No se trata de plantear la expresión corporal como un medio de expresión emocional y afectiva, sino de dejar espacio para vivir la expresión corporal en lo que tiene también de expresión emocional y afectiva, en la medida en que las sensaciones experimentadas por los niños cuando ponen su cuerpo en movimiento, con libertad, por un espacio, con los objetos y con la presencia de los otros y del educador, son sensaciones con una gran carga afectiva y emocional. De entre todas las manifestaciones emocionales que los niños pueden exteriorizar, hay una que en especial produce mayor inquietud sobre todo al educador: es la agresividad.

Vamos a hablar sobre ella y a intentar ofrecer algunas orientaciones para manejarla sin reprimirla ni prohibirla.

Algunos comentarios sobre la agresividad

Una vez que el niño ha descubierto su poder de actuación, su poder de acción sobre su cuerpo, sobre los objetos y sobre los demás, quiere ejercer ese poder. Quiere ser reconocido como sujeto libre de sus actos. Pero pronto va a encontrarse con obstáculos y oposiciones, por parte de los objetos y de los demás. Ante esto el niño reacciona con una agresividad primaria que no significa otra cosa que su deseo de existir y de que se le reconozca su presencia. Parte de la vida tiene que ver con la oposición a otros seres a los que debe disputar su espacio y sus medios de existencia. Por eso, hay una fase de agresividad primaria que debe ser respetada por el adulto.

Ahora bien, es necesario que el niño encuentre muy pronto y durante mucho tiempo la resistencia del objeto y del otro a sus deseos. Tiene que experimentar la oposición de lo real a la realización de sus proyectos para que acepte la limitación de su poder y aprenda a aceptar la frustración.

Las primeras reacciones ante la resistencia, son con frecuencia reacciones de rebeldía contra el fracaso (con manifestaciones de agresividad destructora). Poco a poco, si el adulto no interviene para juzgar, ayudar o explicar, el niño irá aprendiendo lo que suponen la paciencia y la perseverancia a través de las dificultades en la realización de sus deseos. Irá aprendiendo, poco a poco, los límites de su libertad por la oposición de la libertad de los demás, a través de la confrontación de su deseo con la realidad. Es por ello muy importante que los niños experimenten lo que es el obstáculo, la dificultad y la frustración en su propio cuerpo y en su acción motriz antes de aprenderlo intelectualmente, sobre todo cuando el aprendizaje intelectual es una exigencia planteada desde el modelo adulto.

Este tipo de situaciones de expresión corporal permiten a los niños manifestar, si lo necesitan, su agresividad y su oposición. Quizá se trate, en un primer momento, de una manifestación primaria y destructiva (incluso rompiendo cosas y agrediendo físicamente), pero poco a poco aprenderán por sí mismos a transformar la agresividad en un juego, expresándola de manera simbólica a través de la acción sobre y con los objetos y con los demás.

En ocasiones la agresión puede ser interpretada como una petición de relación por parte del niño, que por las razones que sean no es capaz de acercarse a pedirla directamente. En este caso habría que favorecer su expresión en el plano simbólico a través de determinados materiales (pelotas, aros, pañuelos, cuerdas...), en general objetos no peligrosos. Entonces, el niño va a tener la oportunidad de desviar su agresividad hacia los objetos, ayudándole a liberarse de la violencia a través del

gesto (tirar fuerte la pelota, por ejemplo) y dándole también la oportunidad de controlar su agresión, ayudándole si fuera necesario con nuestra intervención. A medida que va siendo capaz de dominar y controlar su agresividad empieza la adaptación al otro, a encontrar los límites de la tolerancia del otro y los suyos propios.

En definitiva, la mayoría de los juegos, tanto de adultos como de niños, son una forma simbólica de una agresividad moderada por la aceptación de las reglas y el respeto al adversario.

Veremos a través de un ejemplo cómo se transforma la agresividad primaria y directa en una expresión de juego simbólico, en una sesión de juego con pañuelos, descrita por A. Lapierre y B. Aucuturiere.

"Los pañuelos son inmediatamente utilizados como medio de agresión: pelean, se dan golpes. Permitimos que siga durante mucho tiempo la agitación antes de intervenir, participando un poco para manifestar nuestra aceptación. Con el tiempo, la actividad va cediendo y algunos empiezan a hacer sonar los pañuelos en el aire o contra el suelo. Decimos: 'hay un ruido de pañuelos'. Esta llamada de atención al ruido desvía la agresión y transforma la expresión de la agresividad hacia otra forma más simbólica. Pronto empiezan a sincronizar los ruidos, al principio alguno hace los gestos por su cuenta y poco a poco se produce una aceptación del ritmo y el educador hace un gesto de aprobación y se une a ellos. Hay finalmente una aceptación de un ritmo común y un agrupamiento colectivo. Pasando de los ritmos salvajes del principio a la búsqueda de un acuerdo a través de ritmos más lentos, más suaves, hasta que desaparece toda agresividad."

Parece que de entre todas las expresiones emocionales y afectivas que forman parte de la expresión corporal, la agresividad es la que peor se encaja por parte del educador y habitualmente la actitud de éste suele ser la de pararla y prohibirla. Sin embargo, hemos visto cómo algunas formas de manifestación pueden ayudarnos a entender qué es lo que les pasa a los niños y, sobre todo, cómo se enfrentan a esas situaciones e intentan resolverlas. Para ayudarte a seguir pensando sobre este asunto vas a realizar un ejercicio.

Ejercicio

7. estar atravesando un mal momento. En el grupo de clase constantemente se opone a las indicaciones de la educadora y uno de sus juegos favoritos es molestar a los otros niños. La educadora también constantemente le prohíbe ese tipo de manifestaciones para salvaguardar un cierto clima de tranquilidad mientras los demás niños intentan jugar.

En la sesión de expresión corporal la educadora les proporciona pañuelos de colores y observa especialmente las acciones de Ángela. Arrebata los pañuelos a los demás

niños y si alguno se le acerca le sacude con el pañuelo hasta que se va. Poco a poco, los demás niños buscan más pañuelos e inician su juego. Ángela sigue separada del grupo, protegida por su montón de pañuelos y dispuesta a agredir a quien se le acerque. ¿Cómo interpretas la respuesta de los demás niños? ¿Crees que la educadora debería intervenir? ¿De qué manera?

Recuerda

- Las nociones que realmente se inscriben en la organización mental de manera duradera son aquellas que han sido vividas a niveles afectivos y simbólicos. No se trata de rechazar la adquisición de conocimientos, sino de adquirirlos a través de su vivencia afectiva.
- El papel del educador es de especial importancia para favorecer la vivencia afectiva y emocional de la expresión corporal. Su papel es estar disponible, saber esperar sin precipitar la evolución de los niños. Son precisamente las reacciones y las respuestas de los niños las que van a servir de guía del proceso de cada uno.
- Entender el proceso de comunicación afectiva en la expresión corporal y motriz requiere conocer cómo se produce el desarrollo de la comunicación afectiva del niño.
- El contacto corporal es la base de toda relación y de todo desarrollo.

Ahora que hemos empezado a hablar de la expresión de las emociones, vamos a continuar con otro aspecto directamente relacionado con ello: la comunicación con los otros y la construcción del grupo.

2.7. LA COMUNICACIÓN CON LOS OTROS Y LA CONSTRUCCIÓN DEL GRUPO

Los niños se interesan por la comunicación con los otros mucho antes de ser capaces de entender qué es la socialización. Probablemente una de las razones por las que los bebés se interesan unos por otros desde muy pequeños sea un deseo de explorar lo que se encuentra cerca y que además se trata de un objeto con unas características muy especiales: se mueve, emite sonidos, tiene unos ojos que miran, la cara tiene orificios por donde meter el dedo y una boca en la que poner o quitar un chupete.

Con frecuencia, el contacto se produce por la acción sobre un mismo objeto, para intercambiar gestos y movimientos o para disputárselo. En cualquier caso, todas son formas de comunicación corporal.

La comunicación con los otros y la expresión corporal en el marco de la construcción del grupo es uno de los dos elementos claves del enfoque que pretendemos dar en esta unidad de trabajo. El otro elemento clave es la acción motriz espontánea. *Vamos a trabajar con la expresión motriz espontánea de cada niño y a la vez con la dinámica de la comunicación que se manifiesta y evoluciona en el seno del grupo.* Se trata de favorecer la expresión espontánea, la evolución de cada niño y su inserción en el grupo, de vivir y desarrollar su aceptación o rechazo en el grupo. En definitiva, de descubrir sus posibilidades de comunicación y expresión con los demás.

Construir el grupo supone construir estructuras en las que cada uno interviene para ir completando el trabajo del otro. Nos estamos refiriendo a estructuras corporales, de objetos e incluso de expresión plástica. Pero de la expresión abstracta hablaremos más adelante.

Esta dinámica de *intercambio* debería tener su continuidad en un enfoque educativo general, favorecedor del trabajo de grupos en los que las relaciones de ayuda primen sobre las relaciones competitivas.

La manifestación más visible de la construcción del grupo y del intercambio es la *búsqueda del acuerdo*, siendo ésta la que va a conducir a los niños a una verdadera socialización, que nada tienen que ver con el cumplimiento de una regla impuesta por el adulto, sino entendida como la posibilidad de auténticos intercambios con los demás, de *comprensión, aceptación y respeto*.

Alguien podrá preguntarse: ¿Realmente es posible que los niños, por sí mismos y sin que sea el adulto quien lo imponga, sean capaces de manifestar comprensión, aceptación y respeto entre ellos?

Podemos verlo a través de un ejemplo:

Ainhoa es una niña con una deficiencia psíquica y está escolarizada en una escuela infantil en un grupo de 4 años. Tiene muchas dificultades para jugar y para elaborar un juego propio pero se interesa enormemente por las cosas que hacen los otros niños y ha sido capaz de desarrollar sus propios recursos para estar junto a los otros y conseguir que los otros la incorporen habitualmente en sus juegos. En esta ocasión, en la sesión de expresión corporal están jugando con tubos de cartón de diferentes tamaños. Ainhoa se maneja con dificultad con sus manos y está empeñada en meter tubos más pequeños en otro largo. Alguien se da cuenta de lo que intenta hacer y se dispone a ayudarla, trayéndole tubos pequeños que puedan caber en el tubo grande. Poco a poco, otros niños se van incorporando a esa actividad. Cuando tienen el tubo grande lleno de otros más pequeños, le dan la vuelta y observan con satisfacción cómo caen desde arriba al suelo, uno tras otro en una secuencia diver-

tida. Todos se ríen, y en un momento Ainhoa dice: "Es la ducha". A partir de ahí el juego se enriquece y se va ampliando y transformando en un juego elaborado y simbólico.

Precisamente la comprensión, la aceptación y el respeto tienen mucho que ver con la aceptación de uno mismo y de las diferencias como algo bueno y enriquecedor. El auténtico intercambio se basa en el reconocimiento, respeto y aceptación de los otros. Y esto que forma parte de las actitudes del currículo de la Educación Infantil y de los valores de cualquier convivencia en armonía, los niños lo aprenden con gran convicción si les damos la oportunidad de hacerlo. Cuando, en especial, se trata de un marco de expresión como la expresión corporal es mucho más evidente y fácil para ellos.

La socialización no se crea de golpe, sino que se va construyendo poco a poco. El papel del adulto consiste en respetar la evolución de los niños y las fases por las que necesariamente tienen que ir pasando antes de llegar a valorar, por experiencia propia, las ventajas de hacer algo con los demás. El adulto debe aceptar y favorecer la elección de amigos y compañeros que hagan espontáneamente los niños (evitando la tentación de provocar las relaciones que al adulto le parezcan más adecuadas desde su punto de vista) para que puedan descubrir el placer del acuerdo.

Si a los niños se les impone, desde el principio, la acción y el acuerdo colectivo en una actividad común no agresiva, es muy posible que las ganas de expresar la agresividad, cada vez más contenida, surjan de manera mucho más descontrolada, y además los niños no habrán tenido la oportunidad de experimentar su agresividad, la de los otros y el sorprendente progreso de llegar a un acuerdo tranquilo.

El *acuerdo* es una búsqueda de simultaneidad, es "hacer lo mismo al mismo tiempo". Puede producirse por identificación con el otro y en cualquier caso es una escucha del otro que permite un ajuste reciproco. La búsqueda del acuerdo es una búsqueda de adaptación corporal y motriz, no estructurada previamente ni programada intelectualmente. Es curioso esto de que el acuerdo sea una adaptación corporal; será por eso que, aunque sea de manera simbólica, cuando dos adultos se ponen de acuerdo una manera de expresarlo corporalmente es a través de un apretón de manos.

Recuerda

La expresión corporal se basa en la expresión espontánea y a la vez en la dinámica de comunicación del grupo.

Construir el grupo supone: intercambio y búsqueda de acuerdo.





El intercambio y el acuerdo se producen cuando los niños por sí solos son capaces de desarrollar actitudes de comprensión, aceptación y respeto.

La socialización no se crea de golpe, sino que se va construyendo poco a poco.

Ya puedes pasar al papel del educador en la expresión corporal.

2.8. EL PAPEL DEL EDUCADOR EN LA EXPRESIÓN CORPORAL

Vamos a hablar del papel del educador ante la expresión corporal de los niños, en este enfoque de libre expresión y acción motriz dado a lo largo de este capítulo. Ya hemos comentado antes que, en realidad, se trata de una falsa libertad. Todos saben de la autoridad del adulto aunque en estas sesiones desempeñe un papel distinto al que desempeña en las demás situaciones de la vida de la escuela, teniendo en cuenta que también ahora él está disponible corporalmente.

El papel del educador es proporcionar objetos, temas generales de búsqueda, dejar a los niños explorar ellos mismos y, sobre todo, saber esperar a que los niños en su búsqueda le necesiten. Llegado ese momento, es el educador el que está a disposición de los niños, y no al revés.

Sólo en estas condiciones de *libertad de expresión* las actitudes de inhibición u oposición desaparecen. En estas condiciones, cuando el niño trabaja con gusto, se olvida de que está trabajando pero en realidad está trabajando, y duramente, exponiéndose corporal, motriz y afectivamente.

La falta de programación aparente de la actividad es la única manera de que se produzca una comunicación directa, espontánea, improvisada y no mediatisada por una consigna que impone la relación con el otro. Decimos aparente porque aunque para los niños sí que exista falta de programación, el educador tiene que tener prevista sus respuestas ante las posibles respuestas y acciones de los niños y su actitud es, en todo momento, de máxima observación activa y, esto no es precisamente una falta de programación. Esto requiere *una gran preparación por parte del educador, una gran formación como observador de la acción de los niños* que le ayude a saber cuándo y cómo tiene que intervenir, más como una necesidad de los niños que desde su propia necesidad. Esto, además, requiere tener confianza en la espontaneidad de los niños, en el intercambio y en la comunicación.

En este sentido, el papel del educador no consiste en esperar que los niños elaboren una demostración gimnástica o de coreografía escénica que resulte vistosa, desde el principio, sino en dejar que los niños vayan haciendo sus propios descubrimientos. Es su expresión, no la que espera el adulto que hagan.

Es verdad que la actitud y la forma concreta de intervención del educador no puede ser la misma con bebés que con niños de 2 años o con niños de 4 años. Sus necesidades, sus acciones motrices, su dominio del espacio y del manejo de los objetos, sus formas de comunicación, sus capacidades de elaboración de la expresión y sus estrategias de construcción del grupo son diferentes, como también va a serlo su relación con el adulto.

El educador podrá favorecer la independencia si lo que necesitan los niños es eso, pero cuando lo que buscan y necesitan es el refugio, la sensación de estrecha comunicación corporal con el adulto y la atención individual, no tiene mucho sentido proponer la búsqueda de la autonomía y la independencia en su movimiento y acción por el espacio y con los objetos.

Hay, sin embargo, unos *criterios generales de intervención educativa*, en este enfoque de la *expresión corporal*, que pueden ser válidos independientemente de la edad de los niños porque forma parte esencial de la forma de entender la expresión corporal, y que podríamos resumir en los siguientes:

- *Permitir a los niños expresarse y moverse con libertad.* Dejando que cada niño descubra y utilice los objetos por sí mismo. Después, si fuera necesario, el educador podrá ir sugiriendo diferentes posibilidades con el objetivo de enriquecer su acción y animar a los niños en la búsqueda de nuevos descubrimientos.
- *Respetar el estilo particular de cada niño.* No todos reaccionan igual ante la libertad para moverse y descubrir. Algunos empiezan, desde el principio, a explorar con gran entusiasmo y dedicación, otros necesitan más tiempo. Hay que respetar la inhibición como una forma de expresión, interviniendo cuando es una forma de pedir que sea el adulto quien inicie la relación o cuando se prolongue en exceso.
- *Estar disponible,* en todo momento, para los niños, lo que conlleva una disponibilidad corporal, en los gestos y en las actitudes corporales y afectivas. Esto supone que el niño tiene que darse por enterado de que el educador está ahí, observando, haciendo indicaciones de acción muy sutiles y en absoluto impositivas y dispuesto a intervenir si los niños le reclaman o le necesitan. En definitiva, ofreciendo seguridad.

- *Ser capaz de ponerse en el lugar de los niños*, aun en las situaciones más difíciles, estableciendo una relación amigable y comprensiva con ellos. Esto requiere manifestar una aceptación incondicional de cada niño, aceptar a cada niño como es, con sus expresiones de aceptación o rechazo, con su habilidad o su torpeza. Y, desde luego, una actitud de confianza y respeto hacia los niños.
- Una *actitud no directiva*. Esto supone, por un lado, la creación de un clima permisivo en el que los niños puedan expresar sus sentimientos y emociones y en el que el adulto no tenga que dirigir permanentemente las acciones de los niños, pero a la vez que los niños sepan que, llegado el caso, el adulto es el responsable de garantizar la seguridad y el bienestar de todos, haciendo respetar unas normas y unos límites elementales que favorezcan una relación agradable para todos.

Entender esos principios de intervención educativa es fácil, pero quizás no lo sea tanto saber llevarlos a la práctica. Puedes hacer un ensayo ficticio a través del siguiente ejercicio.

Ejercicio

8. Intenta poner un ejemplo de una situación de expresión corporal en la que se cumplan todos esos principios de intervención educativa. Decide de la edad de los niños, el material propuesto, el número de niños, y describe, brevemente, la situación. Indica en qué se observa la intervención del educador.

Recuerda

- El papel del educador consiste en proporcionar objetos, temas generales de búsqueda, dejar a los niños explorar ellos mismos y sobre todo esperar a que los niños le necesiten.
- Favorecer la libertad de expresión requiere una gran formación como observador de los niños y además tener confianza en su espontaneidad, en el intercambio y en la comunicación.
- Los criterios generales de intervención educativa en el enfoque metodológico de la expresión corporal dado en esta unidad se resumen en los siguientes:
- Permitir a los niños expresarse y moverse con libertad.
- Respetar el estilo particular de cada niño.
- Estar disponible.
- Ser capaz de ponerse en el lugar de los niños.
- Actitud no directiva.

Ya hemos visto todos los elementos que forman parte de la expresión corporal, vamos a ver ahora su continuidad en otras formas de expresión.

2.9. LA EXPRESIÓN ABSTRACTA

En un epígrafe anterior decíamos que la expresión corporal y motriz es la base de otras formas de expresión más abstractas, en especial de la expresión verbal, la expresión plástica y la expresión matemática.

Una vez terminado el trabajo de expresión corporal y motriz, a los niños les gusta hablar de lo que han hecho. Poner palabras a sus experiencias es confirmar lo vivido y continuar con el proceso de comunicación, ahora a través de la expresión verbal. Cuando los niños ya pueden utilizar el lenguaje como forma de expresión, realizar un pequeño encuentro para hablar sobre lo sucedido es dar un paso más en el proceso de simbolización de las experiencias motrices y afectivas.

Una buena manera de completar las experiencias con el movimiento es dejando su huella por medio de la representación gráfica. Se trata de que cada niño continúe su proceso de expresión iniciado con su cuerpo con otra forma de expresión más abstracta y simbólica: la expresión plástica, dejando un rastro de su vivencia con el movimiento, con el espacio, con los objetos y con los otros.

Desgraciadamente, con frecuencia el niño aprende muy pronto a tener miedo de su expresión espontánea y auténtica. Miedo a ser juzgado, miedo a hacerlo mal, esperando el veredicto del adulto. Expresar verbalmente, plásticamente, gráficamente o intelectualmente es también afirmar su presencia y una manera de confirmar su experiencia y de compartirla con los demás.

Hablar y poner palabras a las experiencias vividas y observadas es una manera de confirmar y asegurar el proceso de expresión anterior con el cuerpo y a través de las palabras es posible volver a evocar y a recrear la situación. Pero, además, expresarla gráficamente permite volver a mirarla cuantas veces se quiera y poder compartirla con los demás, sin contar con los enormes beneficios que eso supone para el desarrollo de la simbolización y de la capacidad de creación de los niños.

La expresión gráfica de la experiencia motriz puede proponerse desde que los niños son capaces de manejar una cera para garabatear en una superficie, primero de grandes dimensiones de manera que parezca una continuación del movimiento y del gesto sólo que ahora deja huella y, poco a poco, reduciendo las dimensiones del espacio gráfico a medida

que los niños van siendo capaces de controlar también sus movimientos y sus gestos por el espacio real. Sobre todo cuando los niños son más pequeños, la dimensión del espacio gráfico debe permitir la participación de todo el cuerpo, favorecida además por la colocación vertical del soporte, realizando la expresión gráfica en papeles grandes y en soportes verticales.

No se pretende, en ningún caso, que los niños dibujen o representen los movimientos realizados o vistos en los demás, el espacio por el que se han movido, los objetos con los que han jugado o las construcciones realizadas en el grupo.

Se trata de continuar con el proceso de expresión corporal dejando su propia huella sobre el papel, sabiendo que en ese rastro habrá sensaciones, sentimientos, desorden, orden, simbolismo, encuentro, desencuentros, armonía o disarmonía, pero que, en cualquier caso, será su expresión, y no está hecha para ser juzgada por el adulto sino escuchada y comprendida.

Algunos niños reflejarán lo que para el adulto serán garabatos sin sentido, para él lo tendrá, aunque poco a poco irá introduciendo formas más interpretables. Otros representarán, cuando ya dominan el trazo, auténticos cuadros figurativos en los que aparece su cuerpo, el de los otros, los movimientos realizados, los objetos utilizados, las dimensiones del espacio, recogiendo su propia versión de la experiencia vivida.

El objetivo de la expresión gráfica de las experiencias de movimiento y expresión corporal no es proponer un tema de dibujo para los niños, sino



Dibujos de juego con pelotas, telas y cuerdas

incorporar otras formas de expresión abstracta, como lo es también el lenguaje verbal, a la primera forma de expresión y comunicación esencial de la infancia: los gestos y el movimiento con el cuerpo, dando continuidad no ya tanto al movimiento como al gesto en el medio gráfico y poniendo en juego los procesos de simbolización y representación utilizando un lenguaje más abstracto: el lenguaje gráfico.

Y hablando de lenguajes y formas de expresión abstractas, no podemos dejar de hacer, aunque sea sólo de manera rápida, un comentario sobre el origen del pensamiento matemático y de la expresión matemática en la expresión corporal. Ya hemos dicho con anterioridad que los aprendizajes que mejor se adquieren y de manera más duradera son aquellos que descansan sobre una experiencia afectiva.

La expresión corporal, planteada con este enfoque vivencial, espontáneo y comunicativo, va a proporcionar al niño la experiencia en carne propia de todas las nociones matemáticas que necesitan aprender, a través de las experiencias con su propio cuerpo, de su expresión y la de los otros, por medio de su situación en el espacio, con los objetos y con los demás. Este asunto de la expresión matemática será motivo de trabajo de otra Unidad.

Tras la experiencia del movimiento, afectiva y relacional, con el espacio, los objetos y los demás, en una primera fase (fase vivenciada) en la que se trabajará la expresión más o menos simbolizada de lo imaginario, podemos plantear su expresión verbal (fase de expresión verbal) y la expresión plástica o artística (fase de expresión artística) para llegar al final a su expresión intelectual o racional (relaciones lógicas y matemáticas).

Estas fases, su orden y secuencia, van a ser las mismas para todos los niños, incluyendo a los niños con deficiencias, con la diferencia de que éstos van a necesitar mayor intervención y ayuda por parte del adulto en especial en las tres últimas. Esto lo desarrollaremos a continuación, pero antes vas a realizar el siguiente ejercicio.

Ejercicio

9. Imagina que estás trabajando con un grupo de niños de 3 años. Han jugado durante una sesión de expresión corporal con los aros, de distintos tamaños y de diferentes colores. En el momento del encuentro tras la experiencia motriz, los niños hablan de lo que han hecho y alguno de ellos, de manera espontánea intenta explicar cómo eran los aros, dibujando en el aire círculos. Otro habla de una casa grande y otro de una casa pequeña. Otro comenta que el aro se escapaba y dos niños que sus aros iban juntos.

Teniendo en cuenta los comentarios de los niños: ¿Qué forma de expresión procedería proponer a continuación? ¿Cómo lo enfocarías?

2.10. LA EXPRESIÓN CORPORAL EN LOS NIÑOS CON DEFICIENCIAS

Desde el enfoque que hemos pretendido ir configurando a lo largo de esta Unidad con la expresión corporal, que no con la psicomotricidad, no se van a trabajar las dificultades o las deficiencias porque la intervención educativa tiene que ser una manera de descubrir e interesarse por lo que los niños saben hacer y no por lo que no saben hacer. A veces, el mejor método para ayudar a los niños a superar sus dificultades es el de hacérselas olvidar.

No estamos haciendo un planteamiento frívolo de la atención a las dificultades de los niños, sino que contamos con que habrá otros momentos de intervención educativa específica para hacerlo, pero la expresión corporal tiene que ser sobre todo una forma de comunicación y de expresión, no un método de aprendizaje.

En una situación de libre descubrimiento, acción y expresión corporal, los niños con deficiencias también van a poder expresarse con sus propios recursos y éstos serán tan valiosos como la expresión más elaborada, en la medida en que los objetivos no van a consistir en saltar dentro o fuera del aro o en caminar por un plano de altura atendiendo a una consigna del educador, sino que el objetivo será la actividad motriz espontánea de los niños en su relación con el espacio, con los objetos proporcionados y con los otros.

Precisamente *uno de los elementos clave en este enfoque de la expresión corporal es la evolución del grupo, y parte de la construcción del grupo es la vivencia de las dificultades individuales y colectivas*.

El niño con dificultades no las vive solo, sino que las vive en el seno del grupo, recibiendo tanto la imagen que le devuelve su educador como la que le devuelven sus compañeros, y su evolución va a depender de su inserción en el grupo, de su aceptación o rechazo y, sobre todo, de las posibilidades de comunicación que pueda establecer. Y esto es válido no sólo para los niños con deficiencias, sino para todos los niños.

Si la expresión corporal tiene que ver con el descubrimiento de las propias posibilidades de acción y de comunicación con los otros, los niños con deficiencias o con dificultades también tendrán que descubrir las suyas, desarrollando y utilizando los recursos necesarios para pedir ayuda, buscar el encuentro, vivir lo que supone la aceptación y la inclusión en el grupo, de la misma manera que los demás tendrán que actuar y relacionarse contando con la presencia de los niños que tienen dificultades diferentes a las suyas, pero también habilidades y valores diferentes a los suyos. Todos tienen que contar con las dificultades de los

demás y con las suyas propias, sobre todo cuando el adulto no es quien decide lo que hay que hacer.

Esto no quiere decir que, en un momento determinado, el educador se abstenga de prestar más ayuda a quienes más lo necesiten, pero igual que con los demás, esperando a que sea el niño quien la pida. No importa el producto ni la precisión de la acción, sino sobre todo la dinámica de búsqueda de acción y movimiento en común, con todo lo que ello supone.

Ya hemos desarrollado un enfoque de la expresión corporal como expresión espontánea en el marco de la comunicación en el grupo. Ahora vamos a ver otras posibilidades de expresión con el cuerpo y su aplicación a la dramatización y el teatro.

3

La dramatización y el teatro

La dramatización y el teatro son dos técnicas complejas en las que hay que trabajar y combinar de manera integrada y armónica los recursos expresivos del cuerpo (gesto y movimiento) y del lenguaje verbal, y esto supone un trabajo más estructurado, tanto por parte de los niños como del educador.

Es verdad que los niños incorporan la dramatización en sus juegos de manera espontánea y juegan a ser otro y a representar situaciones ficticias haciendo "como si" fueran otra persona, un animal o una cosa. De la misma manera que utilizan sus recursos expresivos corporales para expresar estados, necesidades, sentimientos, acciones referidos a situaciones reales o imaginarias. Todo esto forma parte de lo que podríamos llamar *dramatización espontánea*.

Un buen ejemplo lo tenemos en los juegos simbólicos y de roles. Sin embargo, aunque es importante apoyar todas las iniciativas expresivas espontáneas de los niños, ahora se trata de desarrollar la dramatización y el teatro como técnicas de expresión en las que la expresión corporal juega un papel de primer orden.

Pero antes de entrar con cierto detenimiento en ambas técnicas expresivas, vamos a hacer un breve recorrido por el *desarrollo de la imitación y la representación* como procesos especialmente importantes al servicio de ambas formas expresivas.

3.1. DE LOS PRIMEROS JUEGOS DE IMITACIÓN A LAS PRIMERAS REPRESENTACIONES

Mucho antes de la adquisición del lenguaje verbal, los niños aprenden a realizar todo tipo de gestos y movimientos, en ocasiones con clara intención comunicativa con el adulto y en otras, como un juego de exploración, descubrimiento y ejercitación de sus posibilidades de acción.

Primero aparecen los gestos y movimientos sencillos como una respuesta imitativa del modelo que le ofrece el adulto en situaciones de juego y relación (juegos con las manos, de darse en la cabeza, de esconderse...). Poco a poco empiezan a intentar imitar gestos con la cara (con los ojos y la boca) también con el modelo delante. Progresivamente, el repertorio de gestos y movimientos cada vez más complejos realizados con distintas partes del cuerpo, por imitación directa, se va ampliando.

De forma espontánea, ellos mismos incorporan el repertorio de gestos y movimientos conocidos sin la presencia del modelo, es la imitación diferida. Los niños empiezan a ser capaces de representar imágenes mentales sin tener el modelo delante, y cuando el adulto les pregunta ¿cómo hace el pollito?, ellos ya pueden poner en marcha los gestos, movimientos y sonidos correspondientes sin que el adulto les ofrezca la pauta. A partir de este momento las posibilidades de imitación se amplían y enriquecen enormemente, dando paso a procesos de imitación cada vez más complejos y elaborados.

Entre el año y medio y los 2 años, los niños ya han ido adquiriendo un amplio repertorio imitativo en lo que a gestos, movimientos y sonidos se refiere. Son capaces de acompañar con gestos, movimientos y sonidos canciones conocidas así como de anticipar los gestos, movimientos y sonidos siguientes (si el adulto se salta un paso o se para, es muy probable que ellos ya hayan empezado a realizar el siguiente gesto o movimiento y miren sorprendidos porque el adulto no esté cantando o haciendo lo que ellos esperaban que hiciera).

Podemos decir que ya existe capacidad de representación e inicio de la función simbólica, en la medida en que ya empiezan a ser capaces de pensar representando imágenes o gestos sin el modelo delante, coincidiendo con la aparición del lenguaje verbal.

Es un momento de especial interés por todo tipo de juegos de imitación y representación de personas, acciones, animales, objetos, situaciones, primero reales y más o menos próximos a su vida cotidiana y después imaginarios o más lejanos. Son las primeras representaciones o *dramatizaciones*, algunas surgen de manera espontánea y otras como una propuesta del educador en un juego de intercambio.

Se trata, por un lado, de apoyar las situaciones que ellos mismos improvisan para enriquecerlas y ampliar progresivamente la complejidad y precisión de la expresión (gestos, movimientos y sonidos) y, por otro, de ir ofreciendo nuevos modelos y propuestas.

Es importante favorecer y apoyar su propia capacidad creativa y expresiva en el desarrollo de situaciones de dramatización y representación, evitando el empobrecimiento con modelos y pautas estándar ofrecidos por el adulto. Las pautas y propuestas del adulto tienen que estar al servicio del enriquecimiento de la expresión y no suponer nunca una limitación a las posibilidades y capacidades expresivas de los niños, alejándonos de concepciones cuyo planteamiento es realizar actividades dirigidas de aprendizaje de conceptos o nociones utilizando la dramatización como un pretexto y un medio para ello.

La dramatización, aún pudiendo trabajarse con todo el rigor de una técnica expresiva, con niños más mayores, es sobre todo una forma de pensar, representar y expresarse de los niños, con todo el simbolismo y la carga afectiva que tiene en estas edades.

Entre los 2 y los 4 años, el desarrollo de la capacidad representativa, del pensamiento simbólico, del lenguaje y de la propia concepción mágico-animista del mundo que tienen los niños, los juegos de representación e invención ocupan un lugar muy importante en su vida, además de permitirles manejar y elaborar, a través de este tipo de juegos, situaciones de conflicto que van a ir surgiendo en su vida real.

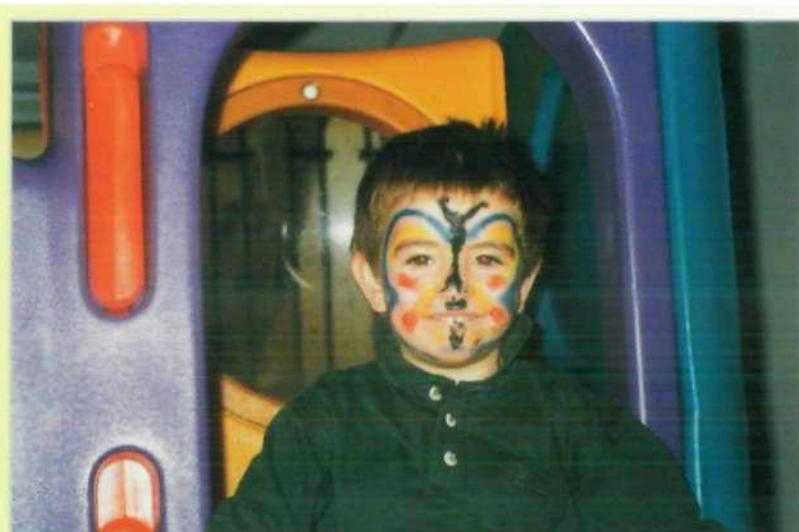
Hay muchas posibilidades de trabajo con los niños a través de las que se puede favorecer el desarrollo de su capacidad de representación y dramatización. Unas las van a poner en marcha ellos mismos y otras surgirán al hilo de determinadas propuestas hechas por el educador. Vamos a ver algunas de ellas.

Con respecto a las *posibilidades de representación y dramatización* que ellos van a poner en marcha de manera espontánea, a poco que se les permita y apoye, éstas son algunas:

- Muecas y gestos con la cara (para expresar sensaciones, sentimientos, imitar, hacer como si fueran...).
- Maquillaje.
- Juegos de elaboración simbólica con y sin juguetes.
- Asunción de papeles diferentes en sus juegos (entre ellos mismos asumen, asignan e inventan papeles, situaciones y personajes, en especial en juegos al aire libre).
- Escuchar un cuento y situarse libremente con los personajes, las acciones, las situaciones...

Con respecto a esas *otras situaciones de desarrollo dramático más organizadas* y estructuradas, aunque las posibilidades son muchas, hemos seleccionado las más sencillas:

- Jugar a poner caras y a realizar muecas, con pausas y modelo.



Niño con la cara pintada

- Imitar acciones, gestos, movimientos y sonidos con pautas.
- Cantar una canción, acompañándola con los gestos, movimientos y sonidos correspondientes.
- Representar diferentes personajes, animales, objetos, acciones, situaciones, con pautas que ayuden a los niños a expresarse con mayor riqueza y precisión.
- Dramatizar diferentes situaciones de la vida cotidiana de los niños (una pelea, un juego, la comida...).
- Dramatizar o representar un cuento conocido, con el correspondiente reparto de papeles, la acción aprendida y coordinada...
- Bailar (de manera libre y colectiva).

Veamos ahora algunas ideas sobre el juego dramático y el teatro.

3.2. EL JUEGO DRAMÁTICO Y EL TEATRO

Aunque todas las situaciones y actividades mencionadas anteriormente guardan una estrecha relación con el juego dramático, no dejan de ser manifestaciones con una buena parte de libre desarrollo. Cuando hablamos de juego dramático y de teatro nos referimos a situaciones claramente estructuradas y organizadas que requieren un trabajo distinto sin renunciar por ello al contenido lúdico propio y necesario en estas edades.

El objetivo del juego dramático y del teatro en Educación Infantil no es preparar a grandes actores y actrices, sino *sobre todo tener la posibilidad de salirse del papel que cada uno desempeña cada día en su vida real para experimentar la sensación de ser otro y aprender a trabajar en equipo*, con la mayor dosis posible de *magia y de fantasía*.

Hay diversas posibilidades y enfoques metodológicos diferentes, de manera que vamos a indicar algunas de las más habituales, a través de las cuales puede hacerse un buen trabajo con la dramatización y el teatro en la escuela infantil.

La representación o dramatización de un cuento por los niños

Aunque la edad de los niños, el tipo de montaje escénico y el propio cuento a dramatizar van a ofrecernos algunas pautas para el planteamiento de la actividad, hay unos pasos que podrían ser comunes en cualquier desarrollo dramático estructurado. Lo primero sería proponer o acordar un cuento que los niños conozcan suficientemente y por el

que manifiesten un claro interés, lo que supone haberlo contado muchas veces anteriormente. Después, los pasos a seguir son los siguientes:

1. Hacer una *primera representación* más o menos *improvisada* que permita observar la elección espontánea de los personajes por parte de los niños, su grado de conocimiento de la historia, de los diálogos, las acciones a realizar y su propia versión. En esta primera representación improvisada, se animará a los niños a incorporar los recursos expresivos propios de la expresión corporal y la dramatización, realizando gestos y movimientos, además de utilizar el lenguaje verbal, contando con que los niños más pequeños reproducirán sólo algunos gestos, movimientos y sonidos de los personajes elegidos.

En un primer momento, la imitación, interpretación y representación responderá a la iniciativa de cada niño, pero el educador ofrecerá ayuda y pautas para irse aproximando a la historia contada en el cuento.

2. Proceder al *reparto de papeles*. Cuando los niños ya están familiarizados con el cuento, con los personajes, las acciones y los diálogos; cuando ya sean capaces de anticipar lo que va a ocurrir después sin que el adulto se lo recuerde y cuando piden que se les vuelva a contar el cuento para después volver a jugar a representarlo, entonces es el momento de empezar a plantear una dramatización más organizada.

Antes de repartir los papeles, el educador habrá ido observando en las sesiones anteriores qué papeles han ido asumiendo los niños de forma espontánea. Esto puede darnos una pista a la hora de proponer los papeles que van a representarse ya en serio. Es muy importante que participen todos los niños, duplicando o inventando papeles si fuera necesario. El proceso de elección y asignación de papeles ha de hacerse con el acuerdo de los niños, sabiendo y asumiendo que en ocasiones hay que ceder el lugar deseado a otro y aceptando, en última instancia, la decisión del adulto en caso de conflicto.

3. *Ensayar* el cuento. Habrá que realizar cuantos ensayos sean necesarios. Planteando cada ensayo como un juego cada vez más organizado pero con cierta flexibilidad. Buscando el acuerdo, aprendiendo a actuar, teniendo en cuenta las exigencias del guión y la intervención de los otros (actuar cuando corresponde y no cuando se quiera, ajustando la expresión, esperando el turno, actuar juntos...).

4. Decidir *los disfraces* y atuendos a llevar, así como su elaboración: ¿Qué necesitamos? ¿Cómo los haremos? ¿Qué ayuda podemos pedir?... Los niños tienen que participar en todo el proceso de elaboración de los disfraces, tendiendo a elaboraciones sencillas que no requieran excesivo

trabajo, recurriendo a la imaginación y al ingenio o aprovechando los recursos del taller de expresión plástica o de teatro si los hubiera.

Si los niños van a disfrazarse para representar el cuento, conviene que los últimos ensayos los realicen con los disfraces puestos para que vayan familiarizándose con ellos y no resulten un elemento extraño el día de la representación final.

De la misma manera, si la representación final va a hacerse en una sala o espacio diferente al habitual (un escenario o sala multiusos), conviene que al menos los últimos ensayos se realicen en ese mismo espacio para que los niños se familiaricen con él, colocando los objetos y elementos del escenario en el mismo lugar en que vayan a estar en el momento de la representación final.

5. *La representación final: el teatro.* Cuando la mayoría de los niños ante la propuesta de ensayar el cuento ya saben situarse en los lugares adecuados y asignados a cada personaje sin que el educador tenga que decirles dónde tienen que hacerlo; cuando todos sean capaces de representar el papel asignado, con la sensación de que "sale solo", sin requerir prácticamente la ayuda del educador aunque con su mano oculta y cuando los niños ya son capaces de dar una visión de conjunto, ya es el momento de representar el cuento para los demás.

La dramatización o representación de cuentos, así como la representación de pequeñas obras teatrales, no tiene por qué requerir especialización en técnicas de arte dramático por parte del educador. En estas edades todavía hay un alto componente de juego, aunque los niños experimenten que están haciendo algo serio. Es un juego organizado y que requiere su trabajo pero a la vez lleno de fantasía y de magia.

El taller de teatro

Otra forma de trabajar el juego dramático y el teatro es a través del taller de teatro o de animación de la expresión. Esto requiere que haya uno o varios educadores habitualmente encargados del taller y de la programación de actividades del mismo en las que puedan participar todos los niños de la escuela organizados por grupos o por edades. Esta tarea pueden desarrollarla los propios educadores del centro, formándose para ello y contando con la colaboración de expertos en animación teatral que asesoren y orienten a los educadores y dinamicen el trabajo a desarrollar con los niños.

Las actividades a desarrollar en el taller de teatro pueden ser muy variadas y muchas, pero no es necesario poner en marcha todas a la vez. Es importante seleccionar solo algunas y desarrollar proyectos y propues-

tas con la consiguiente planificación temporal. La metodología tendrá que ajustarse a la edad de los niños, a las características del espacio, a los tiempos disponibles y al número de niños que participen. Puede ser un espacio a utilizar por cada educador con su grupo de niños de referencia o como un lugar de oferta de actividades y experiencias teatrales, de animación y de expresión más complejas y permanentes a cargo de uno o varios responsables que coordinan y dirigen el taller y por el que van pasando diferentes grupos de niños.

Uno de los recursos más utilizados y promovidos en los talleres de teatro y de animación a la expresión es la *creación de personajes fantásticos*. Se trata de crear personajes que aparecen en la escuela, que vienen de un lugar remotísimo y que cuentan historias fantásticas. Los personajes pueden mantenerse a lo largo de todo un año.

La aparición de los personajes fantásticos tiene lugar en montajes teatrales. Progresivamente se irán desarrollando nuevas actividades de teatro incorporando nuevos personajes, nuevas situaciones y nuevos elementos sorpresa para los niños construyendo y ampliando la historia de los personajes fantásticos que van a acompañarnos todo el año. Pudiendo incorporar parte del trabajo con los personajes fantástico y el teatro a la actividad cotidiana del aula.

Este recurso de creación de personajes fantásticos requiere un trabajo permanente y una responsabilidad por parte de algunos adultos del centro infantil, no es algo que pueda improvisarse. Supone además un trabajo de construcción de los personajes y esto lleva tiempo, conocimiento de las técnicas de expresión plástica, selección de los materiales, organización de las tareas y del espacio...

Contar con un taller de teatro y de animación a la expresión ofrece muchas posibilidades, incluida la construcción de máscaras, caretas, antifaces, títeres, marionetas, muñecos, teatrillos, teatro de sombras...

El teatro como actividad habitual en la escuela

Con frecuencia, el teatro se plantea como una actividad ocasional, tanto la salida al teatro como el teatro en la escuela. Suele organizarse alguna representación coincidiendo con la fiesta de Navidad, Carnaval o fin de curso y, en realidad, no es necesario esperar a esos momentos, se trata de incorporar el teatro como una actividad más habitual. El pretexto puede ser una canción, la fiesta de la castaña, un cuento, una exposición de trabajos de los niños, la visita de algún personaje...

Las posibilidades son muchas: un teatro de guiñol, un teatro de sombras, un cuento dramatizado, un cuento en diapositivas, una obra de tea-

tro para niños... No se requieren grandes montajes escénicos ni unos disfraces sofisticados, en ocasiones basta con sombrero y un bastón, o una improvisada varita mágica. Los personajes pueden ser los niños o ser los mayores quienes actúen y los niños los espectadores. Hay tantos días de lluvia que pueden aliviarse con un rato de teatro...

Antes de pasar al resumen de este capítulo vas a realizar un ejercicio.

Ejercicio

10. Hemos mencionado algunas posibilidades de introducir el teatro como actividad habitual en la escuela. Busca información y haz una propuesta con el consiguiente desarrollo de cómo trabajar con el teatro de sombras. ¿Qué materiales necesitas? ¿A partir de qué edad se puede introducir? ¿Cuáles son las claves expresivas del teatro de sombras? ¿En qué espacios se puede utilizar? ¿Qué ventajas tiene esta técnica teatral en estas edades?...

Recuerda

Los niños utilizan los recursos expresivos del cuerpo, de manera espontánea, para expresar necesidades, sentimientos, acciones. Son sus primeras dramatizaciones espontáneas.

Con el desarrollo de la capacidad de imitación, los niños se interesan especialmente por los juegos de imitación y representación de personajes, animales, acciones, objetos, situaciones...

Es otra forma de trabajar la dramatización.

La dramatización, aun planteada como una técnica expresiva, es sobre todo una forma de pensar, representar y expresarse de los niños, con todo el simbolismo y la carga afectiva que tiene en estas edades.

Se pueden combinar las situaciones y posibilidades de dramatización espontánea y otras de desarrollo dramático más organizadas.

El juego dramático y el teatro requieren situaciones más estructuradas, sin renunciar al contenido lúdico propio de estas edades. Se trata, entre otras cosas, de tener la posibilidad de salirse del papel que cada niño desempeña cada día en su vida real para experimentar la sensación de ser otro y para aprender a trabajar en equipo.

Algunas de las posibilidades de trabajo con el juego dramático y el teatro:

- Representación o dramatización de un cuento.
- El taller de teatro o de animación a la expresión.
- La creación de personajes fantásticos.
- El teatro como actividad habitual en la escuela.

Soluciones a los ejercicios de la Unidad

1. Es una respuesta abierta, pero las diferencias básicas entre ambos ejemplos es que mientras que en el primer caso, trabajo psicomotriz estructurado, el desarrollo viene marcado por las consignas y pautas del educador, en el segundo, expresión corporal espontánea, el desarrollo lo deciden los niños. Un ejemplo de un trabajo psicomotriz estructurado sería un circuito con determinados materiales y una secuencia determinada de acciones motrices a realizar. Un ejemplo del segundo enfoque de la expresión corporal sería una actividad de libre expresión y movimiento con telas en un espacio más o menos diáfano.
2. La respuesta es abierta pero debería ir en la siguiente línea:
Actuaciones positivas: acercarle la pelota, poniéndosela a su alcance; ofrecerle la pelota, con algún gesto de invitación y respeto, dándole a entender que sabemos de su presencia.
Actuaciones negativas: obligarle a moverse o a mover la pelota.
3. Las respuestas correctas son las siguientes:
 - a) En la fase de juego compartido e independencia.
 - b) En la fase de agresividad.

- c) De respeto hacia el niño.
- d) Ha podido evolucionar gracias a la actitud de respeto del educador.
4. La respuesta es abierta, aunque se trata de aplicar los contenidos correspondientes (apartado 2.3 de esta Unidad: El movimiento y las sensaciones corporales: posición de quietud y de contacto con el suelo, reptar, ponerse de pie). Otras formas de expresión posteriores son la representación gráfica (el dibujo libre tras la experiencia motriz), la expresión verbal y el conocimiento lógico-matemático (noción de horizontal y vertical).
5. La respuesta es abierta, pero se trata de que los niños experimenten tanto corporal como afectivamente y de todas las maneras posibles la sensación del contraste cerca-lejos (con respecto al educador, a otros niños, a un objeto...), alejándose y acercándose.
Después, tras la experiencia motriz podemos reforzar lo vivido con otras formas de expresión (gráfica, verbal y el paso al conocimiento lógico-matemático).
6. Los materiales más favorecedores del movimiento y la comunicación en las primeras sesiones son las telas, las pelotas, las cuerdas, los aros... porque son objetos que sirven para unir, para llenar las distancias y con los que el movimiento no compromete necesariamente al otro si no se quiere.
7. La respuesta es abierta, pero podría ir en la siguiente línea: Los niños han intentado acercarse a ella pero ante su rechazo deciden seguir jugando sin más explicaciones. Si la situación se prolonga excesivamente, con un coste de malestar para la niña, la educadora podría invitarla a jugar con ella y a observar el juego de los otros para facilitarle la participación. Es la res-

puesta de la niña ante las acciones y gestos de la educadora la que orientará la intervención de ésta.

8. Respuesta abierta. Consulta especialmente los contenidos del punto 2.8 (“El papel del educador en la expresión corporal”) e intenta poner algún ejemplo que ilustre alguno de los criterios de intervención educativa propuestos en este apartado.
9. La respuesta podría ir en la siguiente línea: Puede continuarse con la expresión gráfica, bien con papeles y ceras (dibujo libre) o, si se dispone de suficiente tiempo, utilizar pintura témpora (pintura con dedos o

pinceles) e incluso barro para modelar. En cualquier caso, se trata de libre expresión y de esperar a los comentarios de los niños sobre su expresión plástica de la situación anteriormente vivida.

10. Respuesta abierta. Puedes intentar realizar la actividad recurriendo a tu capacidad creativa o consultar en algún artículo que te ofrezca información sobre esta técnica teatral y su uso en educación infantil. Puedes encontrarla en revistas educativas como “Cuadernos de Pedagogía” o “Infancia” o en revistas de teatro y expresión. Puedes solicitar información más precisa al tutor.

Prueba de Autoevaluación

1

En esta Unidad se explica la diferencia entre dos conceptos muy relacionados entre sí pero que no tienen un significado idéntico: psicomotricidad y expresión corporal. Califica de verdadero (V) o falso (F) las siguientes ideas al respecto:

- La diferencia entre la psicomotricidad y la expresión corporal se refiere sólo al enfoque metodológico. Mientras que la psicomotricidad tiene un enfoque dirigido, la expresión corporal no.
- En la psicomotricidad se trabaja la adquisición de una serie de habilidades relacionadas con el desarrollo motriz con una programación de contenidos, mientras que la expresión corporal trabaja con la expresión espontánea de los niños.
- La diferencia está en que mientras que la psicomotricidad tiene una aplicación en programas de reeducación de deficiencias, la expresión corporal sólo se puede trabajar con niños que tengan un desarrollo normal.
- La psicomotricidad trabaja los procesos cognitivos y la expresión corporal no.
- Tanto la psicomotricidad como la expresión corporal tratan los procesos cognitivos aunque con enfoques diferentes.

2

El enfoque de la expresión corporal dado en esta unidad supone un replanteamiento del papel del educador. Para que los niños descubran sus posibilidades de expresión y comunicación con los demás, ¿cuál tiene que ser la intervención adecuada?

- a) Abstenerse de cualquier tipo de intervención.
- b) Decir a los niños lo que tienen que hacer.
- c) Favorecer la expresión espontánea.
- d) Iniciar la acción y dejar que ellos la continúen.
- e) Respetar la evolución de cada niño.
- f) Proponer con quiénes tienen que relacionarse.
- g) Favorecer su inserción en el grupo.

3



Hablando de comunicación corporal, hay unos elementos cuyo papel es especialmente decisivo en el favorecimiento de la misma. ¿Cuáles son?

- a) El lenguaje.
- b) La voz.
- c) La acción.
- d) La mirada.
- e) El espacio.
- f) El objeto.

4



Lapierre y Aucouturiere utilizan el término "contrastos pedagógicos" para referirse a los extremos de la intervención pedagógica con los que debe jugar el educador para favorecer la expresión espontánea de los niños, siendo necesario buscar un equilibrio entre ellos. Identifícalos entre los siguientes:

- a) Actividad-inactividad.
- b) Libertad-directividad.
- c) Comunicación-incomunicación.
- d) Presencia-ausencia.
- e) Implicación y retiro.
- f) Seguridad-inseguridad.

5



Cuando los niños ya han alcanzado la fase de juego e independencia, son capaces de desarrollar por sí mismos juegos con objetos *en un clima de calma, bienestar y comunicación*. Decimos que en esta fase la presencia del educador entre los niños ya no es imprescindible. Califica de verdadero (V) o falso (F) cada una de las siguientes afirmaciones al respecto:

- a) Que no hace falta que los observe más.
- b) Que ya no tiene que jugar con ellos.
- c) Que esté dispuesto a participar si los niños le invitan a jugar y piden su ayuda o su competencia.
- d) Que los niños ya van a saber lo que tienen que hacer de ahora en adelante.
- e) Que aunque haya alcanzado buen grado de autonomía en el juego y en la acción, pueden tener retrocesos a fases anteriores.

6



A menudo, en juegos de expresión corporal, cuando queremos que los niños distingan las nociones de quietud y movimiento damos consignas del tipo "a correr" "quietos". Nuestra intención es que experimenten el contraste entre las sensaciones de ausencia de movimiento y movimiento. En esta Unidad hemos visto también otras maneras de trabajar los contrastes. ¿Con qué posturas de la

7**8****9****10**

propia evolución espontánea de los niños relacionarías ambas sensaciones? Pon algunos ejemplos de cada una de ellas.

A través de la vivencia afectiva con los contrastes y del paso de una sensación a la contraria y viceversa, los niños adquieren las nociones espaciales. Identifica con qué nociones tienen que ver los siguientes contrastes afectivos:

- Estar incluido - estar excluido.
- Estar al lado del cuerpo del otro - estar alejado del otro.
- Formar parte del grupo - estar solo.
- Poder moverse por todo el espacio - permanecer quietos en un rincón.

Desde este planteamiento de expresión corporal, el trabajo con objetos ocupa un lugar importante. ¿Qué afirmaciones se corresponden con lo que has estudiado?

- Todos los objetos provocan acciones parecidas en todos los niños.
- Cada niño tiene su propia forma de relacionarse con los objetos.
- Se trata de aprender a utilizar los objetos de manera funcional.
- Se trata de buscar múltiples formas de contacto con ellos.
- Lo que importa es la realización individual.
- Se trata de utilizar el objeto como mediador en la comunicación con los otros.

Expresión corporal y expresión afectiva están directamente relacionadas. Califica de verdadero (V) o falso (F) cada una de las siguientes afirmaciones al respecto:

- Las nociones que mejor se aprenden son las que se trabajan gráficamente.
- Las nociones que mejor se aprenden son las que se han vivido afectivamente.
- Los niños pueden interiorizar mentalmente las cosas sin necesidad de experimentarlas motrizmente.
- La vivencia corporal y motriz es el primer paso del movimiento.

El papel del educador es la clave de una expresión motriz y corporal espontánea. Señala las actuaciones correctas en la línea marcada en esta Unidad.

- Inhibirse de cualquier intervención.
- Proporcionar objetos a los niños.
- No proponer pautas de acción.
- Sugerir temas generales de búsqueda.
- Decir a los niños lo que tienen que hacer.

11

- f) Dejar a los niños explorar por ellos mismos.
- g) Intervenir sólo si los niños lo piden.
- h) Esperar a que los niños le necesiten.

12

La expresión corporal y motriz puede completarse con otras formas de expresión, pero siempre respetando una secuencia determinada. Ordena del 1 al 4 las siguientes fases de la expresión:

- a) Fase de expresión verbal.
- b) Fase de expresión intelectual (Lógico-matemática).
- c) Fase de expresión motriz o corporal.
- d) Fase de expresión artística (Plástica).

13

Has estudiado la diferencia entre las manifestaciones espontáneas del juego dramático y las situaciones dirigidas. Identifica de qué tipo son las siguientes situaciones de juego y expresión dramática: Juego simbólico.

- a) Hacer muecas, con un modelo.
- b) Identificarse con los personajes de un cuento.
- c) Representar un cuento.
- d) Jugar con los guñoles.
- f) Representar diferentes personajes, con pautas.

Hay diferentes posibilidades de introducir el teatro en la escuela de manera habitual. Indica algunas.

FONDO
SOCIAL
EUROPEO



Formación Profesional a Distancia

Ciclo Formativo de Grado Superior
EDUCACIÓN INFANTIL

UNIDAD

9

LA EXPRESIÓN
MUSICAL

Expresión y Comunicación



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN,
FORMACIÓN PROFESIONAL E
INNOVACIÓN EDUCATIVA

CENTRO PARA LA INNOVACIÓN
Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN
A DISTANCIA

Coordinación:

Mariano Jiménez Sacristán

Autora:

Carmen San Andrés Sánchez

Comisión de Seguimiento Técnico del CIDEAD:

Aurelio Gómez Feced (Director)

Luis Antonio Salcedo Sigüenza (Coordinador)

Mariano Jiménez Sacristán

Otilia Gregori Castillo

Fotografía:

Carmen San Andrés Sánchez



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA.

Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 176-03-198-1

ISBN: 84-369-3740-6

Depósito Legal: S. 1405-2003

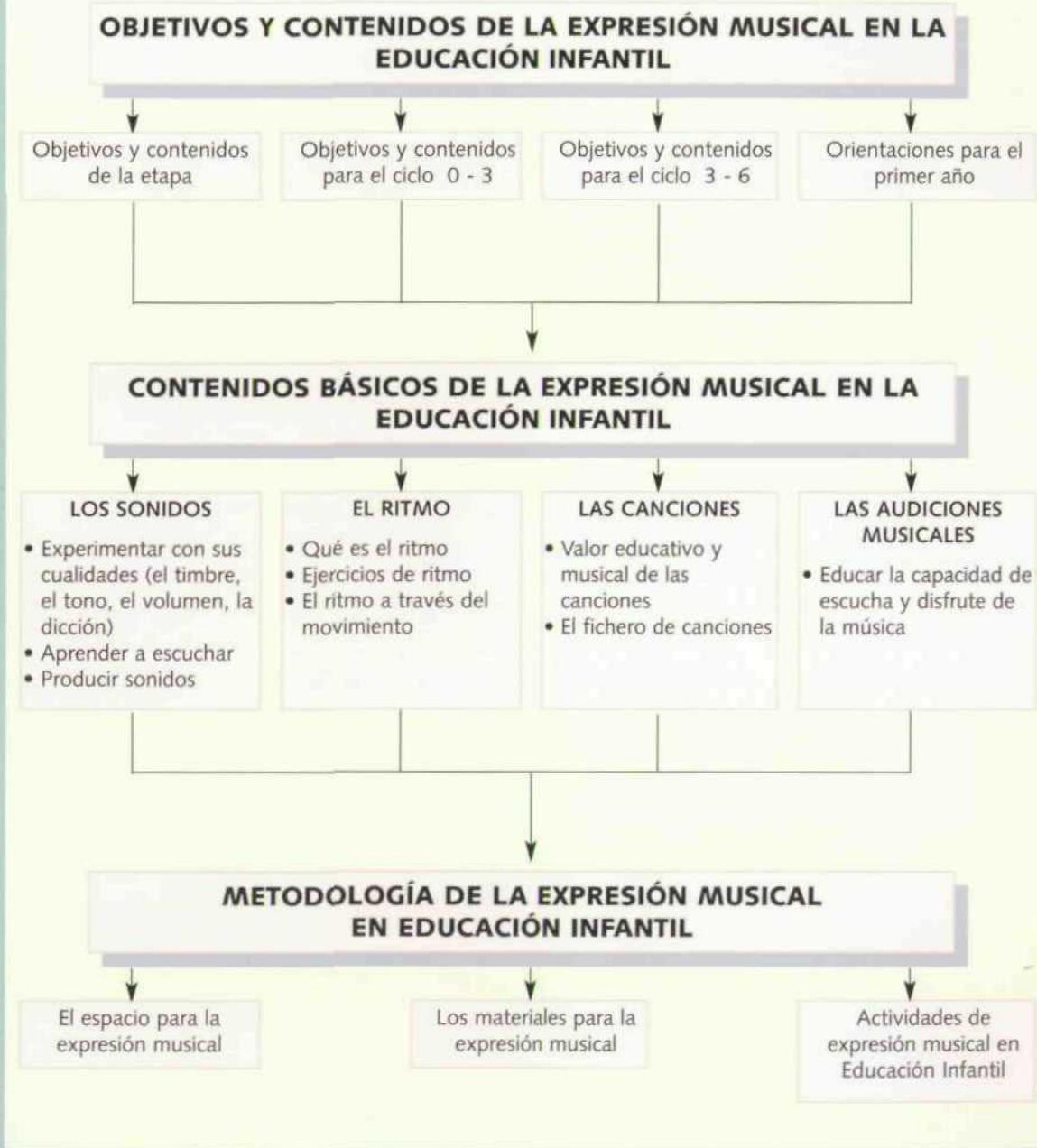
Imprime: Gráficas VARONA, S.A.



LA EXPRESIÓN MUSICAL



INTRODUCCIÓN	5
OBJETIVOS	5
1. OBJETIVOS Y CONTENIDOS DE LA EXPRESIÓN MUSICAL EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	9
1.1. Objetivos y contenidos de la expresión musical en Educación Infantil	9
1.2. Objetivos y contenidos de la expresión musical para cada ciclo.....	10
2. DESCUBRIR LOS SONIDOS Y SUS CARACTERÍSTICAS	15
2.1. El sonido y sus cualidades.....	15
2.2. El desarrollo de la capacidad de escucha: aprender a escuchar	18
2.3. La producción de sonidos y la construcción de objetos sonoros.....	21
3. EL RITMO	29
3.1. ¿Qué es el ritmo?	30
3.2. Los ejercicios de ritmo	33
3.3. El ritmo a través del movimiento y la expresión corporal: el baile y la danza	36
4. LAS CANCIONES	41
4.1. El valor educativo y musical de las canciones.....	43
4.2. La elaboración del fichero de canciones	45
5. LAS AUDICIONES MUSICALES	49
6. METODOLOGÍA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	53
6.1. Criterios metodológicos para la expresión musical en Educación Infantil	53
6.2. El espacio para la expresión musical	54
6.3. Los materiales para la expresión musical.....	55
SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE LA UNIDAD	63
PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN	65



CUADRO 1: *Mapa conceptual*

Introducción

Podemos empezar esta introducción con una pregunta:

¿Es preciso que el educador infantil disponga de una formación musical?

Sería deseable que no sólo el educador infantil, sino también cualquier persona, pudiera incluir en su equipaje personal una formación musical básica e incluso el manejo de algún instrumento musical. En el caso del educador infantil, la formación musical debe incluir, sobre todo, una formación que le capacite para saber cómo desarrollar los recursos musicales en los niños.

De nada sirve tener una amplia formación en el conocimiento del solfeo, la educación de la voz, el conocimiento de la historia de la música e incluso ser virtuoso en el manejo de un instrumento si no se es capaz de entender, valorar y apoyar la expresión musical de los niños.

El objetivo de esta unidad de trabajo es precisamente proporcionarte recursos y orientaciones que te sirvan para entender, apoyar y enriquecer la expresión musical de los niños en la etapa de educación infantil (0-6 años).

Ni que decir tiene que, en principio, disponer de una extensa formación musi-

Objetivos

Al finalizar el estudio de esta unidad, serás capaz de:

- Comprender la naturaleza y las características de la expresión musical de los niños y las niñas de 0 a 6 años para utilizarlas en la realización de proyectos y programas de Educación Infantil.
- Entender cómo desarrollan los niños los recursos para la expresión musical en las situaciones cotidianas y a través de otras actividades más específicas.
- Conocer e identificar los contenidos básicos de la expresión musical en estas edades.
- Desarrollar propuestas didácticas que se ajusten a los diferentes contenidos de la expresión musical.
- Establecer relaciones entre la expresión musical y otras formas de expresión.
- Desarrollar proyectos de intervención que favorezcan la adquisición de recursos musicales en los niños y niñas de 0 a 6 años.
- Valorar la expresión musical como medio de enriquecimiento personal y disfrute, tanto para los niños como para los adultos.

cal y/o una amplia cultura musical deberían proporcionarte más y mejores recursos para fomentar el desarrollo de la expresión musical en los niños. Sin embargo, aun sin una formación musical inicial en un sentido formal, se puede llegar a entender, apoyar, enriquecer y educar la expresión musical de los niños en la etapa de educación infantil si partimos del conocimiento de lo que es la expresión musical en estas edades.

La música, para los niños pequeños, puede estar en todas partes y la tarea del educador consiste, por un lado, en saber identificar, apoyar y enriquecer situaciones y experiencias relacionadas con la música que los niños realicen de manera espontánea y además en proponer otras con las que desarrollar al máximo los recursos musicales de los niños.

Podemos arriesgarnos a indicar, con carácter orientativo, los contenidos que podrían constituir la formación musical básica del educador infantil. Si hicieramos un planteamiento ambicioso, esta formación musical básica debería incluir:

- Conocimiento de las nociones relacionadas con las características del sonido: vibración, fuente sonora, frecuencia, timbre, volumen, tono, duración, altura, intensidad, silencio...
- Conocimiento del código musical: pentagrama, escala, clave, diferentes tipos de notas musicales (blanca,

negra, corchea, semicorchea, sostenido, compás, los silencios...)...

- Conocimiento de las características de las melodías: el ritmo, el compás y su estructura...
- Conocimientos de historia musical (evolución de las manifestaciones musicales a lo largo de la historia y las culturas).
- Conocimiento de manifestaciones musicales actuales (diferentes tipos de música actual).
- Conocimiento del folclore musical del entorno y de otras culturas.
- Conocimiento y manejo del algún instrumento musical.
- Una amplia experiencia en audiciones musicales

El desarrollo de todos estos conocimientos requeriría elaborar todo un módulo formativo, de manera que remitiéramos esa parte de la formación a otros ámbitos y fuentes, para dedicarnos a abordar los contenidos que puedan contribuir más directamente a adquirir recursos para favorecer la expresión musical en los niños de 0 a 6 años.

En el currículo oficial de los estudios de música cursados en un conservatorio se incluye el estudio de una asignatura llamada "Pedagogía Musical". Ésta es la que vamos a aplicar de manera que

tenga utilidad para nuestro trabajo con niños de estas edades.

En esta unidad de trabajo sobre la expresión musical desarrollaremos aquellos contenidos que sirvan para alcanzar en mayor medida los objetivos anteriormente expuestos y especialmente los que puedan aportarte más recursos de tipo práctico.

Pretendemos facilitarte un marco general que te permita entender cómo es la expresión musical en los niños de la etapa de educación infantil (0-6 años) y ofrecerte orientaciones que te ayuden a desarrollar propuestas de intervención adecuadas en estas edades. Sobre este marco de trabajo se han ido desarrollando los contenidos de esta unidad.

En el epígrafe 1: "Objetivos y contenidos de la expresión musical en la Educación Infantil" y tomando como referencia el currículo para la educación infantil, analizaremos la información en él recogida para situar los objetivos y contenidos de esta forma de expresión para ambos ciclos.

En el epígrafe 2: "Descubrir los sonidos y sus características" te proponemos diferentes posibilidades para experimentar con los sonidos y con las diferentes características del mismo, alrededor de un esquema común:

- la experimentación con el contraste ruido-silencio;
- la localización de la fuente sonora;

- la experimentación con las características del sonido (la duración, la intensidad, el tono y la altura);
- la asociación con otras formas de expresión (corporal, plástica, verbal y matemática).

En el epígrafe 3: "El ritmo", desarrollamos distintas posibilidades de experimentar el ritmo a través de diferentes propuestas organizadas en dos grandes grupos de actividades: las actividades de discriminación auditiva y las actividades de ritmo a través del movimiento.

En el epígrafe 4: "Las canciones", hacemos un análisis de la contribución de este recurso al desarrollo de la expresión musical y a otros aspectos del desarrollo infantil, incluyendo algunas sugerencias prácticas acerca de los criterios de selección de las canciones más adecuadas para cada edad y para la elaboración del fichero de canciones.

En el epígrafe 5: "Escuchar música", valoramos las posibilidades de esta forma de trabajar la música con los niños aun desde muy pequeños, ofreciendo algunas orientaciones prácticas para un enfoque adecuado.

En el epígrafe 6: "Metodología de la expresión musical", establecemos lo que podrían ser criterios metodológicos generales para esta forma de expresión en Educación Infantil y además te ofrecemos propuestas abiertas de actividad-

des a desarrollar alrededor de los contenidos básicos de la expresión musical, con las correspondientes orientaciones de materiales, espacios y edad.

Para hacerte una idea más precisa de lo que vas a estudiar en esta Unidad, puedes consultar el mapa de contenidos.

I

Objetivos y contenidos de la expresión musical en Educación Infantil

Si nos remitimos a la fuente directa, esto es, a la consulta del currículo de Educación Infantil, y buscamos lo que en él se recoge sobre la expresión musical, nos encontramos ya una amplia información acerca de qué es procedente desarrollar en este campo expresivo.

Para un mejor seguimiento de los contenidos de este epígrafe, será conveniente que manejes la fuente a la que nos vamos a referir continuamente: el currículo de Educación Infantil. Con él delante, vas a realizar un ejercicio previo.

Ejercicio

1. Consulta toda la información relacionada con la expresión musical.

Los contenidos y los objetivos los encontrarás en el área de Comunicación y Representación del currículo para la etapa. Además encontrarás más información en la Secuencia de Objetivos y Contenidos por ciclos que aparece también en el currículo (incluidas las especificaciones para el primer año). Lee toda esa información despacio, con atención y tomando tus notas, para que puedas ir realizando con nosotros el desarrollo siguiente.

1.1. OBJETIVOS Y CONTENIDOS DE LA EXPRESIÓN MUSICAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

Vamos a reproducir, en primer lugar los Objetivos Generales y comunes para las diferentes formas de expresión, establecidos en el *área de Comunicación y Representación* del currículo para la etapa 0-6 años. Éstos son los siguientes:

- Utilizar las diversas formas de representación y expresión (entre ellas la expresión musical) para evocar situaciones, acciones, deseos y sentimientos, sean de tipo real o imaginario.
- Utilizar técnicas y recursos básicos de las distintas formas de representación y expresión (entre ellas la expresión musical), para aumentar sus posibilidades comunicativas.

Vamos a reproducir ahora lo que se recoge en el bloque de contenidos de Expresión Musical (*área de Comunicación y Representación*) para la etapa de Educación Infantil:

Conceptos:

- Ruido, silencio, música, canción.
- Las propiedades sonoras del cuerpo, de los objetos de uso cotidiano, de instrumentos musicales.

- Canciones del folclore, canciones contemporáneas, danzas populares, bailes...

Procedimientos:

- Discriminación de los contrastes básicos: largo-corto, agudo-grave, fuerte-suave, subida-bajada; imitación de sonidos habituales.
- Interpretación de un repertorio de canciones sencillas siguiendo el ritmo y la melodía.
- Participación en el canto en grupo y respeto a las indicaciones gestuales que lo modulan.
- Explicación de las propiedades sonoras del propio cuerpo, de objetos cotidianos y de instrumentos musicales y producción de sonidos y ritmos sencillos.
- Participación en danzas sencillas con iniciativa, gracia y precisión de movimientos.
- Utilización adecuada de instrumentos musicales sencillos para acompañar el canto, la danza, el movimiento.

Actitudes:

- Disfrute con el canto, el baile, la danza y la interpretación musical.
- Actitud relajada y atenta durante las audiciones seleccionadas y disponibilidad para escuchar piezas nuevas.
- Valoración e interés por el folclore del ambiente cultural al que pertenece.

Veamos ahora lo que se recoge para cada uno de los ciclos.

1.2. OBJETIVOS Y CONTENIDOS DE LA EXPRESIÓN MUSICAL PARA CADA CICLO

Si consultamos, además, la secuencia de los objetivos y contenidos por ciclos propuesta en el mismo currículo de la etapa de Educación Infantil para la Expresión Musical, podemos especificar y concretar aún más la información anterior en cada uno de los ciclos (0-3 y 3-6):

Primer ciclo (0-3 años)

La intervención educativa con los niños de estas edades irá encaminada a permitirles:

- Descubrir, experimentar y utilizar las propiedades sonoras del cuerpo y de los objetos del entorno.
- Utilizar las diferentes propiedades sonoras como un instrumento de expresión y comprensión de algunos sentimientos y emociones.

- Observar, reconocer, manipular o expresarse en situaciones de la vida cotidiana.
- Desarrollar el gusto e interés por este tipo de actividades.

Y para ello se desarrollarán diferentes propuestas como por ejemplo:

- Producir sonidos que se realizan con el cuerpo (con la boca, palmas...).
- Producir ruidos con diferentes objetos (contraste ruido-silencio).
- Imitar sonidos de animales.
- Reproducir canciones y ritmos sencillos.
- Usar algunos instrumentos sencillos.

Segundo ciclo (3-6 años)

La intervención educativa con los niños de estas edades facilitará que el niño sea capaz de:

- Profundizar en la utilización y experimentación de las posibilidades expresivas de su cuerpo, en especial la voz, tanto individualmente como en grupo.
- Profundizar en la utilización y experimentación con las propiedades sonoras de objetos cada vez más elaborados, tanto individualmente como en grupo.
- Ampliar su capacidad de expresarse y comprender sentimientos y emociones a través de los sonidos y en contextos muy diferentes.
- Incorporar nuevas actitudes de relajación, atención, preferencia... ante el hecho musical sencillo y el propio folclore.

Para ello se desarrollarán propuestas como por ejemplo:

- Experimentar con la modulación de la voz.
- Interpretar canciones más complejas.
- Experimentar con las combinaciones de sonido y ritmo corporal.
- Discriminar contrastes sonoros (agudo/grave, fuerte/suave...).
- Acercarse al concepto de música como peculiar relación entre sonido y tiempos.
- Identificar diferentes fuentes de sonidos.
- Identificar algunas producciones musicales presentes en su entorno.

En esta misma Secuencia de objetivos y contenidos por ciclos, se establecen Especificaciones para el primer año (de 0 a 1 año) y aunque no se organizan por áreas ni por bloques de contenido, dado el carácter global de la intervención educativa en esta edad, sí es posible identificar algunos aspectos más directamente relacionados con la expresión musical. No como objetivos o contenidos para el niño, sino como orientaciones para la intervención educativa. En este sentido, el educador contri-

buirá a favorecer el desarrollo del sentido musical a través de la relación establecida con cada niño en el desarrollo de las situaciones cotidianas.

Las *sugerencias para una intervención* adecuada favorecedora de la expresión musical *con bebés* año podrían ser las siguientes:

- Hablarles suavemente o cantarles una canción tranquila mientras se les alimenta. Así estamos ayudándoles a tranquilizarse, a ajustar su ritmo y su tono muscular a la actividad.
- Estar atentos a las expresiones de cada bebé (su llanto, gestos o movimientos).
- Garantizar la regularidad de las experiencias diarias (rutinas de alimentación, descanso e higiene). Con esto favorecemos el progresivo ajuste de ritmos, así como el que el niño empiece a anticipar algunos de ellas.
- Dirigirles palabras, mostrar atención a sus gritos y balbuceos, sonreír y corresponder a sus iniciativas...
- Potenciar el interés de los niños por participar en situaciones de comunicación y juegos de interacción social con los educadores y con los niños (dar palmas, saltar agarrados a los barrotes de la cuna al ritmo de la música, esconderse y aparecer en el juego de "cu-cu-tras-tras" ...)
- Considerar todos los procedimientos y recursos expresivos de los niños. La utilización del llanto, emisiones vocales, sonrisas, movimientos, gestos y, en general, todos los modos expresivos a su alcance...
- Facilitar que el niño utilice todos sus sentidos y experimente sensaciones diversas en la exploración de sí mismo (con sus manos, su boca) de los demás y de su entorno (cogiendo, tocando, mirando, escuchando, chupando, tirando... los objetos y desplazándolos por el espacio).
- Proporcionar a los niños objetos atractivos de variadas formas, texturas, tamaños, sonidos... que favorezcan su curiosidad e iniciativa por su exploración y manipulación (desde los móviles musicales a otros objetos sobre los que él pueda actuar).

Ha sido mucha la información ofrecida con relación a los objetivos y contenidos establecidos en el currículo de la Educación Infantil para la expresión Musical. Ahora tendrás que realizar otro ejercicio sobre ello.

Ejercicio

2. Apoyándote en la información anterior, intenta hacer un resumen con una propuesta de objetivos para la expresión musical, en el primer año, para el ciclo 0-3 y el ciclo 3-6.

Tu resumen tendrá que coincidir, en buena medida con el resumen que sigue a continuación.

Recuerda

Utilizando como referencia la información recogida en el currículo de Educación Infantil sobre el desarrollo de esta forma de expresión, podríamos resumir los objetivos de la expresión musical de la siguiente manera:

Objetivos generales para la etapa de Educación Infantil:

- Utilizar las diversas formas de representación y expresión (entre ellas la expresión musical) para evocar situaciones, acciones, deseos y sentimientos, sean de tipo real o imaginario.
- Utilizar técnicas y recursos básicos de las distintas formas de expresión (entre ellas la expresión musical), para aumentar sus posibilidades comunicativas.

La intervención educativa con niños de 0-3 años irá encaminada a permitir a los niños:

- Descubrir, experimentar y utilizar las propiedades sonoras del cuerpo y de los objetos del entorno.
- Utilizar las diferentes propiedades sonoras como un instrumento de expresión y comprensión de algunos sentimientos y emociones.
- Observar, reconocer, manipular y expresarse (musicalmente) en situaciones de la vida cotidiana.
- Desarrollar el gusto e interés por estas actividades.

La intervención educativa con niños de 3-6 facilitará que el niño sea capaz de:

- Profundizar en la utilización y experimentación de las posibilidades expresivas de su cuerpo, en especial de la voz, tanto individualmente como en grupo.
- Profundizar en la utilización y experimentación con las propiedades sonoras de objetos cada vez más elaborados, tanto individualmente como en grupo.
- Ampliar su capacidad de expresarse y comprender sentimientos y emociones a través de los sonidos en contextos muy diferentes.
- Incorporar nuevas actitudes de relajación, atención, preferencia... ante el hecho musical sencillo y el propio folclore.

Este planteamiento de objetivos ofrece muchas y variadas posibilidades para desarrollar la expresión musical. Las iremos concretando en cada uno de los epígrafes, empezando por el descubrimiento de los sonidos.



Descubrir los sonidos y sus características

No es necesario que los sonidos se organicen formando una melodía para crear música. Si entendemos la música en un sentido más amplio: la música puede ser todo lo que suena, a poco que exista una cadencia o un ritmo. La música puede ser cualquier sonido capaz de producir una respuesta corporal (sensorial, motriz), afectiva o verbal. A nuestro alrededor todo suena constantemente y cuando no hay ruido también hacemos notar la ausencia del sonido: el silencio.

Los niños, nada más nacer responden a los sonidos mostrando una clara predilección por la voz humana. Poco a poco van a ir familiarizándose con los ruidos y sonidos de su entorno próximo, siendo cada vez más capaces de identificar y diferenciar unos sonidos de otros, primero asociándolos a las situaciones en que habitualmente se producen y después de forma aislada.

Desde muy pronto empiezan a mostrar sus preferencias por unos sonidos frente a otros y su rechazo o desagrado por algunos. En seguida, uno de sus juegos favoritos será imitar y nombrar de manera espontánea los sonidos que escucha, señalándolos con el dedo.

También desde muy temprana edad, ponen de manifiesto su capacidad para captar el ritmo de determinados sonidos, melodías y canciones. Pero lo más interesante de los sonidos no es sólo poder oírlos, sino también poder producirlos, primero con su propio cuerpo y después con los objetos sonoros que se encuentran en su entorno.

En este epígrafe vamos a ver, precisamente, las posibilidades que ofrece la escucha y la producción de sonidos con niños en etapa de Educación Infantil, pero antes puede resultar conveniente dejar claros algunos términos y conceptos relacionados con el sonido y sus características en la medida en que van a ser utilizados constantemente como referencia para plantear propuestas y actividades de experimentación con el sonido. Y así, damos paso al primer apartado de este epígrafe: El sonido y sus cualidades.

2.1. EL SONIDO Y SUS CUALIDADES

Podemos identificar los sonidos que escuchamos y diferenciar unos sonidos de otros porque cada sonido posee unas cualidades propias: el tono o altura, el timbre y la intensidad y la duración. Vamos a explicar en qué consiste cada una de estas cualidades del sonido.

El tono nos ofrece la información referida a la altura de los sonidos comparados entre sí. Los sonidos que percibimos guardan una relación sonora que viene dada por la altura o la tonalidad. En la escala musical se registran siete sonidos con siete alturas o tonos distintos. Colocados en orden del más grave al más agudo, reciben un nombre: DO-RE-MI-FA-SOL-LA-SI, es lo que conocemos como escala musical. A su vez estos siete sonidos se repiten en escalas sucesivas más graves y más agudas.

Para referirnos a esta cualidad del sonido utilizamos los términos "grave" y "agudo", aunque con los niños pequeños recurramos a otros calificativos más fáciles de entender por ellos, así como a las comparaciones del tipo: un sonido "fino" como un chillido o un sonido "gordo" como la voz del ogro.

El timbre nos informa de la calidad del sonido y es la característica que nos permite identificar un sonido como diferente a otros. Cada persona tiene su voz de la misma manera que cada instrumento musical u objeto sonoro tienen la suya, con independencia del tono, de la intensidad o del volumen con que sea emitido. Esta cualidad es la que hace que podemos identificar la fuente del sonido: una voz de otra, un instrumento de otro, un objeto de otro, un sonido de otro.

La intensidad o el volumen nos informan de la fuerza del sonido, independientemente de cuál sea su altura, timbre o duración. Coloquialmente utilizamos la terminología de "fuerte" o "flojo" e incluso hablamos de "alto" y "bajo" para referirnos al volumen o intensidad de los sonidos. En el lenguaje musical se utilizan términos como "fuerte" o "piano" con todas sus graduaciones (fortísimo, pianísimo...).

La duración no es otra cosa que la extensión del sonido en el tiempo. Habitualmente nos referimos a esta cualidad con términos como "largo" y "corto" cuando percibimos sonidos aislados. Ahora bien, en música el tiempo de los sonidos se estructura en pequeñas medidas de duración del sonido llamadas compases. A su vez, los compases constan de tiempos o partes, de manera que cada tipo de compás se identifica por los tiempos o partes de que se compone.

Esta estructura de tiempos y compases es la que produce el efecto rítmico del sonido, pero del ritmo nos ocuparemos más adelante.

Y ahora que ya sabemos en qué consiste cada una de las cualidades o características del sonido podemos plantear la siguiente pregunta: ¿Qué tienen que aprender los niños pequeños de las cualidades del sonido?

Esta es la respuesta: Los niños en edad de Educación Infantil (0-6 años) tienen que aprender a buscar, identificar y discriminar las cualidades del

sonido pero en estas edades sólo pueden hacerlo experimentando con los sonidos: escuchándolos y produciéndolos. Y precisamente de esto es de lo que vamos a ocuparnos a continuación.

Aunque en cada uno de los apartados siguientes vamos a plantear sugerencias de actividad alrededor de ambas posibilidades: escuchar y producir sonidos, podemos adelantarnos indicando algunas, para desarrollar experiencias y actividades en las que haya que experimentar con las cualidades del sonido, con niños de 0-6 años.

Actividades y juegos con el timbre:

- Identificar lo que suena.
- Imitar sonidos.
- Localizar la fuente sonora (búsqueda de objetos sonoros escondidos).
- Identificar el objeto sonoro entre varios.
- Identificar y reproducir una secuencia de objetos hechos sonar en un orden determinado...

Actividades y juegos con el tono, la tonalidad o la altura:

- Identificar sonidos graves y agudos (utilizando los términos adecuados en cada edad).
- Imitar sonidos graves y agudos en diferentes graduaciones.
- Transformar determinados sonidos en sonidos más graves y más agudos (con distinta graduación).
- Comparar la tonalidad de sonidos más graves y más agudos (con distinta graduación).
- Representar gráficamente sonidos graves y agudos (con distinta graduación), de manera libre.
- Representar gráficamente los sonidos estableciendo alguna clave (por ejemplo: un punto para los sonidos graves y una línea para los agudos). A partir de los 3 años.

Actividades y juegos con la intensidad o el volumen:

- Experimentar el contraste ruido-silencio.
- Identificar sonidos fuertes y flojos (con distinta graduación).
- Producir sonidos fuertes y flojos (con distinta graduación).
- Imitar sonidos de diferente intensidad.
- Graduar el volumen o la intensidad en la emisión de los sonidos (del susurro al grito y viceversa).
- Comparar diferentes intensidades.
- Representar gráficamente la intensidad de los sonidos, de manera libre.
- Representar gráficamente la intensidad de los sonidos, estableciendo algunas claves (a partir de 3 años).

Como planteamiento común a todas las actividades, juegos y experiencias con la música, pero en especial en el caso de los juegos y actividades de experimentación con los sonidos, es importante tener en cuenta dos criterios básicos:

- Ofrecer una amplia variedad de recursos y materiales sonoros, introduciendo los materiales poco a poco. De esta manera, se experimentará con los sonidos producidos con el cuerpo, con instrumentos musicales, con diferentes objetos sonoros, con objetos cotidianos, con sonidos del ambiente, con material sonoro grabado y con material audiovisual. Seleccionando el material sonoro en función de la propuesta concreta, del planteamiento de la actividad, del espacio en el que vaya a desarrollarse y de la edad de los niños.
- Introducir diversas variables y posibilidades, aumentando progresivamente el grado de complejidad en la propuesta o en el desarrollo de la actividad, para evitar que los niños se aburran haciendo siempre las mismas cosas y experimentando con los mismos materiales.

Y ahora, tras esta introducción sobre las cualidades del sonido y las propuestas generales acerca de cómo trabajarlas con los niños, pasemos a la dos versiones de la experimentación con los sonidos: su escucha y su producción.

2.2. EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD DE ESCUCHA: APRENDER A ESCUCHAR

De la misma manera que seleccionamos los estímulos visuales para mirar y explorar sólo alguna de las muchas cosas que hay a nuestro alrededor con mayor detenimiento, también seleccionamos los estímulos auditivos y, aunque oigamos todo, prestamos más atención a determinados sonidos.

Son muchos y muy variados los sonidos y ruidos que el entorno cotidiano proporciona a los niños. Podemos intentar hacer una clasificación de diferentes tipos de sonidos que escuchan los niños habitualmente de manera espontánea y apoyarnos en ella para proponer actividades de identificación de sonidos:

- El sonido de la voz humana y sus variaciones (el habla, los gritos, el llanto, el canto, los susurros, la risa...).
- El sonido de los objetos cotidianos (el agua, las cosas de la comida y del aseo, los utensilios caseros...).
- El sonido producido con diferentes objetos y juguetes sonoros (pelotas, botes, cajas, sonajero...).
- El sonidos de diferentes situaciones y acciones cotidianas (llamar a la puerta, el sonido de un timbre, del teléfono...).
- Los sonidos de la calle (los coches, las sirenas, los gritos, los perros...).
- Los sonidos del campo.

Es un enorme privilegio poder disponer de un medio natural como parte del entorno próximo. Son muchas y variadas las posibilidades que ofrecen los ruidos y sonidos del campo o del bosque:

- Los sonidos de los animales (los pájaros, los grillos...).
- Los sonidos de los árboles al moverse con el viento.
- El sonido del viento y de la lluvia.
- El sonido de las hojas, de la tierra y de las piedras al pisarlas.
- El sonido de las piedras al tirarlas al agua y al caer al suelo...
- Los sonidos producidos por diferentes objetos sonoros e instrumentos musicales.

Los sonidos producidos por los instrumentos musicales son también otra posibilidad más para jugar y disfrutar con los sonidos y la música. Sería deseable que los niños pudiesen oír cómo suenan los diferentes instrumentos musicales: el sonido de la flauta, de un tambor, de un violín, de un piano, de una guitarra... Sin embargo, no siempre es posible disponer de todos esos instrumentos y más difícil saber tocarlos. Aunque siempre resulta más agradable escuchar una melodía producida por un instrumento musical, en su defecto también es interesante tener la oportunidad de poder escuchar su sonido grabado y aprender a diferenciar el sonido de los diferentes instrumentos.

Todos estos sonidos del entorno cotidiano y del ambiente pueden servirnos para experimentar con las características del sonido (el timbre, el volumen, el tono, la tonalidad, la intensidad, la duración...). Y son muchas las actividades que pueden surgir y proponerse, aprovechando tanto las situaciones y experiencias espontáneas desarrolladas por los niños, como las propuestas por el educador.

Probablemente ya estás empezando a pensar en algunas sugerencias para desarrollar diferentes actividades cuyo contenido sea escuchar los sonidos. Puede ser el momento de realizar un ejercicio.

Ejercicio

3. En un aula de niños de 2 años de edad, la educadora dedica todos los días un ratito a trabajar los instrumentos musicales con los niños. Con los niños sentados en círculo y ella entre ellos, saca el cesto en el que se guardan pequeños instrumentos musicales como cascabeles, crótalos, maracas, cajas chinas... La educadora va mostrando a los niños los instrumentos, uno a uno, haciéndolos sonar. Después va pasando los diferentes instrumentos, por turnos rígorosos, de manera que todos los niños hagan sonar cada instrumento, haciendo una rueda con cada uno. Cuando ya todos los niños han hecho sonar todos los instrumentos, la actividad se da por terminada.

Ahora intenta responder a las siguientes preguntas:

- a) ¿Te parece un planteamiento adecuado? Justifica tu respuesta.
- b) ¿Cómo plantearías tú una primera actividad de discriminación del sonido de diferentes instrumentos musicales con niños de esta edad?

Aunque los juegos y actividades de escuchar sonidos pueden ofrecer muchas y variadas posibilidades, es importante entender que *la escucha en estas edades supone una participación activa por parte de los niños*. En este sentido, las actividades de escuchar sonidos no tienen por qué convertirse en ejercicios dirigidos, ordenados y, con frecuencia aburridos, en los que quien actúa es el adulto mientras que los niños pasan a ser meros espectadores pasivos. El desarrollo de la capacidad de escucha y de discriminación auditiva requiere mucha práctica y la práctica sólo se adquiere experimentando y actuando.

Los niños escuchan y en ocasiones con mucha atención, aquellos que les interesa y les produce curiosidad. Apoyemos sus iniciativas para escuchar los sonidos de su entorno y los que producen ellos mismos cuando se mueven, cuando chillan, lloran, cantan, ríen, corren, cuando empujan una silla. Observemos cómo se asustan ante determinados ruidos y cómo se sorprenden ante otros. Apoyemos sus juegos para reforzarlos y ampliarlos introduciendo propuestas interesantes para ayudarles a descubrir sonidos diferentes, imitarlos, buscar sonidos largos y cortos, establecer asociaciones entre diferentes sonidos...

No vamos a pretender que ellos sepan que en las actividades de escuchar sonidos están experimentando con el timbre, la duración, la intensidad, el ritmo, el tono... Esto es algo que deben saber y conocer los educadores para orientar sus propuestas y las experiencias de los niños. Pero siempre, sobre la base, de una actividad real por parte de éstos.

El educador debe saber que con las actividades de escuchar sonidos, lo que verdaderamente importa es que los niños tengan cuantas más y variadas experiencias mejor, que sirvan para desarrollar su capacidad de discriminación auditiva y que esto supone jugar y experimentar con las diferentes características del sonido.

A la hora de pensar en las propuestas a hacer a los niños o de observar sus juegos espontáneos, tendremos que intentar hacer sugerencias que sirvan para aprender a escuchar con atención y para desarrollar su capacidad de discriminación auditiva. Así, las propuestas incluirán, progresivamente y aumentando el grado de complejidad, los siguientes contenidos:

- Experimentación con el contraste ruido-silencio.
- Búsqueda de la fuente del sonido: ¿por dónde suena?
- Identificación de los sonidos (el timbre): ¿qué suena?
- Discriminación de las características básicas del sonido:
 - Duración: sonidos largos, sonidos cortos, sonidos muy largos y muy cortos...

- Intensidad: sonidos fuertes, muy fuertes, flojos, muy flojos, normales...
- Tono: sonidos graves (como el lobo), sonidos agudos (como un pájaro).
- Asociación con otras formas de expresión: verbal, corporal, plástica, matemática.

Este mismo esquema planteado ahora para las actividades de escuchar sonidos va a ser retomado sucesivamente para aplicarlo en diferentes propuestas de actividad con los sonidos.

Algunas de las actividades de escuchar sonidos se plantearán para trabajar preferentemente unos contenidos y otras tendrán un carácter más global.

Con frecuencia, serán los propios niños quienes decidan a qué contenidos dedicarse en función de los materiales ofrecidos, de sus posibilidades y de la situación. Pero es importante que el educador sepa identificar qué contenidos están desarrollando los niños en sus juegos espontáneos con los sonidos, para proponer, en su caso otras actividades que garanticen que se van a ir trabajando todos, poco a poco y teniendo en cuenta las posibilidades reales de cada edad y los intereses concretos de los niños en cada momento.

Vas a realizar un ejercicio sobre esto.

Ejercicio

4. Consulta el esquema de la página anterior y pon un ejemplo de actividad de escuchar sonidos de cada uno de los diferentes contenidos.

Ya has visto algunas propuestas sobre las actividades de escuchar sonidos. Vas a ver, continuación, la otra cara de la experimentación con los sonidos: su producción.

2.3. LA PRODUCCIÓN DE SONIDOS Y LA CONSTRUCCIÓN DE OBJETOS SONOROS

Además de la amplitud y variedad de sonidos existentes en el entorno próximo, las personas, y en especial los niños, estamos produciendo sonidos y ruidos constantemente. Producimos sonidos con nuestro cuerpo y con los objetos que nos rodean. Veamos con más detalle cada una de estas posibilidades.

Los sonidos producidos por el cuerpo

En la unidad de expresión corporal ya veímos cómo para los niños la utilización del sonido producido con el cuerpo, en especial la voz, era tam-

bien una forma de conquistar el espacio, transformándolo en espacio sonoro. Ya situándonos en este campo expresivo de la expresión musical, van a ser muchas las posibilidades de juego y experimentación con los sonidos producidos por el propio cuerpo: la voz en todas sus variedades (el habla, el grito, la risa, el chillido, el canto); las manos y los pies también sirven para hacer ruido (palmadas, golpear diferentes superficies obteniendo sonidos diferentes, tamborilear con los dedos, andar, correr, dar patadas...).

Explorar las posibilidades de producir sonidos con el cuerpo es un juego que realizan constantemente los niños de forma espontánea y que

puede ampliarse y enriquecerse ofreciendo diferentes propuestas a los niños. Veamos algunos ejemplos, aplicando el esquema ya conocido:

- Experimentar el contraste ruido-silencio.
- Buscar la fuente del sonido con alguna parte del cuerpo.
- Identificar el sonido producido con diferentes partes del cuerpo.
- Jugar con las características de los sonidos producidos con el cuerpo (la duración, la intensidad, el tono...).
- Asociar los sonidos producidos con el cuerpo con otras formas de expresión (corporal, plástica).

Ahora vas a ser tú quien ponga algún ejemplo. Es otro ejercicio.



Niños descubriendo sonidos con objetos

Ejercicio

5. Es un día lluvioso y hay varios grupos de niños de 3 a 6 años en una amplia sala que suele utilizarse para actividades de movimiento y expresión. Como los niños no pueden salir al patio, permanecen en este espacio durante el tiempo de salida al espacio exterior. Un grupo de cuatro o cinco niños ha iniciado un juego muy ruidoso: dan gritos cada vez más fuertes y parecen llenar toda la sala con su sonido. Algunos niños se tapan los oídos porque el ruido les resulta excesivo, mientras otros miran con ganas de incorporarse al barullo. ¿De qué manera aprovecharías esa situación para convertirla en un juego o actividad de expresión musical con todos los niños?

Hemos visto las posibilidades que ofrece la producción de sonidos con el cuerpo, veamos ahora las posibilidades de la producción de sonidos con diferentes objetos sonoros.

Producir sonidos con diferentes objetos sonoros

Los niños se sienten mucho más atraídos desde los primeros meses por los objetos que suenan que por los que no suenan. Experimentan un gran deleite cuando son ellos mismos quienes pueden hacer sonar los objetos: agitándolos, tirándolos, golpeándolos, echándoles a rodar... La producción de sonidos es una actividad a la que los niños dedican mucho tiempo de manera espontánea.

Ellos solos van probando e introduciendo modificaciones: los hacen sonar fuerte, flojo, deprisa, despacio; producen sonidos largos, cortos; observan el contraste entre el ruido y el silencio... De pronto descubren una cadencia o un ritmo diferente que les resulta grato y lo repiten sin cesar... Acompañan los sonidos producidos con el objeto que manejan con sus propios sonidos y su ritmo corporal... Están trabajando de manera concienzuda el descubrimiento de las cualidades del sonido.

Vamos a paramos un poco en esta idea: *Cuando los niños experimentan de manera espontánea con la producción de sonidos con diferentes objetos sonoros existentes en su entorno, están trabajando concienzudamente el descubrimiento de las cualidades del sonido.*

Para ello vas a realizar un ejercicio.

Ejercicio

6. Si puedes hacer una observación real, tanto mejor. En otro caso, recurre a tu ingenio. Estamos observando el juego espontáneo de dos bebés de nueve meses de edad. Ambos gatean con soltura. Están jugando con unos botes metálicos vacíos, haciéndolos rodar por el suelo. Aunque cada uno está atento al bote que maneja, hay momentos de encuentro y de juego compartido.

Ahora responde a las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué acciones pueden desarrollar los niños en su juego espontáneo con los botes?
- b) ¿Qué relación tienen esas acciones con el descubrimiento de las características del sonido?
- c) ¿Se te ocurre alguna manera de enriquecer ese juego para que resulte un juego de expresión musical?

Se trata de poner al alcance de los niños una gran variedad de objetos con los que puedan producir y experimentar de diferentes maneras con

los sonidos. Para ello, contaremos con diferentes objetos y juguetes sonoros, instrumentos musicales, utensilios y objetos caseros con los que producir ruidos, sin olvidar la construcción de objetos sonoros y de sencillos instrumentos musicales.

Ofrecemos algunas sugerencias acerca de los materiales a utilizar para las actividades de producción de sonidos. Dependiendo de la edad de los niños y de la actividad concreta, habrá que disponer de unos u otros materiales.

- Juguetes sonoros: pelotas con sonido, sonajeros, cajitas sonoras, juguetes con mecanismos para producir sonido...
- Instrumentos musicales: cascabeles, crótalos, maracas, cajas chinas, panderos, tambores, flautas, trompetillas, pitos...
- Utensilios y objetos caseros: cacerolas y cazos metálicos, cucharas de madera, morteros, cubiertos metálicos, despertadores, ralladores y cucharas...
- Objetos sonoros e instrumentos construidos con los niños: botellas de plástico llenas de diferentes materiales, botes metálicos llenos de diferentes materiales, globos inflados llenos de diferentes materiales, cajas de cartón, cajas de madera, cajas metálicas y cajas de plástico llenas de diferentes materiales...

Para la construcción de objetos sonoros podemos utilizar tierra, piedras, legumbres, arroz, agua... para llenar los botes, cajas, botellas y recipientes utilizados, garantizando una estrecha vigilancia especialmente con los niños más pequeños.

Con los niños más mayores (3-6 años) resulta muy interesante la actividad de construcción de instrumentos musicales sencillos, aprovechando para aprender a diferenciar los diferentes grupos o familias de instrumentos (de percusión, viento, cuerda y teclado). Con una caja de cartón y unas gomas tensadas podemos construir una guitarra, con una caja metálica redonda sin base y un globo tensado podemos construir un tambor. Con una caña de bambú y unos agujeros podemos construir una flauta. Aprovechando las simientes de las frutas, dejándolas secar, podemos utilizarlas para llenar una calabaza vacía y construir una maraca gigante... Las posibilidades pueden ser muchas.

Como criterio general y válido para cualquier edad, con respecto al uso de los materiales para las actividades de experimentación con los sonidos (producirlos y escucharlos), conviene mantener una cierta organización en la oferta de los materiales a los niños en función del tipo de actividad que se quiera desarrollar e incluso en situaciones de libre experimentación.

En este sentido, es importante no perder de vista que los niños necesitan un clima de tranquilidad y cierto orden para investigar. De esta manera iremos ofreciéndoles los materiales poco a poco y no demasiados a la vez, siempre que haya suficientes para todos evitando la espera de turnos. Si el exceso de materiales puede confundir a los niños, su escasez empobrecerá la experiencia y además provocará conflictos por la posesión de los objetos.

La forma de presentar los materiales puede contribuir a favorecer el interés de los niños por investigar y actuar. Dependiendo del tipo de materiales y de la actividad a desarrollar, puede ser más conveniente que sea el educador quien haga la presentación de los materiales y de su uso o dejar que sean los niños quienes exploren con libertad antes de introducir diferentes propuestas de actividad en la línea del esquema común para las actividades y juegos con sonidos:

- Experimentar el contraste ruido-silencio.
- Localizar la fuente del sonido.
- Identificar los sonidos.
- Jugar con la duración, la intensidad y el tono.
- Asociar con otras formas de expresión (verbal, corporal, plástica, matemática).

Vas a pararte en esto, realizando un ejercicio.

Ejercicio

7. Pon un ejemplo de cada tipo de actividad de producción de sonidos con diferentes objetos sonoros o instrumentos de cada tipo de contenido señalado en el esquema anterior.

A poco que se les permita, con toda seguridad en sus juegos de exploración y descubrimiento con los sonidos, irán surgiendo momentos de juego compartido. A veces son dos niños los que empiezan a jugar a imitarse, produciendo un eco, a imprimir diferentes ritmos; poco a poco otros contestan, se suman, y llegan a construir una producción colectiva.

De la misma manera que ocurre con la expresión corporal, si a los niños se les permite jugar en libertad con los sonidos, ellos mismos desarrollarán su expresión de manera compartida, viviendo la experiencia de formar parte de un grupo unidos por el sonido. Es una manera importante de experimentar la sensación de pertenencia al grupo, de ponerse de acuerdo para actuar, sin que el adulto necesariamente lo imponga. Este es el más auténtico sentimiento de grupo: el que surge de su iniciativa para constituirlo.

Cuando el adulto haga una propuesta, lo hará respetando y apoyando el desarrollo del juego espontáneo que hagan los niños y siempre procurando que su intervención sirva para enriquecer, ampliar y diversificar las experiencias y nunca para limitarlas y empobrecerlas imponiendo consignas poco interesantes y aburridas para los niños.

Aunque en el epígrafe de actividades de expresión musical retomaremos, de manera más organizada, diferentes propuestas de trabajo con el sonido, podemos empezar a organizarnos con el resumen de este epígrafe.

Recuerda

En este epígrafe hemos intentado ofrecer una idea de lo que es la música mucho más amplia de la que suele tenerse. Sobre todo con los niños pequeños, la música puede estar en todas partes. Puede ser música cualquier sonido capaz de producir una respuesta corporal, afectiva o verbal.

Ya sabemos que los niños, desde el nacimiento, responden a los sonidos mostrando una clara predilección por el sonido de la voz humana. Progresivamente van a ir adquiriendo una gran capacidad para diferenciar e identificar los sonidos de su entorno, primero asociándolos a las situaciones en que habitualmente se producen y después de manera aislada.

Hay diferentes posibilidades de experimentar con los sonidos:

- Escuchar: los sonidos del cuerpo, los sonidos del ambiente, los sonidos producidos por diferentes objetos sonoros e instrumentos musicales, el sonido de la música.
- Producir sonidos: con el cuerpo, con diferentes objetos sonoros e instrumentos musicales
- Construir objetos sonoros, de fabricación casera y con materiales del entorno
- Asociar los sonidos con otras formas de expresión (corporal, plástica...)

La producción de sonidos es una actividad a la que los niños dedican mucho tiempo de manera espontánea, trabajando concienzudamente el descubrimiento de las cualidades del sonido. El adulto aprovechará esas situaciones de juego espontáneo con los sonidos y sugerirá otras con las que ampliar y enriquecer las posibilidades de experimentación con los sonidos, introduciendo diferentes propuestas como:

- Localizar la fuente del sonido (por dónde suena).
- Identificar los sonidos (qué suena).
- Jugar con la duración de los sonidos (sonidos largos, muy largos, cortos, muy cortos, normales, más corto que, más largo que...).
- Jugar con la intensidad de los sonidos (sonidos fuertes, muy fuertes, flojos, muy flojos, normales...).
- Jugar con el tono (sonidos graves y agudos).

- 
- Jugar con el ritmo: descubrir, imitar y reproducir diferentes ritmos, producir e inventar otros.
 - Asociar los sonidos con otras formas de expresión (corporal, plástica, verbal y matemática).

Como hemos visto, la experimentación con los sonidos ofrece muchas y variadas posibilidades de desarrollo de la expresión musical y desarrolla en los niños su capacidad de discriminación auditiva y de discriminación de las cualidades del sonido. A continuación vamos a desarrollar otra de las cualidades del sonido: el ritmo.

3

El ritmo

No es necesario que los niños en la etapa de Educación Infantil aprendan a distinguir entre un compás binario y uno ternario o cuaternario para adquirir una clara conciencia de lo que es el ritmo. En estas edades el ritmo se vive y se experimenta.

Desde el nacimiento, son muchas las experiencias que van a ir proporcionando a los niños la vivencia del ritmo:

- Los latidos del corazón de la madre (sonido que les resulta especialmente tranquilizador y que ya han percibido aun estando en el seno materno).
- El ritmo con el que se mece la cuna o es mecido en brazos.
- El ritmo marcado por la secuencia de las situaciones relacionadas con su atención y cuidado: la comida, el sueño, el cambio, el paseo...
- El lenguaje verbal, tanto el utilizado por el adulto como todo su proceso propio de aprendizaje previo: vocalizaciones, balbuceos, cadenas silábicas repetitivas, primeras palabras, juegos vocales en los que se imita una determinada secuencia de sonidos con un ritmo determinado...
- Los juegos de interacción con el adulto (dar palmas, cu-cu-tras...) en los que se pone en marcha la atención y acción conjunta, la espera, el sistema de turnos, la repetición y la anticipación.
- Los sonidos del ambiente con sus ritmos característicos que facilitan al niño su identificación.
- Los ritmos imprimidos a los objetos sonoros con los que el niño juega y experimenta, al golpearlos, hacerlos rodar, tirarlos, agitarlos...
- El ritmo de las canciones que le canta el adulto y que ellos mismos, poco a poco, van siendo capaces de cantar (el inicio, el desarrollo, las repeticiones, el final...).
- El movimiento y la expresión corporal (el gateo, la marcha, la carrera, los saltos, el juego con la pelota, el desenvolvimiento por el espacio con objetos...).
- En la relación y el juego con los otros: la incitación y la respuesta, la espera, los turnos, el ponerse de acuerdo, la actuación conjunta, las confrontaciones y las peleas, la expresión de afecto, chillar juntos, imitarse unos a otros, andar de la mano, jugar al corro...

A primera vista no parece que sean pocas las experiencias y vivencias de los niños con el ritmo en las diferentes situaciones de su vida cotidiana: en el juego, en la atención de sus necesidades, en la relación con los otros, en el movimiento, en el lenguaje... Y para desarrollar un poco más esto vas a realizar un ejercicio.

Ejercicio

8. En otras unidades de trabajo hemos hablado de la importancia de los ritmos de las situaciones de la vida cotidiana del niño relacionadas con la atención a sus necesidades básicas. Ahora volvemos a hablar de ello, relacionándolo con el desarrollo del ritmo como un aspecto importante de la expresión musical. Intenta poner un ejemplo en el que se vea clara la relación existente entre el ritmo de la vida diaria y el desarrollo del sentido del ritmo en expresión musical, en los bebés.

Como ya hemos venido comentando en ocasiones anteriores, el educador deberá saber aprovechar y apoyar todas y cada una de esas situaciones espontáneas y cotidianas para observar cómo los niños descubren el ritmo y experimentan con él, dejándoles hacer, participando con ellos y valorando cuando es el momento oportuno para hacer alguna propuesta o sugerencia u ofrecer un modelo de acción interesante para los niños. Hay muchas maneras de trabajar el ritmo conectando con los intereses de los niños, en estas edades. A continuación veremos algunas de ellas, pero antes vamos a paramos en la explicación de algunas nociones y términos elementales relacionados con el ritmo.

3.1. ¿QUÉ ES EL RITMO?

Antes de pasar a las propuestas didácticas, puede ser conveniente dejar claras algunas nociones y conceptos relacionados con el ritmo. En un sentido amplio, podemos definir el ritmo como la armoniosa sucesión de sílabas, notas musicales, movimientos... que se obtiene combinando acertadamente duraciones, pausas, acentos... Refiriéndonos a la vida cotidiana, el ritmo es el orden acompañado en la sucesión o acaecimiento de las cosas.

Aunque ahora vamos a explicar el significado de algunos conceptos incluidos en la definición de ritmo como duración, pausa, acento... para entender lo que es el ritmo en expresión musical, es importante no perder de vista esa otra idea del ritmo referida a la sucesión de los acontecimientos porque esa va a ser también una manera importante de desarrollar con los niños el sentido del ritmo, relacionándolo con su propia experiencia cotidiana. Pero esto lo veremos más adelante; vamos a centrarnos ahora en los elementos del ritmo desde el punto de vista musical.

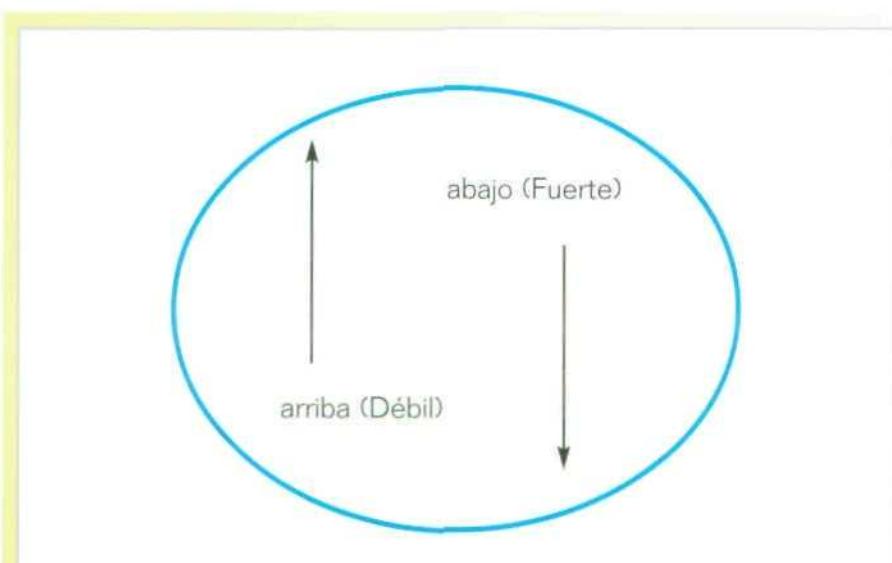
Ya sabemos que los sonidos pueden ser más o menos largos si atendemos a su duración en el tiempo. De manera que la *duración* no es otra cosa que la extensión de los sonidos en el tiempo. Este tiempo se

estructura en unidades de medida que se denominan *compases*. Cada compás se compone de varias partes iguales en duración pero no en fuerza. A cada una de estas partes del compás se las llama pulsos pero algunos *pulsos*, llevan acento y otros no. Cuando un pulso lleva *acento* decimos que es fuerte y si no lo lleva es débil. En un sentido estricto, el ritmo surge de la combinación de dos pulsos, uno débil y otro fuerte.

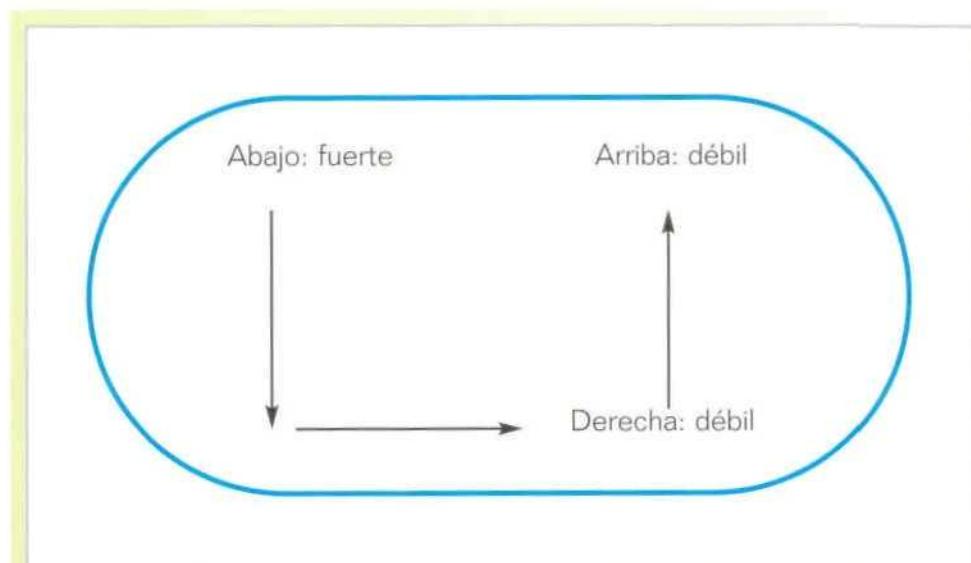
Para entender todo esto mejor vamos a explicarlo con los sonidos producidos al tocar un tambor. El ritmo es la sucesión de percusiones producidas al tocar un tambor, independientemente de la fuerza de cada percusión. En un sentido más estricto, el ritmo se produce por la combinación de dos percusiones, una débil y otra fuerte. Si las dos percusiones tienen igual duración, decimos que el ritmo es binario. Cuando la percusión fuerte se prolonga hasta tener doble duración que la débil, entonces el ritmo es ternario porque en la práctica el ritmo ternario puede descomponerse en tres percusiones efectivas.

Según el número de partes o pulsos de que conste, un compás será binario, ternario o cuaternario. El compás binario consta de dos partes o pulsos, el compás ternario de tres partes o pulsos y el compás cuaternario de cuatro partes o pulsos. Pero además, unas partes del compás tienen más fuerza de acentuación que otras. Las partes acentuadas son fuertes y las no acentuadas débiles.

En los compases binarios, la primera parte es fuerte y la segunda débil.

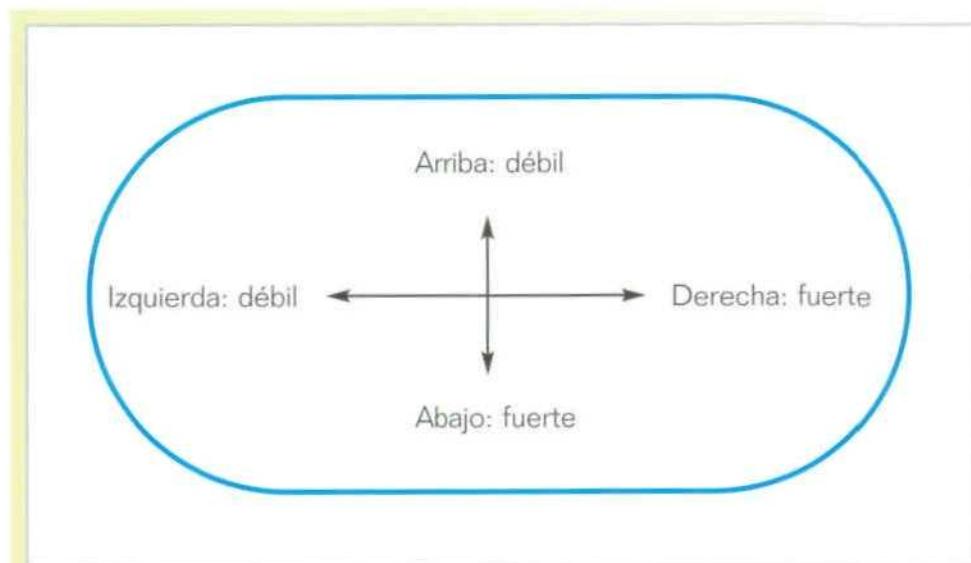


En los compases ternarios, la primera parte es fuerte y la segunda y la tercera débiles.



Esquema del compás ternario

En los compases cuaternarios, la primera parte y la tercera son fuertes y la segunda y la cuarta son débiles.



Esquema del compás cuaternario

Aunque en el apartado siguiente veremos algunas propuestas de ejercicios rítmicos, podemos adelantar que las actividades y juegos de ritmo en Educación Infantil se basarán en ritmos binarios, y en el caso de los niños de 3-6 años podremos ir introduciendo algunas combinaciones de ritmos ternarios.

Con esta pequeña información básica ya puedes entender mejor por qué el ritmo resulta de la armoniosa sucesión de silabas, notas musicales, movimientos... que se obtiene combinando acertadamente duraciones, pausas, acentos...

Y ahora viene la pregunta: ¿Qué tienen que aprender los niños y niñas de Educación Infantil del ritmo?

En estas edades el ritmo lo tienen que ir descubriendo y experimentando los niños para ir interiorizando, poco a poco, las estructuras rítmicas básicas. Se trata de que experimenten diferentes sensaciones cuando andan, cuando corren, cuando saltan, cuando se mueven deprisa o despacio, cuando escuchan y producen sonidos con distinta duración y ritmo...

En los dos apartados siguientes veremos algunas propuestas y sugerencias para trabajar el ritmo en estas edades alrededor de dos tipos de actividades: las actividades de discriminación auditiva y las de movimiento.

3.2. LOS EJERCICIOS DE RITMO

Las actividades de identificación y discriminación auditiva (escuchar y producir sonidos) también sirven para trabajar el ritmo en la medida en que cada sonido tiene su propia estructura rítmica. Poco a poco se pueden ir introduciendo consignas como diferenciar y comparar sonidos largos y cortos (el chillido y las palmadas); descubrir sonidos largos y sonidos cortos; transformar los sonidos (el chillido largo en grititos cortos y las palmadas hacerlas deprisa y despacio)...

Este tipo de juegos los desarrollan con frecuencia y de manera espontánea los propios niños, la intervención del adulto debe consistir en apoyarlos, aprovecharlos y enriquecerlos con sus sugerencias y propuestas.

No parecen adecuados, ni siquiera demasiado útiles, esos ejercicios de ritmo realizados fuera de los contextos naturales de juego y actividad de los niños, en los que ellos tienen que moverse siguiendo el ritmo de los golpes de un tambor o de un pandero o atendiendo a diferentes con-

signas: despacio, deprisa, largo, corto... Esto no quiere decir que no haya que trabajar el ritmo, la clave está en la metodología y en los objetivos planteados. Se trata de apoyar las situaciones de juego y actividad espontáneas y cotidianas, por un lado, y de hacer propuestas que conecten con los intereses de los niños, por otro.

¿Cómo podemos saber qué propuestas pueden interesarles más?

Observando lo que ellos mismos hacen para ir introduciendo progresivamente contenidos pautados, organizados y con creciente grado de complejidad.

A continuación ofrecemos algunas sugerencias amplias para realizar juegos y actividades de ritmo que habría que adaptar a la edad de los niños, a los materiales disponibles, al espacio en el que se vayan a realizar y a la propuesta concreta:

- Escuchar sonidos, música y melodías con diferentes estructuras rítmicas para ir acostumbrando el oído.
- Producir sonidos con diferentes estructuras rítmicas, unas veces de manera libre y original y otras siguiendo unas pautas.
- Imitar diferentes estructuras rítmicas, con el cuerpo, con instrumentos musicales, con diferentes objetos sonoros.
- Transformar unos ritmos en otros, en unos casos de manera libre y original y en otros siguiendo unas pautas.
- Cantar canciones.
- Moverse al ritmo del sonido o de la música, en unos casos de forma libre y original y en otros siguiendo unas pautas.

A partir de los 3 años, podremos ir introduciendo algunas propuestas que incluyan pequeños ejercicios de ritmo, siempre procurando que se trate de actividades divertidas y adaptadas a las posibilidades de los niños. No se puede pedir lo mismo a un niño de 3 que a otro de 5 años. Ni siquiera los niños de la misma edad responden de la misma manera ante este tipo de actividades. Hay niños que captan con gran facilidad la estructura rítmica de unos sonidos o de una melodía, mientras otros necesitan escuchar de manera repetida para captarla.

Este tipo de ejercicios de ritmo se pueden aplicar a actividades y juegos de escucha y producción de sonidos con el cuerpo, con instrumentos musicales, con objetos sonoros cotidianos, con los sonidos del ambiente, utilizando material sonoro grabado e incluso material audiovisual. La idea es no limitar los ejercicios de ritmo al esquema clásico de "el educador golpea el pandero" y los niños imitan el ritmo producido con otro pandero o con su cuerpo.

Aunque no es necesario que los niños aprendan el nombre de las figuras empleadas para representar gráficamente la duración del sonido, sí es importante que el educador sepa que en las estructuras rítmicas que van a utilizarse en estas edades se van a manejar combinaciones de las siguientes figuras: la corchea, la negra, la blanca y el silencio.

La negra (....) sería equivalente al ritmo de caminar (golpes espaciados).

La corchea (|||||) sería equivalente al ritmo de correr (golpes seguidos duplicando la velocidad).

La blanca (.) sería equivalente a una parada y dura dos tiempos.

El silencio o ausencia de sonido puede tener distinta duración.

A continuación ponemos algunos ejemplos de ejercicios de ritmo que pueden ir trabajándose a partir de los tres años, para incluirlos en propuestas de juego o actividad más amplias. Al proponer ejercicios rítmicos a los niños es importante seguir una secuencia en orden creciente de complejidad. Empezando por estructuras rítmicas simples de un sólo elemento; después con dos (compás binario) hasta llegar a tres elementos (compás ternario).

Ejercicios de ritmo con un solo elemento o tiempo

Producir sonidos espaciados (a ritmo de negras):

Producir golpes seguidos duplicando la velocidad (a ritmo de corcheas):



Posibles actividades: golpear el pandero al ritmo propuesto, andar o correr siguiendo el ritmo del pandero, cada niño utiliza un instrumento de percusión imitando a la educadora, jugar a ser martillos, dar patadas en el suelo marcando el ritmo propuesto, dar patadas alternando los pies...

Ejercicios de ritmo con dos elementos o tiempos (compás binario)

Producir 2 negras:



Producir 1 negra y 2 corcheas:



Producir 2 corcheas y una negra:



Posibles actividades: golpear el pandero marcando el ritmo propuesto, utilizar diferentes instrumentos de percusión para imitar el ritmo propuesto, dar palmadas marcando el ritmo propuesto, dar patadas siguiendo el ritmo propuesto.

Ejercicios de ritmo con tres elementos o tiempos (compás ternario)

Producir 3 negras:

||||/||||/|||

Producir 2 negras y dos corcheas:

||||/||||/|||

Producir 1 negra, 2 corcheas y 1 negra:

||||/|||/|||

Producir 2 corcheas, 2 corcheas y 1 negra:

||||./||||/|||

Posibles actividades: golpear el pandero al ritmo propuesto, utilizar diferentes instrumentos de percusión para marcar los diferentes ritmos, identificar cada figura con un movimiento corporal (andar, correr, saltar), dar palmadas y patadas para marcar el ritmo propuesto...

Al final, los objetivos del trabajo con el ritmo irán en la línea de favorecer que los niños sean capaces de descubrir, identificar, comparar y producir diferentes tipos de ritmos sonoros: con su cuerpo, con diferentes objetos, en los sonidos del ambiente y con instrumentos musicales. Para llegar a esto tendrán que experimentarlos, imitarlos, transformarlos, repetirlos y reproducirlos en las mismas situaciones de juego y actividad en las que experimentan y juegan con los sonidos. El ritmo no es un aprendizaje que pueda hacerse separado del juego global con el sonido ni de la propia vida cotidiana.

3.3. EL RITMO A TRAVÉS DEL MOVIMIENTO Y LA EXPRESIÓN CORPORAL: EL BAILE Y LA DANZA

La experimentación y la vivencia del ritmo a través del movimiento puede plantearse de distintas maneras. Vamos a ver las que resultan más adecuadas en estas edades:

- La utilización de diferentes tipos de música con distintos ritmos para acompañar y ambientar actividades de expresión corporal.
- La expresión libre al escuchar una determinada música.
- Los bailes y la danza.

La música en las actividades de expresión corporal

En la Unidad de Trabajo 8 comentábamos que la música de ritmo lento puede favorecer el movimiento tranquilo y las manifestaciones de reco-

gimiento, quietud, relajación y encuentro con el otro. Otro tipo de música de ritmo más vivo puede resultar más adecuada para acompañar juegos de expresión y movimiento con objetos por el espacio. Este es uno de los usos que puede hacerse de la música para acompañar y ambientar las actividades de expresión corporal. Las diferentes manifestaciones y expresiones de los niños son una muestra de su manera de vivenciar el ritmo a través del movimiento y del juego con objetos.

Moverse libremente al escuchar diferentes tipos de música

Otra posibilidad de trabajar el ritmo a través del movimiento es utilizar la música como elemento motivador para la expresión y el movimiento, dejando a los niños actuar y moverse libremente al escuchar diferentes tipos de música. Rápidamente los niños adaptan sus movimientos al ritmo de la música que escuchan. De aquí la importancia de poner a su disposición música variada (clásica, étnica, del folclore popular, contemporánea ...) con ritmos diferentes y fácilmente comprensibles para el oído de los niños.

En este tipo de actividades, el objetivo es precisamente la libre expresión, sin importar el ajuste y la armonía de los movimientos. Se trata de respetar la interpretación particular de los ritmos que haga cada niño o el grupo. Tampoco impondremos que ajusten sus movimientos a un movimiento grupal. Serán ellos quienes decidan moverse y expresarse solos, por parejas, por tríos, formando coros o en fila. Si los niños invitan al educador a participar lo hará, como uno más, sin pretender establecer modelos de acción.

Habrá otro tipo de actividades de expresión y movimiento con la música en los que sí será necesario atender y seguir una pautas y consignas: nos referimos a las danzas y los bailes de grupo.

El baile y la danza

Cualquier baile por sencillo que sea supone un aprendizaje y un ejercicio de coordinación y ajuste corporal importante, además de proporcionar ricas experiencias en el aprendizaje de la vida en grupo: hay que observar el modelo propuesto por el adulto, situarse de una determinada manera en el espacio, tener en cuenta el lugar que ocupan los otros, ajustar los movimientos a los requerimientos del baile y a los movimientos de los demás, ponerse de acuerdo para actuar juntos, adaptarse al ritmo marcado por la música...

Y todo esto, para poder disfrutar de ello en lugar de vivirlo como un entrenamiento aburrido y sin sentido, requiere tiempo y progresión en el grado de dificultad.

La edad de los niños puede orientarnos hacia el tipo de bailes y danzas más adecuados y divertidos. No podemos pedir a los niños más pequeños que realicen largos bailes que requieran un esfuerzo de coordinación si apenas controlan sus movimientos espontáneos de forma armónica, si aún no tienen capacidad para ajustar sus movimientos en función de la presencia de los otros y si no puede ajustar sus movimientos al ritmo propuesto.

Se les puede enseñar sencillos bailes y danzas, algunos del folclore popular o adaptar otros a sus posibilidades simplificando los movimiento a realizar. Cuando los niños ya son capaces de hacer coros con cierta precisión, andar formando un fila, realizar pequeños pasos por parejas, cambiarse de un lugar a otro y saltar, ya disponemos de muchas posibilidades para aprender bailes y danzas en grupo.

Combinando disposiciones en círculo, filas, desplazamientos en parejas, la vuelta sobre sí mismos y alrededor de otro, se pueden aprender bailes cuyos movimientos básicos sean: caminar en círculo uno tras otro siguiendo el ritmo y dando un pequeño salto (pasos tipo del "baile del Candil"); girar alrededor del otro y sobre sí mismo (los movimientos del "minué"); saltar por parejas en libre disposición o en línea recta (los pasos de la "polca"); girar cogidos del brazo opuesto y cambiar de sentido (los pasos de la "polca" y de "la raspa")...

Hay danzas y bailes en los que además se requiere una coordinación más precisa: cuando hay que dar palmas tras dar una vuelta o después de realizar según qué movimientos. Si no se les pide algo que esté lejos de sus posibilidades, los niños nos sorprenderán con su sentido del ritmo y su capacidad para realizar los movimientos y gestos que hay que realizar en el momento en que corresponde.

Con un mínimo conocimiento de los pasos elementales de bailes sencillos se pueden conseguir auténticos despliegues de magia y creatividad con los niños, haciendo uso de un poco de imaginación y aprovechando sus propias sugerencias y tendencias expresivas. Podemos ayudarnos también con algunos trucos sencillos, sobre todo al principio, para que los niños tengan algunas referencias visuales, como por ejemplo disponer de cuerdas de algodón de colores para señalizar en el suelo el lugar en el que deben colocarse o el tipo de disposición (en corro grande, en varios coros pequeños, en una fila, en dos filas una frente a otra...).

Además de ser una actividad especialmente indicada para trabajar el sentido del ritmo, la coordinación de movimientos y en general todos los contenidos de la expresión musical, los bailes y las danzas son una buena manera de liberar energía y proporcionan, tanto a los niños como a los adultos, sensaciones muy gratificantes (distensión, alegría,

risas...). Por otra parte son un buen recurso para desarrollar el sentimiento de pertenencia al grupo y la expresión compartida.

Igual que con las canciones, es conveniente ir confeccionando un fichero de música grabada y seleccionada para las actividades de expresión corporal (con músicas de ritmo tranquilo y vivo), para las actividades de libre expresión y para los bailes y danzas.

Podemos encontrar una gran variedad de músicas para bailar en los bailes y danzas del folclore popular de diferentes culturas y países y los bailes de salón (simplificando algunos movimientos en el caso de los bailes más complicados). Es importante tenerlas organizadas con algún criterio de progresión en el grado de complejidad e incluso con alguna indicación por edades.

Aunque no es fácil establecer una edad adecuada para cada tipo de baile, en función de su complejidad, sí parece claro que antes de los tres años se pueden plantear bailes individuales e iniciar los bailes por parejas y colectivos a partir de esta edad.

Recuerda

- Son muchas las experiencias que desde el nacimiento van a ir proporcionando a los niños la vivencia y la noción de ritmo: en la atención a sus necesidades básicas, en la relación con los otros, en el juego y en la exploración de cuanto le rodea, en el movimiento, en el lenguaje...
- Además de apoyar las situaciones en las que los niños experimentan de manera espontánea con el ritmo, se tratará también de hacer diferentes propuestas y de ofrecer modelos de acción interesantes para los niños a través de juegos y actividades de ritmo.
- Una gran grupo lo constituyen los juegos y actividades de identificación y discriminación auditiva con los sonidos, cuyo objetivo es descubrir, identificar, comparar y producir diferentes ritmos sonoros con su cuerpo, con diferentes objetos sonoros e instrumentos musicales y con los sonidos del ambiente.
- Otro gran grupo de juegos y actividades de ritmo lo encontramos en los juegos de movimiento y en los bailes o danzas. Las posibilidades pueden ir desde la libre expresión ante diferentes ritmos sonoros y diferentes músicas, hasta el aprendizaje de bailes y danzas sencillos.

Y ahora ya vamos a dar paso a otra forma de desarrollar los recursos musicales de los niños: las audiciones musicales.

4

Las canciones

Ya hemos mencionado en numerosas ocasiones, a lo largo de las anteriores unidades de trabajo, el poder de fascinación que ejerce la voz humana en los niños. El juego con la voz, aun cuando no se trate de utilizar palabras con significado, resulta por sí solo un interesante procedimiento para atraer la atención de los niños y provocar su respuesta.

Aun cuando los niños todavía no son capaces de entender una sola palabra, se dejan cautivar por la voz humana, en especial por determinadas formas de utilización de la voz cuando se produce con una cadencia, un ritmo o una melodía. Esto es lo que ocurre precisamente en el caso de las poesías, las retahilas y las canciones. Es sabido el poder tranquilizador de una canción, sobre todo si es cantada por una persona familiar para el niño. El atractivo de estas formas de expresión verbal y musical reside en buena parte en su forma rítmica y musical, en el tipo de lenguaje verbal utilizado y además en los gestos y movimientos que las acompañan.

Una amplia fuente de este tipo de poesías, retahilas y canciones para niños la tenemos en el material del folclore popular infantil propio de cada cultura. Ya habíamos mencionado este tipo de recurso en la unidad de trabajo dedicada a la literatura infantil, por tratarse también de un material con gran valor literario dentro de la llamada literatura de tradición oral. Además de las canciones del folclore popular infantil hay otras canciones de origen y procedencia diversa (de autor, de divulgación, de diferentes recopilaciones y cancioneros infantiles...).

Es importante tener y saber canciones para cantar a los niños y esto nos obliga a saber buscar e identificar diferentes fuentes donde localizarlas. Pero *¿cómo saber que canciones son las más adecuadas para los niños y para cada edad?*

En principio como criterio general, las canciones más adecuadas para los niños pequeños son las que tienen una forma musical sencilla; un contenido verbal que los niños puedan entender y que hable de cosas interesantes para ellos y que además vengan acompañadas de acciones, gestos y movimientos. A medida que los niños van siendo más mayores, el interés por la realización de los gestos y movimientos que acompañan a las canciones va desplazándose hacia el contenido verbal y la forma musical (la historia contada y la melodía).

Cuanto más pequeños sean los niños, llamarán más su atención las canciones cortas, de ritmos sencillos, con elementos repetitivos, de fácil melodía, y que sugieran de forma natural los gestos y movimientos a

realizar. Los niños más mayores van a ser capaces de interesarse por las canciones que cuenten historias más largas y en las que los gestos y movimientos puedan pasar a ocupar un lugar secundario, contando también con su mayor capacidad para memorizar y reproducir estructuras musicales más complejas y extensas.

Es cierto que la selección de las canciones más adecuadas para cada edad es algo que se hace recurriendo a la intuición y sobre todo observando la respuesta de los niños. Sin embargo no está de más poder utilizar unos criterios más objetivos. Vas a realizar un ejercicio en la que tengas que aplicar los criterios ya mencionados para saber si una canción es adecuada para según qué edades.

Ejercicio

9. Pon un ejemplo de una canción que consideres adecuada para cantarla con niños de 1 año y explica los criterios por los que la consideras adecuada.

Son los propios niños quienes van a pedir las canciones que más les gusten, igual que ocurre con los cuentos. Sin embargo, esto no debe ser una excusa para limitar en exceso el repertorio de canciones. Hay muchos momentos propicios para cantar una canción, unos en el transcurso de las situaciones de la vida cotidiana (canciones sobre la comida, el lavado, la recogida, el saludo, la despedida...). Otras podrán cantarse en los momentos de encuentro tranquilos del grupo sentados en la alfombra. Habrá canciones para contar un cuento o una historia. También las canciones pueden servir para apoyar determinados juegos de movimiento (para subir, bajar, jugar con el "arriba" y el "abajo", con "dentro" y "fuera" ...), sin olvidarnos de las canciones para dormir.

No se trata de agobiar a los niños cantando de forma permanente, porque llegaría un momento en que ya no prestarían atención y perderían el interés. Pero sí de saber aprovechar y utilizar uno de los recursos más accesibles, sencillos y atractivos para los niños con el que favorecer el desarrollo de la expresión musical.

Es importante hacer una observación sobre las canciones utilizadas como estimulación ambiental (canciones grabadas). Una canción es sobre todo una forma de expresión musical que supone una comunicación directa con los niños. Eso no puede sustituirlo una grabación que suene permanentemente a modo de música ambiental. Las canciones, además de ser melodía, voces, historias cantadas, música en definitiva, también, y sobre todo en estas edades, son gestos, movimientos, acciones, miradas, sonrisas e invitación a los niños a participar y a cantar con nosotros.

Y tras este planteamiento general sobre las canciones como uno de los recursos más completos para desarrollar la expresión musical con los niños, vamos a ver dos aspectos de interés : el valor educativo y musical de las canciones y algunas orientaciones para la elaboración del fichero de canciones.

4.1. EL VALOR EDUCATIVO Y MUSICAL DE LAS CANCIONES

Aunque no es necesario buscar demasiados argumentos para justificar la importancia de las canciones para los niños de estas edades, puede resultar interesante hacer un análisis rápido de la contribución de las canciones al desarrollo de la expresión musical y al conjunto del desarrollo infantil. Además de ser un excelente recurso comunicativo y expresivo, cantar canciones con los niños contribuye a favorecer:

— La capacidad auditiva y musical

Con todos los factores que en ellas intervienen: la atención, la memoria, y la discriminación auditiva. La discriminación de las características de los sonidos (el timbre, la duración, la intensidad, el tono...). El desarrollo del sentido del ritmo. El conocimiento de las notas musicales...

— La capacidad de imitación verbal y corporal

En general, los niños participan activamente y con gran interés cuando se trata de imitar los gestos, movimientos y sonidos que acompañan a las canciones, manifestando una gran habilidad para anticiparlos y realizarlos siguiendo la secuencia adecuada.

— El lenguaje verbal, tanto el comprensivo como el expresivo

Las canciones, además de ser una forma de expresión musical, son un buen recurso para aprender el lenguaje verbal. Hablan de cosas próximas a los niños. Los mensajes suelen ser cortos y organizados con estructuras rítmicas y cadencias que facilitan su escucha por parte de los niños. Favorecen la adquisición de vocabulario y de conocimientos diversos y ayudan a desarrollar la comprensión del lenguaje y su expresión.

Un ejemplo del poder de aprendizaje del lenguaje verbal de las canciones lo tenemos en los niños que apenas saben hablar y, sin embargo, son capaces de reproducir fragmentos de canciones conocidas.

— La motricidad: el control postural, el tono muscular, la coordinación y la precisión de los movimientos

Cuando los niños participan en actividades de cantar canciones, tienen que ajustar su expresión corporal a los movimientos y gestos a realizar. Hay canciones que sirven para mover las manos, los pies, la cabeza... y

no de cualquier manera, en ocasiones hace falta precisión y coordinación. Si además se trata de movimientos colectivos, será necesario ajustarse a lo que hagan los demás y coordinar la propia acción con la de los otros.

— La capacidad de anticipación y la memoria

Desde muy pequeños, los niños aprenden la secuencia de gestos, movimientos y palabras de las canciones y a anticiparlos, dando muestras de que han memorizado lo que vienen antes y lo que viene después. El aprendizaje del contenido verbal y de la melodía de las canciones es una buena manera de ejercitarse la memoria.

— Las habilidades para relacionarse en grupo

Para cantar canciones en grupo es necesario tener en cuenta la presencia de los demás, saber esperar, atender a lo que hacen los otros, ponerse de acuerdo para actuar juntos... Son las habilidades que forman parte del aprendizaje de la vida en sociedad.

— La adquisición de nociones de espacio y de tiempo

Cuando los niños cantan canciones en las que aparecen nociones de espacio y de tiempo, a la vez realizan los movimientos correspondientes para situarse dentro o fuera, arriba o abajo, ser grande o pequeño, estar cerca o lejos, ir deprisa o despacio, aprender el nombre de los días de la semana... Es otra manera de reforzar el aprendizaje de las nociones abstractas.

— El conocimiento del esquema corporal

Hay muchas canciones que hablan del cuerpo, de las partes de la cara, de las manos y de los pies. De las cosas que podemos hacer con la boca, con las manos. De qué nos podemos poner en la cabeza o en la garganta. De los cuidados corporales: el lavado, el vestido, el descanso... Las canciones sirven para reforzar el conocimiento del cuerpo que los niños van adquiriendo a través de actividades de expresión corporal y para evocar y recordar los nombres y las palabras del cuerpo en clave de música.

— La adquisición de nociones y conocimientos sobre el medio y el entorno próximo y lejano: objetos, animales, personajes, situaciones, tanto reales como imaginarios

Aunque el conocimiento surge de las experiencias y las vivencias de los niños en su contacto con lo que les rodea, las canciones pueden reforzar esos conocimientos y hablarnos de cosas lejanas a las que no podemos tener acceso real ("En un país lejano había un dragón con una cola larga y un gran barrigón").

La participación en las manifestaciones del folclore cultural de su entorno.

Muchas de las canciones que cantamos con los niños proceden del folclor popular infantil, perteneciendo a la cultura de tradición oral transmitida de unas generaciones a otras. Aprender estas canciones es una forma de participar en las manifestaciones culturales de nuestro entorno pero además es una buena manera de compartir con los mayores (los padres, los abuelos...) una cultura común, para que no se olvide.

Y además, contribuyen a un objetivo común de niños y adultos: aprender y divertirse juntos

Ya has visto las razones por las que las canciones son un buen recurso educativo y musical.

Ahora te queda aprender una cosa más: cómo organizar un fichero de canciones.

4.2. LA ELABORACIÓN DEL FICHERO DE CANCIONES

Resulta obvio que para cantar canciones con los niños hay que saber canciones para niños y además hay que saber cómo seleccionarlas.

¿Cómo seleccionar las canciones para los niños teniendo en cuenta lo que puede ser más adecuado para cada edad?

Esto nos remite a una tarea a realizar por todo el equipo educativo: la elaboración de un fichero de canciones.

¿Por dónde empezar?

La primera tarea consiste en recopilar canciones infantiles. Recurriendo en primer lugar al material propio utilizado por los profesionales del centro educativo. Después al recopilado en cancioneros y recopilaciones infantiles. Buscando en el folclor popular infantil de distintas culturas y países y consiguiendo las aportaciones de las familias.

¿Qué criterios utilizar para organizar el fichero de canciones?

Hay diferentes posibilidades, probablemente todas ellas igualmente válidas si sirven para facilitar su acceso al educador. Podemos agruparlas por temas (canciones del cuerpo, de animales, para viajar, de objetos cotidianos...), o siguiendo un criterio de tipo de acción (canciones de gestos y movimientos, para bailar, para jugar al corro...). Otro criterio puede ser el de la edad, haciendo una clasificación de canciones para los más pequeños y otra para los más mayores, en función del grado de dificultad musical, del contenido verbal, de la extensión y de los gestos y movimientos a realizar.

Si optamos por no clasificar las canciones por edades, puede ser conveniente hacer alguna anotación que indique el grado de dificultad musical y la edad más apropiada (con flexibilidad y con carácter orientativo). Esta orientación de edad puede ayudar a cada educador a seleccionar las canciones más adecuadas para su grupo y además evitamos que los niños canten siempre las mismas canciones.

Sea cual sea el criterio o los criterios utilizados para elaborar el fichero de canciones común para todo el centro educativo, a la hora de seleccionar las canciones para los niños será necesario cuidar la progresión en cuanto a complejidad de forma musical, contenido verbal, duración y gestos y movimientos a realizar.

Además del fichero de canciones común y teniendo en cuenta los criterios ya mencionados, podemos elaborar el libro ilustrado de canciones de cada grupo de niños. Se trata de buscar un sencillo sistema para ir archivando las canciones que vamos cantando y aprendiendo con cada grupo de niños, con el texto correspondiente y una ilustración que permita a los niños identificar cada canción. Podemos utilizar un simple archivador de anillas en el que ir metiendo las hojas con las canciones, plastificándolas para que los niños puedan manejarlo como un libro más o utilizar un cuadernillo de carpetillas de plástico transparente.

El libro de canciones de cada grupo se irá convirtiendo así en la memoria colectiva de las canciones para que no se olviden y para que los niños puedan indicar sus canciones preferidas. Cuando los niños ya tengan un cierto dominio del dibujo, podemos pedirles que sean ellos quienes ilustren el libro de canciones, convirtiéndose así en un libro de imágenes e historias para contar y cantar.

Antes de pasar al siguiente epígrafe, lee atentamente el resumen que aparece a continuación:



Recuerda

- De nuevo insistimos en el poder de fascinación que ejerce la voz humana en los niños. El juego con la voz resulta un interesante procedimiento para atraer su atención.
- Aun cuando los niños todavía no son capaces de entender una sola palabra, se dejan cautivar por la voz humana y en especial por la voz producida con una cadencia, un ritmo o una melodía y este el caso de las canciones.

- El atractivo de las canciones reside, en buena medida, en su forma rítmica y musical, en el tipo de lenguaje verbal utilizado y además en los gestos y movimientos que las acompañan.
- Para saber qué canciones pueden ser más adecuadas para los niños, habrá que tener en cuenta que su forma musical sea sencilla, que los niños puedan entender la mayor parte de su contenido verbal, que hablen de cosas interesantes para ellos y que además vayan acompañadas de gestos y movimientos divertidos.
- Para los niños más pequeños (0-3) resultan más adecuadas las canciones cortas, de fácil melodía, de ritmos sencillos, con elementos repetitivos y que sugieran, casi de forma natural, los gestos y movimientos a realizar.
- Los más mayores (3-6) se interesan ya por canciones que cuenten historias más largas, con mayor complejidad musical y en los que los gestos y movimientos pasan a ocupar un segundo plano.
- Además de ser un buen recurso para desarrollar la expresión musical, las canciones también contribuyen a favorecer otros aspectos importantes del desarrollo infantil: la atención, la imitación, la memoria, el lenguaje verbal, la expresión corporal, la motricidad, la adquisición de conocimientos, las habilidades para relacionarse en grupo... Son una manera de participar en el folclore cultural de su entorno y además sirven para aprender y divertirse juntos.
- La elaboración de un fichero de canciones por el equipo educativo, en colaboración con las familias, es una buena manera de recopilar canciones adecuadas para los niños. Independientemente del criterio utilizado para su clasificación y organización, habrá que indicar algunos datos como el grado de complejidad musical y la edad aproximada.
- Otro recurso para recoger las canciones es el libro ilustrado de canciones de cada grupo.

Hemos visto ya algunas posibilidades de experimentar con los sonidos, y las ventajas que ofrecen las canciones, y ahora veremos diferentes maneras de trabajar el ritmo.

5

Las audiciones musicales

Con todas las actividades de identificación y discriminación auditiva y de ritmo, las sugeridas y las realizadas de manera espontánea en su exploración y experimentación con los sonidos; con las canciones, con los bailes y danzas, los niños ya están preparando su oído para aprender a escuchar.

Poco a poco y estando atentos a sus propios gustos, podemos ir educando su oído con el objetivo de que disfruten al máximo escuchando diferentes tipos de música.

También van a desarrollar su capacidad de escucha con las canciones, aunque éstas tienen el aliciente de ser cantadas con el adulto y además se acompañan con divertidos gestos y movimientos. Escuchar música es como escuchar un cuento, a diferencia de otras actividades de expresión musical, requiere reposo y detenimiento de la actividad, aunque haya determinado tipo de música que incite al movimiento.

Los niños son mucho más receptivos y permeables a la música de lo que los adultos creemos. Hay que ir desterrando la idea de que los niños pequeños se aburren escuchando música. Depende de cuál haya sido el enfoque global de la expresión musical y de las posibilidades que tengan de jugar y moverse con la música en otros momentos.

Hemos visto cómo utilizar la música para acompañar otro tipo de situaciones expresivas (corporal, dramática), los bailes e incluso la expresión plástica y otras actividades cotidianas. Ahora se trata de aprender a disfrutar escuchando música. Esto requiere también una progresión, el ajuste del tiempo de escucha y, como siempre, tantear las preferencias de los niños para ir introduciendo poco a poco nuevas músicas.

Igual que los niños entienden con facilidad lo que significa la hora del cuento, de la misma manera serán capaces de situar el momento de escuchar música. No pretendemos conseguir una quietud ni un silencio absolutos, pero sí se puede ir desarrollando poco a poco en los niños las actitudes más favorecedoras para esta actividad. Es una manera eficaz de trabajar la capacidad de atención y de escucha; de favorecer la adopción de posturas proclives a la relajación y a la inactividad y también es una buena forma de descansar de la imparable actividad diaria.

Como cualquier actividad, escuchar música requiere también la disponibilidad de un espacio adecuado y un ambiente propicio para la escucha y el sosiego. Sentados en una zona del aula provista de cojines, con un suelo cálido (alfombra o colchoneta) y con suficiente espacio para que los niños, si así lo desean, puedan tumbarse en el suelo a escuchar.

Probablemente llevará su tiempo que aprendan a prescindir de objetos de juego que distraigan su atención (aunque también sigan escuchando mientras juegan) y la necesidad de mantener un clima de tranquilidad y silencio que les permita escuchar a uno mismo y a los demás.

En estas edades no se trata de hacer de la actividad de audición una clase de historia de la música, ni de hacer de los niños grandes conocedores de la música, pero sí hace falta establecer algún criterio para seleccionar y tener de alguna manera prevista la música que queremos que escuchen, por ejemplo disponer de un fichero con músicas ya seleccionadas y preparadas.

La idea es ir abriendo los oídos y los sentidos a músicas diversas adecuadas para ser escuchadas, las músicas para moverse requieren otra situación. Las posibilidades pueden ser muchas: música antigua y medieval, piezas de música clásica, música étnica, de los sonidos del bosque o del mar, músicas para relajarse e incluso piezas muy seleccionadas de algunas óperas.

Una vez más insistiremos en la conveniencia de enriquecer y ampliar las experiencias de los niños a la vez que hay que darles tiempo para que lleguen a entender y a disfrutar de las nuevas propuestas. Aprender a escuchar y a disfrutar escuchando música requiere tiempo y volver a escuchar lo ya escuchado de vez en cuando. No se trata, por tanto, ni de limitar el material a las mismas dos o tres piezas para todo el año ni de ofrecer a los niños un muestrario de músicas tan extenso que no les demos la oportunidad de saborearlas. También habrá que tener en cuenta la edad de los niños. Un niño de 4 años es capaz de permanecer más tiempo escuchando música y disfrutando de esta actividad que un niño de 1 año.

Es importante pensar en las posibilidades de los niños. Puedes hacerlo realizando un ejercicio.

Ejercicio

10. En el supuesto de que tuvieras que organizar una actividad de audición musical para todo un curso, una vez a la semana, con niños de 4 a 6 años. ¿Cómo la organizarías? Intenta hacer una propuesta general respondiendo a las siguientes preguntas:

- a) Qué música seleccionarías.
- b) Cuánto tiempo duraría cada sesión de escucha.
- c) Cómo introducirías cada sesión.
- d) Cómo la terminarías.

Sería deseable poder hacer algunas audiciones en directo, contando con la presencia de adultos y niños que sepan tocar algún instrumento musical. De esta manera los niños podrán escuchar y ver la música a la vez, favoreciendo el conocimiento de los diferentes instrumentos musicales, los sonidos y las melodías que producen cada uno de ellos. Preparándose para ser futuros usuarios de música en directo. Con los niños más mayores (3-6 años) se pueden organizar algunas salidas a conciertos y espectáculos musicales para niños.

Así como en el caso de otras actividades de expresión musical hemos planteado la posibilidad de buscar una aplicación a otras formas de expresión (plástica), no parece necesario prolongar la actividad de audición musical con una actividad posterior de comentario verbal o expresión plástica. Si los niños toman la iniciativa para comentar o expresar las sensaciones experimentadas al oír la música o para dar su opinión sobre ella (verbal o gráficamente), apoyaremos su iniciativa, sea individual o colectiva. Pero esto no es lo mismo que pedir a los niños, de manera sistemática, que hablen o "dibujen" sobre lo escuchado, cada vez que haya habido una actividad de audición. Parece que la escucha en sí misma es una actividad suficientemente completa, al menos en lo que a la experiencia musical se refiere.

Y, por último, el resumen de los contenidos de este epígrafe:

Recuerda

- Con todos los juegos y actividades de discriminación auditiva y de ritmo, tanto los sugeridos por el educador como los desarrollados de manera espontánea por los niños en su experimentación con los sonidos, con las canciones y con los bailes, los niños ya están preparando su oído para aprender a escuchar.
- Poco a poco y estando atentos a sus propios gustos, podemos ir educando su oído con el objetivo de que disfruten al máximo escuchando diferentes tipos de música. A diferencia de otras actividades de expresión musical, la audición requiere reposo y detenimiento.
- Escuchar música es una eficaz manera de trabajar la capacidad de atención y escucha; de favorecer actitudes y posturas de relajación e inactividad y de descansar de la actividad diaria.
- Se trata de ir abriendo los oídos y los sentidos a músicas diversas, adecuadas para ser escuchadas por los niños. Las músicas para moverse requieren otra situación.

- Es importante ofrecer una cierta variedad de música: música antigua y medieval, piezas de música clásica, música étnica, música con los sonidos del bosque o del mar, músicas para relajarse e incluso piezas muy seleccionadas de algunas óperas.
- Sería deseable poder realizar audiciones en directo, a modo de pequeños conciertos, es la manera de ver y oír la música a la vez. Con los niños más mayores (3-6 años) se pueden realizar algunas salidas a conciertos y espectáculos musicales para niños.

6

Metodología de la expresión musical en Educación Infantil

Aunque a lo largo del desarrollo de los contenidos de esta unidad se han ido ofreciendo planteamientos de metodología de la expresión musical, en relación con los diferentes contenidos abordados, vamos a entrar más directamente y de forma más pormenorizada en lo que podría ser la metodología de este campo expresivo.

6.1. CRITERIOS METODOLÓGICOS PARA LA EXPRESIÓN MUSICAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

Veamos en primer lugar lo que se recoge en el currículo de la Educación Infantil al respecto.

La propia consideración de las áreas como "áreas de experiencia" nos ofrece ya una referencia sobre la manera de enfocar cualquier actividad en esta etapa. En el caso de los contenidos incluidos en el área de comunicación y representación, entre los que está la expresión musical, se dice:

"En este amplio ámbito de experiencia se pretende fomentar en los niños su vertiente de espectadores y asimiladores de manifestaciones culturales, pero sobre todo *su papel de productores activos y originales*".

A partir de esta idea y con la información que se ha ido ofreciendo en el desarrollo de los contenidos de esta unidad hasta aquí, se podrían establecer algunos criterios metodológicos para la expresión musical en esta etapa educativa. Puedes intentar anticiparte realizando un ejercicio.

Ejercicio

11. Intenta resumir en tres o cuatro ideas lo que para ti podrían ser los criterios metodológicos para este campo expresivo en estas edades.

Después compruébalos con la información que te ofrecemos a continuación.

Este planteamiento puede servir como punto de partida para establecer lo que podrían ser criterios metodológicos para la expresión musical y que van a confirmar lo que se ha venido expresando a lo largo de esta Unidad:

- Apoyar la expresión y producción sonora espontánea de los niños.
- Poner a su alcance una gran variedad de recursos con los que descubrir y explorar el sonido.

- Aprovechar y apoyar las diferentes situaciones cotidianas (de atención a sus necesidades básicas, de juego y exploración) para enriquecer y ampliar las posibilidades de expresión musical.
- Respetar y valorar el gusto y el criterio musical de los niños.
- Introducir propuestas de actividad encaminadas a ampliar y diversificar su expresión musical
- Generar actitudes de interés y disfrute con la música y con los juegos de expresión musical.

Sobre la base de ese marco general se trataría, en primer lugar, de apoyar las situaciones espontáneas de expresión musical que los propios niños desarrollen en su vida cotidiana y en sus juegos y, además, de ir introduciendo progresivamente diferentes propuestas encaminadas a favorecer:

- La identificación y discriminación auditiva.
- La capacidad de escucha.
- La curiosidad por descubrir y explorar las características del sonido.
- El sentido del ritmo.
- El gusto por las canciones y por la música.

Todo ello en un clima de participación activa, de respeto a sus iniciativas y de oferta de situaciones enriquecedoras y favorecedoras de la expresión musical.

Como para cualquier otro tipo de actividades y juegos de expresión, en el caso de la expresión musical el espacio en el que vayan a desarrollarse puede desempeñar un papel favorecedor o limitador de la expresión. Veamos, entonces, algunas cosas sobre el espacio para la expresión musical.

6.2. EL ESPACIO PARA LA EXPRESIÓN MUSICAL

Con respecto al espacio más adecuado para los juegos y actividades de expresión musical, podrán utilizarse distintos espacios en función de cada actividad y teniendo en cuenta la edad de los niños. Habrá actividades que requieran grandes espacios y en este caso lo más adecuado sería poder disponer de un espacio para actividades de expresión (musical, corporal...). Otras actividades podrán ser desarrolladas en el propio aula de cada grupo al no requerir grandes espacios para moverse. Las actividades y juegos con sonidos ambientales deberán realizarse allí donde estén los sonidos (la calle, el jardín, el campo...).

Indudablemente, disponer de una sala para actividades de expresión y movimiento facilita mucho las cosas, al poder acceder a un material ya previamente seleccionado y organizado específicamente para la expresión.

sión musical y al poder contar con un espacio amplio donde los niños puedan moverse con libertad sin necesidad de estar realizando constantes reconversiones del espacio del aula.

Sin embargo, no disponer de un espacio específico para actividades de expresión no debe ser una excusa para no realizar actividades de expresión musical, se puede hacer uso de otros espacios comunes como los pasillos o las entradas y además, como acabamos de decir antes, también son muchas las posibilidades que ofrecen el aula y los espacios exteriores.

Sea cual sea el espacio o los espacios en los que vayamos a realizar las actividades de expresión musical, lo importante es saber crear un clima de atención y relativo orden que favorezca la participación tranquila y los descubrimientos de los niños. Aun disponiendo de un espacio amplio pero poco organizado en el que los niños puedan tener acceso de manera indiscriminada a todos los materiales de expresión musical a la vez, porque no haya ningún criterio para su utilización, no estamos favoreciendo su expresión musical.

Y así, conectamos con el siguiente elemento de la metodología de la expresión musical: los materiales.

6.3. LOS MATERIALES PARA LA EXPRESIÓN MUSICAL

De los materiales podríamos decir lo mismo que del espacio. Habrá juegos y actividades que surjan precisamente a partir de unos materiales concretos y habrá juegos y actividades que requieran unos materiales determinados. La edad de los niños es un factor importante a la hora de saber qué materiales pueden ser más adecuados.

De manera general podríamos pensar en una dotación amplia de materiales para la expresión musical que incluya:

- Gran variedad de materiales y objetos sonoros (entre ellos los de construcción casera).
- Diferentes instrumentos musicales que puedan ser manejados por los niños: tambores, panderetas, crótalos, palos sonoros, maracas, cascabeles, cajas chinas...
- Algunos instrumentos musicales que sepan manejar los adultos: flauta, guitarra, piano, violín...
- Material audiovisual (grabaciones sonoras e imágenes en movimiento con sonido).

Como hemos dicho anteriormente, cada juego o actividad requerirá unos u otros materiales. En el cuadro siguiente ofrecemos una propuesta

amplia de actividades de expresión musical alrededor de los diferentes contenidos básicos que se han ido desarrollando en esta unidad de trabajo con la consiguiente indicación del tipo de materiales a utilizar, también en sentido amplio.

Se trata de propuestas amplias que den ideas y orienten las actividades concretas a realizar por cada educador con su grupo de niños. El desarrollo concreto de cada juego o actividad de expresión dependerá de la propuesta que haga el educador en cada momento, de la edad y de la respuesta de los niños. En este sentido, de cada actividad sugerida a continuación pueden desarrollarse diversos juegos y actividades diferentes.

Los contenidos alrededor de los que se han organizado las diferentes actividades de expresión musical son los siguientes:

- Experimentar el contraste ruido-silencio, movimiento-quietud.
- Localizar de la fuente sonora.
- Identificar los sonidos (el timbre).
- Experimentar con la duración de los sonidos.
- Experimentar con el ritmo.
- Experimentar con la intensidad de los sonidos (el volumen).
- Experimentar con el tono (la altura).
- Las canciones.
- Los bailes y las danzas.
- Las audiciones musicales.

Como criterio metodológico común, se tendrá en cuenta el grado de complejidad creciente tanto en la introducción de los materiales como en las propuestas de acción a realizar.

CONTENIDO	ACTIVIDAD	MATERIALES	ESPACIO	EDAD
Experimentar los contrastes ruido-silencio y movimiento-quietud	Producir ruidos con el cuerpo experimentando el contraste ruido-silencio	• El cuerpo • La voz	• El aula • Sala de expresión • Espacio exterior	0-6 años
	Moverse al producir sonidos con el cuerpo y pararse al dejar de producirlos	• El cuerpo • La voz	• El aula • Sala de expresión • Espacio exterior	0-6 años
	Producir ruidos con diferentes objetos sonoros experimentando el contraste ruido-silencio	• Grandes papeles • Diferentes objetos sonoros • Diferentes instrumentos musicales	• El aula • Sala de expresión	0-6 años
	Moverse libremente al escuchar sonidos y música y pararse con el silencio	• Diferentes objetos sonoros e instrumentos musicales • Material sonoro grabado	• El aula • Sala de expresión	0-6 años
Localizar la fuente del sonido	Localizar de dónde viene el sonido cuando la fuente sonora está fija	• El cuerpo • La voz • Diferentes objetos sonoros • Sonidos ambientales	• El aula • Sala de expresión • Espacio exterior	0-6 años
	Localizar de dónde viene el sonido cuando la fuente sonora se mueve	• El cuerpo • La voz • Diferentes objetos sonoros • Sonidos ambientales	• El aula • Sala de expresión • Espacio exterior	0-6 años
Identificar los sonidos	Escuchar e identificar el sonido producido por diferentes objetos sonoros	• El cuerpo • La voz • Objetos sonoros • Instrumentos musicales • Material sonoro grabado • Material audiovisual	• El aula • Sala de expresión	0-6 años
	Escuchar e identificar sonidos del ambiente	• Sonidos ambientales • Material grabado • Material audiovisual	• El aula • Sala de expresión • Espacio exterior	0-6 años
	Escuchar e identificar diferentes instrumentos musicales	• Instrumentos musicales • Material grabado • Material audiovisual	• El aula • Sala de expresión	1-6 años
	Escuchar e identificar el orden en que han sido producidos diferentes sonidos	• El cuerpo • Objetos sonoros • Instrumentos musicales • Material grabado	• El aula • Sala de expresión • Espacio exterior	3-6 años

Actividades de expresión musical en Educación Infantil

CONTENIDO	ACTIVIDAD	MATERIALES	ESPACIO	EDAD
Experimentar con la duración de los sonidos	Producir sonidos de diferente duración	<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo • La voz • Objetos sonoros • Instrumentos musicales 	<ul style="list-style-type: none"> • El aula • Sala de expresión • Espacio exterior 	0-6 años
	Imitar sonidos de diferente duración	<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo • La voz • Objetos sonoros • Instrumentos musicales • Material grabado • Material audiovisual 	<ul style="list-style-type: none"> • El aula • Sala de expresión • Espacio exterior 	0-6 años
	Discriminar, comparar y clasificar sonidos por su duración	<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo • La voz • Objetos sonoros • Instrumentos musicales • Material grabado • Material audiovisual 	<ul style="list-style-type: none"> • El aula • Sala de expresión • Espacio exterior 	3-6 años
	Representar gráficamente diferentes duraciones (libremente y con códigos)	<ul style="list-style-type: none"> • Papel y ceras • El cuerpo • Objetos sonoros • Instrumentos musicales • Material grabado • Material audiovisual 	<ul style="list-style-type: none"> • El aula • Sala de expresión 	3-6 años
Experimentar con el ritmo	Producir diferentes ritmos	<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo • La voz • Objetos sonoros • Instrumentos musicales 	<ul style="list-style-type: none"> • El aula • Sala de expresión 	0-6 años
	Imitar ritmos de complejidad creciente	<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo • La voz • Objetos sonoros • Instrumentos musicales • Material grabado • Material audiovisual 	<ul style="list-style-type: none"> • El aula • Sala de expresión • Espacio exterior 	0-6 años
	Discriminar, comparar y clasificar ritmos (rápido, lento)	<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo • La voz • Objetos sonoros • Instrumentos musicales • Material grabado • Material audiovisual 	<ul style="list-style-type: none"> • El aula • Sala de expresión • Espacio exterior 	3-6 años
	Moverse con diferentes ritmos de complejidad creciente	<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo • La voz • Objetos sonoros • Instrumentos musicales • Material grabado • Material audiovisual 	<ul style="list-style-type: none"> • El aula • Sala de expresión • Espacio exterior 	0-6 años
	Representar gráficamente diferentes ritmos (libremente y con códigos)	<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo • La voz • Objetos sonoros • Instrumentos musicales • Material grabado • Material audiovisual 	<ul style="list-style-type: none"> • El aula • Sala de expresión 	3-6 años

Actividades de expresión musical en Educación Infantil (continuación)

CONTENIDO	ACTIVIDAD	MATERIALES	ESPACIO	EDAD
Experimentar con la intensidad (volumen) de los sonidos	Producir sonidos de diferente duración	<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo • La voz • Objetos sonoros • Instrumentos musicales 	<ul style="list-style-type: none"> • El aula • Sala de expresión • Espacio exterior 	0-6 años
	Imitar sonidos de diferente duración	<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo • La voz • Objetos sonoros • Instrumentos musicales • Material grabado • Material audiovisual 	<ul style="list-style-type: none"> • El aula • Sala de expresión • Espacio exterior 	0-6 años
	Expresar con gestos y movimientos la intensidad de los sonidos (libremente)	<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo • La voz • Objetos sonoros • Instrumentos musicales • Material grabado • Material audiovisual 	<ul style="list-style-type: none"> • El aula • Sala de expresión 	0-6 años
	Producir sonidos de diferente intensidad atendiendo a la indicación del educador	<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo • La voz • Objetos sonoros • Instrumentos musicales 	<ul style="list-style-type: none"> • El aula • Sala de expresión • Espacio exterior 	3-6 años
	Discriminar, comparar y clasificar diferentes intensidades (fuerte, débil)	<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo • La voz • Objetos sonoros • Instrumentos musicales • Material grabado • Material audiovisual 	<ul style="list-style-type: none"> • El aula • Sala de expresión • Espacio exterior 	3-6 años
	Expresar con gestos y movimientos la intensidad de los sonidos (con pautas)	<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo • La voz • Objetos sonoros • Instrumentos musicales • Material grabado • Material audiovisual 	<ul style="list-style-type: none"> • El aula • Sala de expresión 	3-6 años
	Representar gráficamente la intensidad de los sonidos	<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo • La voz • Objetos sonoros • Instrumentos musicales • Material grabado • Material audiovisual 	<ul style="list-style-type: none"> • El aula • Sala de expresión 	3-6 años

Actividades de expresión musical en Educación Infantil (continuación)

CONTENIDO	ACTIVIDAD	MATERIALES	ESPACIO	EDAD
7 Experimentar con el tono y la altura de los sonidos	Producir sonidos de diferente tono (graves y agudos)	<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo • La voz • Objetos sonoros • Instrumentos musicales 	<ul style="list-style-type: none"> • El aula • Sala de expresión • Espacio exterior 	0-6 años
	Imitar sonidos con diferentes tonos y alturas	<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo • La voz • Objetos sonoros • Instrumentos musicales • Material grabado • Material audiovisual 	<ul style="list-style-type: none"> • El aula • Sala de expresión • Espacio exterior 	0-6 años
	Expresar con gestos y movimientos el tono de los sonidos (libremente)	<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo • La voz • Objetos sonoros • Instrumentos musicales • Material grabado • Material audiovisual 	<ul style="list-style-type: none"> • El aula • Sala de expresión 	0-6 años
	Producir sonidos de diferente tono y altura atendiendo a la indicación del educador	<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo • La voz • Objetos sonoros • Instrumentos musicales 	<ul style="list-style-type: none"> • El aula • Sala de expresión • Espacio exterior 	3-6 años
	Discriminar, comparar y clasificar diferentes tonos y alturas	<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo • La voz • Objetos sonoros • Instrumentos musicales • Material grabado • Material audiovisual 	<ul style="list-style-type: none"> • El aula • Sala de expresión • Espacio exterior 	3-6 años
	Expresar con gestos y movimientos el tono de los sonidos (siguiendo unas pautas)	<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo • La voz • Objetos sonoros • Instrumentos musicales • Material grabado • Material audiovisual 	<ul style="list-style-type: none"> • El aula • Sala de expresión 	3-6 años
	Representar gráficamente el tono y la altura de los sonidos	<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo • La voz • Objetos sonoros • Instrumentos musicales • Material grabado • Material audiovisual 	<ul style="list-style-type: none"> • El aula • Sala de expresión 	3-6 años

Actividades de expresión musical en Educación Infantil (continuación)

CONTENIDO	ACTIVIDAD	MATERIALES	ESPACIO	EDAD
8 Las canciones	Cantar canciones acompañándolas de gestos y movimientos	• El cuerpo • La voz • Las canciones	• El aula • Sala de expresión • Espacio exterior	0-6 años
	Cantar canciones acompañadas de instrumentos musicales sencillos	• El cuerpo • La voz • Las canciones • Instrumentos musicales	• El aula • Sala de expresión	1-6 años
	Cantar canciones acompañándolas de imágenes	• El cuerpo • La voz • Las canciones • Imágenes	• El aula • Sala de expresión	1-6 años
	Dramatizar las canciones	• El cuerpo • La voz • Las canciones • Materiales para la dramatización	• El aula • Sala de expresión • Espacio exterior	0-6 años
	Representar gráficamente las canciones (dibujo libre)	• Papel y ceras • Canciones	• El aula	2-6 años
	Representar gráficamente las canciones (dibujo sugerido)	• Papel y ceras • Canciones	• El aula	3-6 años
9 Bailes y danzas	Expresarse libremente al oír la música	• El cuerpo • Instrumentos musicales • Material grabado • Telas y pañuelos	• El aula • Sala de expresión	0-6 años
	Moverse siguiendo unas pautas	• El cuerpo • Instrumentos musicales • Material grabado • Telas, cuerdas y pañuelos	• El aula • Sala de expresión	1-6 años
	Realizar diferentes bailes y danzas individuales y colectivos	• El cuerpo • Instrumentos musicales • Material grabado • Telas, cuerdas y pañuelos	• El aula • Sala de expresión • Espacio exterior	3-6 años
10 Audiciones musicales	Escuchar el sonido producido por diferentes instrumentos musicales	• Instrumentos musicales • Material grabado	• El aula • Sala de expresión	0-6 años
	Escucha música en directo	• Instrumentos musicales	• El aula • Sala de expresión	0-6 años
	Escuchar diferentes tipos de música	• Material grabado	• El aula • Sala de expresión	0-6 años
	Salidas a espectáculos musicales		• Espacio exterior	3-6 años

Actividades de expresión musical en Educación Infantil (continuación).

Soluciones a los ejercicios de la Unidad

3. Se trata de una respuesta abierta, pero de acuerdo con el planteamiento que se va haciendo a lo largo de esta unidad, lo más adecuado sería permitir experimentar a los niños con los sonidos de los diferentes instrumentos de una manera más flexible y activa, sin depender de un sistema de turnos.
4. Respuesta abierta. Consulta el cuadro de actividades de expresión musical. Algunos ejemplos:
 - Contraste ruido-silencio: gritar-callarse, hacer sonar diferentes objetos-no hacerlos sonar.
 - Búsqueda de la fuente del sonido: buscar de dónde viene una voz, buscar el objeto que suena, mover un objeto sonoro y seguir su recorrido sonoro.
 - Identificación del timbre: identificar voces conocidas, identificar sonidos conocidos, hacer sonar diferentes objetos e instrumentos sonoros e identificarlos por el sonido.
 - Discriminación de las características del sonido: producir y escuchar sonidos largos y cortos producidos con la voz, el cuerpo y con diferentes objetos sonoros; producir y escuchar sonidos fuertes y flojos producidos con la voz, el cuerpo y con diferentes objetos sonoros; producir y escuchar sonidos graves y agudos con la voz y con diferentes objetos sonoros.
 - Asociación con otras formas de expresión: pintar y dibujar los sonidos (sonidos concretos, sonidos largos, sonidos cortos, sonidos fuertes, sonidos débiles, sonidos graves, sonidos agudos...); expresar corporalmente lo que sugieran los diferentes tipos de sonidos, libremente y con pautas; utilizar los términos correspondientes (largo, corto, grave, agudo, fuerte, flojo...) y hablar de lo que sugieren los sonidos; comparar, clasificar y ordenar sonidos por su duración, intensidad y tono (lógico-matemática)...
5. Las respuestas pueden ser varias, dependiendo del desarrollo que los propios niños hagan de la situación. La intervención del educador podría ir en la línea de apoyarse en la producción sonora de los niños para ir introduciendo algunas sugerencias que enriquezcan y amplíen la experiencia, tratando de incorporar a todos los niños, favoreciendo la expresión cada vez más controlada e intencional.
6. De nuevo las respuestas pueden ser diversas, tantas como las posibilidades de los niños en su acción con estos materiales. El educador puede aprovechar las iniciativas de los niños para apoyar y favorecer situaciones como hacer ruidos con los botes contra el suelo (al rodar, al caerse, al ser lanzados); con los botes llenos de cosas que suenan de diferente manera; al golpear los botes con cucharas de madera, metal; quitarles las tapas para observar cómo suenan tapados y destapados...
7. Respuesta abierta. Consulta el cuadro de actividades.
8. Respuesta abierta. Puede servir cualquier situación relacionada con la comida, la higiene, el cambio del pañal, el sueño, la salida a la calle...
9. Tendrás que tener en cuenta los siguientes criterios:
 - Complejidad musical: mínima.

- Extensión: poca.
 - Gestos y movimientos: pocos, claros y sencillos.
 - Contenido verbal: comprensible por los niños de esta edad.
10. Se trata de una respuesta abierta y amplia, siempre que se ajuste a los criterios planteados en los contenidos correspondientes (epígrafe 5: "Las audiciones musicales").
11. Respuesta abierta, siempre que se corresponda con los criterios metodológicos desarrollados en ese epígrafe ("Criterios metodológicos para la expresión musical en EI", epígrafe 6.1).

Prueba de Autoevaluación

1

A continuación tienes diferentes objetivos de expresión musical para educación infantil. Identifica cuáles corresponden al ciclo 0-3 años y cuáles al ciclo 3-6:

- a)* Ampliar su capacidad de expresarse y comprender sentimientos y emociones a través de los sonidos y en contextos muy diferentes.
- b)* Utilizar las diferentes propiedades sonoras como un instrumento de expresión y comprensión de algunos sentimientos y emociones.
- c)* Profundizar en la utilización y experimentación de las posibilidades expresivas de su cuerpo, en especial la voz, tanto individualmente como en grupo.
- d)* Descubrir, experimentar y utilizar las propiedades sonoras del cuerpo y de los objetos del entorno.

Según tu respuesta, observarás que el planteamiento de la expresión musical es distinto para cada ciclo. ¿Podrías resumir en pocas palabras en qué consiste esa diferencia?

2

Aunque en el currículo de la Educación Infantil no se establecen unos contenidos u objetivos específicos para la expresión musical en el caso de los niños de 0-1 años, sí se dice que el educador contribuirá a favorecer el desarrollo del sentido musical a través de una serie de actuaciones. ¿Puedes señalar alguna?

3

Uno de los objetivos del área de Comunicación y Representación del currículo para la Educación Infantil referido a las diferentes formas de expresión dice "Utilizar las diversas formas de representación para evocar situaciones, acciones, deseos y sentimientos, sean de tipo real o imaginario". ¿Cuáles de las siguientes propuestas se ajusta más claramente a este objetivo?:

- a)* Cantar canciones.
- b)* Identificar el sonido de diferentes instrumentos musicales.
- c)* Expresarse libremente con diferentes objetos sonoros.
- d)* Imitar y reproducir sonidos de su vida cotidiana.
- e)* Imitar un ritmo propuesto.

4

5

6

7

8

Aunque hay muchas posibilidades en la experimentación con los sonidos, en esta unidad se propone un esquema de trabajo para aplicarlo a diferentes juegos y actividades con los sonidos, ¿podrías reproducirlo?

Para saber si una canción puede ser más o menos adecuada para los niños de diferentes edades hay que tener en cuenta unos criterios básicos de selección. Señala los que correspondan:

- a) Su aplicación didáctica.
- b) La complejidad de la forma musical.
- c) El estilo literario.
- d) El contenido verbal.
- e) Los gestos y movimientos que la acompañan.

Hay muchas formas de desarrollar el sentido del ritmo en los niños. Además de apoyar las situaciones en las que ellos experimentan con el ritmo de manera espontánea, se trata también de hacer diferentes propuestas y de ofrecer modelos de acción interesantes para los niños. Recuerda que agrupábamos los juegos y actividades de ritmo en dos grandes grupos: 1: Los juegos y actividades de discriminación auditiva; y 2: Los juegos y actividades de movimiento con ritmo. Clasifica las siguientes propuestas en uno u otro grupo, según corresponda, indicándolo con 1 o 2.

- a) Moverse libremente ante diferentes ritmos y músicas
- b) Descubrir el ritmo de un sonido
- c) Ajustar sus movimientos a un ritmo propuesto
- d) Producir diferentes ritmos con objetos sonoros
- e) Aprender bailes sencillos

Las audiciones musicales son un recurso interesante para ir educando el oído de los niños, pero también hay otras formas de preparar a los niños para aprender a escuchar. Indica alguna de ellas.

Uno de los objetivos de la expresión musical es ir abriendo los oídos y los sentidos de los niños a músicas diferentes adecuadas para ser escuchadas. Califica de verdadero o falso cada una de las siguientes afirmaciones sobre ello:

- a) No es necesario disponer de un amplio repertorio. Es mejor que los niños se familiaricen con dos o tres piezas musicales cada año.
- b) Es importante ofrecer una cierta variedad de música, de manera que los niños vayan ampliando sus experiencias y sus preferencias.
- c) La audición musical es un buen recurso para que los niños aprendan conocimiento de Historia de la Música.

9

d) Aunque habrá que tener en cuenta las preferencias expresadas por los niños, es conveniente ampliar sus experiencias con diferentes tipos de música.

A continuación se recogen algunos criterios metodológicos para la expresión musical en Educación Infantil. Señala los que se ajustan a lo estudiado en esta unidad.

- a) Se trata de educar el gusto por la música para que aprendan a valorarla como una manifestación cultural de primer orden
- b) Se trata de apoyar las diferentes situaciones cotidianas para enriquecer y ampliar las posibilidades de expresión musical de los niños.
- c) Se trata de favorecer actitudes de disciplina y respeto hacia esta forma de expresión.
- d) Se trata de favorecer actitudes de interés y disfrute con las diferentes formas de expresión musical.
- e) Se trata de que aprendan a distinguir el ruido de la música.
- f) Se trata de apoyar la producción sonora de los niños.

10

En el cuadro de juegos y actividades de expresión musical de esta unidad, se incluye una propuesta amplia de materiales. Hay algunos materiales que son comunes a la mayoría de juegos y actividades de expresión musical, mientras que otros sólo se indican en algunos de las actividades. Señala cuáles son los materiales comunes indicados en el cuadro referido.

FONDO
SOCIAL
EUROPEO



Formación Profesional a Distancia

Ciclo Formativo de Grado Superior
EDUCACIÓN INFANTIL

UNIDAD 10
EXPRESIÓN
PLÁSTICA

Expresión y Comunicación



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN,
FORMACIÓN PROFESIONAL E
INNOVACIÓN EDUCATIVA

CENTRO PARA LA INNOVACIÓN
Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN
A DISTANCIA

Coordinación:

Mariano Jiménez Sacristán

Autora:

Carmen San Andrés Sánchez

Comisión de Seguimiento Técnico del CIDEAD:

Aurelio Gómez Feced (Director)

Luis Antonio Salcedo Sigüenza (Coordinador)

Mariano Jiménez Sacristán

Otilia Gregori Castillo

Fotografía:

Carmen San Andrés Sánchez



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA.

Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 176-03-198-1

ISBN: 84-369-3740-6

Depósito Legal: S. 1405-2003

Imprime: Gráficas VARONA, S.A.

UNIDAD 10

EXPRESIÓN PLÁSTICA



INTRODUCCIÓN	5
OBJETIVOS	5
1. LA EXPRESIÓN PLÁSTICA INFANTIL.....	9
1.1. La naturaleza de la expresión plástica infantil.....	9
1.2. El concepto artístico del adulto y la expresión infantil.....	11
1.3. Objetivos de la expresión plástica en Educación Infantil.....	12
2. EL ORIGEN DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA: LA EXPERIMENTACIÓN CON LOS MATERIALES.....	17
3. EL DIBUJO INFANTIL	23
3.1. El grafismo espontáneo	23
3.2. Evolución del dibujo infantil	26
3.3. El dibujo a partir de situaciones motivadoras	23
4. DESCUBRIR EL COLOR.....	39
4.1. Tocar el color	39
4.2. Las mezclas	40
4.3. Proceso de experimentación con los colores.....	41
4.4. La elección y el uso del color en los dibujos infantiles	42
5. DESCUBRIR EL VOLUMEN.....	45
5.1. El barro y las masas.....	45
5.2. Los materiales tridimensionales	46
6. MATERIALES, PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS EN LA EXPRESIÓN PLÁSTICA INFANTIL.....	51
6.1. El dibujo y la pintura	52
6.2. El modelado	58
6.3. El collage	61
6.4. Las construcciones tridimensionales	63
7. METODOLOGÍA DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	69
7.1. Criterios metodológicos para la expresión plástica en Educación Infantil.....	69
7.2. El taller o el rincón de expresión plástica	74
8. EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA	81
SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE LA UNIDAD....	87
PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN	89



CUADRO 1: Mapa conceptual

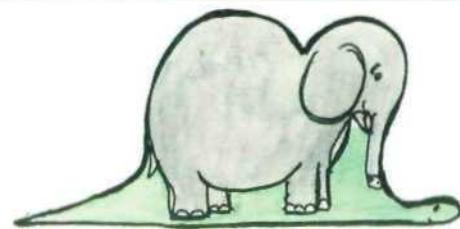
Introducción

A continuación reproducimos dos fragmentos de dos obras literarias. El primero corresponde a *El Principito* de Antoine de Saint Exupéry (1900-1944), el segundo a la novela *El lápiz de carpintero* de Manuel Rivas (1998).

"Mostré mi obra maestra a las personas mayores y les pregunté si mi dibujo les asustaba.

Me contestaron: '¿Por qué habrá de asustar un sombrero?'.

Mi dibujo no representaba un sombrero. Representaba una serpiente boa que digería un elefante. Dibujé entonces el interior de la serpiente boa a fin de que las personas mayores pudiesen comprender. Siempre necesitan explicaciones."



El Principito

"... lo más difícil de pintar era la nieve. Y el mar, y los campos. Las amplias

Objetivos

Al finalizar el estudio de esta unidad, serás capaz de:

- Entender las naturaleza y las características de la expresión plástica infantil en sus variadas manifestaciones.
- Conocer y valorar el desarrollo expresivo de los niños y niñas de estas edades en las diferentes facetas de la expresión plástica: pintura, dibujo, modelado, experimentación con materiales...
- Conocer y aplicar diferentes técnicas, procedimientos y materiales adecuados para desarrollar la expresión plástica con niños y niñas de estas edades.
- Establecer relaciones entre la expresión plástica y otras formas de expresión.
- Analizar y observar diferentes situaciones y actividades de expresión plástica con niños y niñas de Educación Infantil.

superficies de apariencia monocolor. Los esquimales distinguen hasta cuarenta colores en la nieve, cuarenta clases de blancura. Por eso, los que mejor pintan el mar, los campos y la nieve son los niños. Porque la nieve puede ser verde y el campo blanquear como las canas de un anciano campesino."

Para entender la expresión infantil hay que valorarla tal y como es. No podemos juzgarla desde nuestro concepto de arte y de realidad. La expresión plástica es un lenguaje propio y personal de cada niño, el adulto tiene que aprender a entender ese lenguaje y antes de nada confiar en el niño.

A lo largo de esta Unidad te ofreceremos algunas claves que te sirvan para avanzar en la comprensión de la expresión plástica infantil.

Para desarrollar los objetivos propuestos, hemos seleccionado los contenidos más relevantes a la vez que hemos pretendido ofrecerte una visión amplia y de conjunto de lo que significa la expresión plástica en estas edades.

Para el desarrollo de los contenidos de esta unidad hemos utilizado, de manera especial, dos trabajos sobre la expresión plástica infantil: *Jugar, pintar, construir, crear*, de R. Cámara y *Mensajes entre líneas* de I. Cabanillas y A. Hoyuelos, por ser los que más puntos de encuentro tienen con el enfoque dado a esta unidad.

● Desarrollar proyectos de intervención que favorezcan la adquisición de recursos expresivos en este campo, dirigidos a niños y niñas de 0 a 6 años.

● Valorar la expresión plástica como medio de enriquecimiento personal y disfrute para los niños y para los adultos.

En el epígrafe 1, titulado "La naturaleza de la expresión plástica infantil", estudiarás las características de este campo expresivo en estas edades, abordando entre otras cosas los procesos que se ponen en marcha en la expresión plástica, las divergencias entre el criterio del niño y el concepto artístico del adulto y los objetivos de esta forma de expresión.

En el epígrafe 2, titulado "La experimentación con materiales", estudiarás lo que supone la experimentación con materiales diversos como origen, inicio y objetivo mismo de la expresión plástica, con algunas sugerencias y pautas didácticas sobre ello.

En el epígrafe 3 "El dibujo infantil", nos acompañarás en el análisis sobre las características, la evolución y la didáctica del dibujo infantil. Resaltando la importancia del dibujo espontáneo, pero planteando también otras posibilidades de dibujo motivado como es el dibujo del natural, el dibujo alrededor de situaciones y experiencias motivadoras y el dibujo con modelo. Incluyendo una breve referencia al dibujo en los niños con deficiencias.

En el epígrafe 4 "Descubrir el color", estudiarás la didáctica del color en estas edades, con diferentes posibilidades de experimentación. Incluyendo algunos comentarios sobre la elección de los colores y el uso de los mismos por los niños.

En el epígrafe 5, "Descubrir el volumen", verás diferentes posibilidades de experimentación con el volumen, la utilización de los llamados materiales deformables y los juegos con materiales tridimensionales.

En el epígrafe 6, "Materiales y técnicas en la expresión plástica infantil" te encontrarás con la descripción de los materiales y técnicas de expresión plástica más adecuados para estas edades, con el consiguiente planteamiento didáctico, concluyendo con un cuadro resumen con los recursos expresivos vistos.

En el epígrafe 7, "Metodología de la expresión plástica", estudiarás los criterios metodológicos generales para toda la etapa y para ambos ciclos de Educación Infantil, las pautas de intervención educativa y algunas propuestas concretas como el Taller y el Rincón de expresión plástica.

Por último, en el epígrafe 8 sobre "Evaluación de la expresión plástica", estudiarás lo que debe ser la evaluación de la expresión plástica en estas edades a través de un modelo de análisis para la observación de la respuesta de los niños con los materiales plásticos.

Y tras esta presentación, puedes pasar al estudio de los contenidos de esta Unidad.

Para hacerte una idea más amplia y precisa de lo que vas a estudiar en esta Unidad, consulta el mapa de contenidos.



La expresión plástica infantil

A lo largo de esta Unidad tendrás la oportunidad de situarte ante un determinado enfoque de la expresión plástica, entendiendo ésta como un auténtico juego de experimentación y descubrimiento con los materiales, los procedimientos y las técnicas más elementales, en el marco del respeto y la valoración de la expresión de cada niño. Esto requiere entender la naturaleza de la expresión plástica infantil y **este va a ser el contenido que vamos a desarrollar en este epígrafe.**

1.1. LA NATURALEZA DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA INFANTIL

Entender la naturaleza de la expresión plástica en estas edades es hacer un acercamiento al juego creativo de los niños, en la medida en que cualquier forma de expresión en estas edades se presenta como un juego y como un lenguaje propio.

A menos que el adulto se lo impida, las actividades plásticas constituyen siempre para el niño un juego apasionante al que se entregan con gran entusiasmo e interés. Siendo, sobre todo, un juego de experimentación, manipulación, descubrimiento, una sorpresa y una aventura. Esta es la expresión plástica infantil.

Cuando un niño está de verdad entregado a una actividad de expresión plástica pone en marcha el desarrollo de todos los sentidos: mira, toca, huele, escucha... recibiendo multitud de sensaciones y percepciones a las que él mismo irá poniendo orden, si el adulto respeta sus vivencias y su proceso.

La expresión plástica se convierte en uno de los lenguajes no verbales utilizados por el niño que el adulto tiene que aprender a descifrar, a compartir y a favorecer. La expresión de cada niño nos dice mucho de su mundo afectivo y personal, de sus investigaciones sobre el entorno. Habitualmente cuando un niño nos habla utilizando las palabras, le escuchamos y le respondemos, pero no le indicamos previamente lo que tiene que decirnos.

¿Por qué ese empeño en decir a los niños lo que tienen que dibujar o modelar?

La expresión plástica no debe entenderse como un bloque de contenidos que pueda programarse en una secuencia preestablecida de antemano por el educador e igual para todos los niños. La expresión plástica es un largo camino que cada niño debe recorrer por sí mismo, en el que

no valen los atajos ni los desvíos. Rechazando cualquier planteamiento de trabajo que suponga una parcelación en el desarrollo expresivo y en el descubrimiento de los materiales y técnicas más sencillas. ¿Con qué criterio se justifica la decisión de trabajar en el primer trimestre del curso el color amarillo, el azul y las líneas rectas? Con ninguno que tenga en cuenta la evolución natural de los niños.

Apoyar la expresión de los niños y respetar su proceso está más en la línea de programaciones abiertas. Para que el niño disfrute, interiorice lo que hace y desarrolle su expresión necesita su tiempo y libertad de expresión.

Y, de la misma manera que en el enfoque que hacíamos en la unidad de trabajo de la expresión corporal dábamos mucha importancia a la expresión del grupo, en el caso de la expresión plástica uno de los objetivos es descubrir lo que supone la expresión compartida con los otros niños. Pero esto también es una decisión suya.

Puede ayudarnos a entender algo más de la naturaleza de la expresión plástica en estas edades, señalar los *procesos que intervienen en esta forma de expresión*.

Aunque cada niño pone en marcha de manera peculiar sus propios procesos cuando se enfrenta a una actividad de expresión plástica, hay algunos que se constituyen como procesos comunes. Nos referimos a los siguientes:

- Las actitudes afectivo-emocionales que el niño manifiesta cuando se pone en contacto con la materia.
- Las actitudes motrices que cada niño pone en marcha cuando actúa y que pueden apreciarse en todo el cuerpo y en las manos.
- Las acciones perceptivas, provocadas por las sensaciones y percepciones recibidas en su actuación con la materia.
- Las imágenes mentales que la actuación plástica hace emerger: las ya establecidas y las que se van configurando a lo largo de la actuación y de la experiencia plástica.

Estos procesos van a ponerse en marcha cada vez que un niño se entrega a una actividad de expresión plástica, pero no tienen por qué ser iguales en todos los niños, ni siquiera para un mismo niño en diferentes actividades. Un mismo material puede provocar distintas respuestas afectivas, motrices, perceptivas y hacer emerger diferentes imágenes mentales, según las peculiaridades y el estilo propio de cada niño, en función de su historia personal, su experiencia previa con ese material, sus habilidades motrices, su orientación perceptiva, su sentido del orden y del desorden... Y no hay que esperar, por tanto, una respuesta uniforme.

En realidad, la expresión plástica está mucho más relacionada con la necesidad que tienen los niños de tocarlo todo, porque sólo actuando se llega al conocimiento. Y esto, nos obliga a ponerles en contacto con variados materiales susceptibles de ser modificados y favorecedores de la expresión, esperando a que sean ellos mismos quienes construyan su expresión, sin prejuzgarlas desde nuestro modelo adulto. Este es otro de los aspectos que merecen una reflexión: la diferencia entre el concepto artístico del adulto y el del niño y que vamos a ver a continuación.

1.2. EL CONCEPTO ARTÍSTICO DEL ADULTO Y LA EXPRESIÓN INFANTIL

Como muy bien recogen I. Cabanillas y A. Hoyuelos en su trabajo *Mensaje entre líneas* (trabajo que será citado en varias ocasiones): "los niños tienen la enorme facilidad de construir e interpretar papeles muy variados mientras que el adulto ya suele tener decidido su papel en el escenario de la vida".

Parecería razonable pensar que si la expresión plástica es una forma de expresión de las vivencias a través de respuestas personales, el niño emplee los recursos plásticos (materiales y procedimientos) de forma peculiar y distinta a como lo hace el adulto, en la medida en que la naturaleza de la infancia es distinta a la del adulto. Sin embargo, con frecuencia, el adulto juzga desde su punto de vista las producciones infantiles estimándolas adecuadas o inadecuadas e incluso obligando a los niños a romper y a tirar a la papelera un dibujo por no ajustarse al criterio del adulto.

Sin llegar a ese extremo, a menudo observamos que el adulto mete su mano en los trabajos de los niños con el pretexto de corregir una actuación errónea a la vez que defiende en su discurso educativo la "creatividad" infantil. No es posible fomentar la expresión infantil sin respetarla, como tampoco es posible suscitar la creatividad sin una actitud creadora y abierta por parte del educador.

El educador no debería producir ni suplantar la expresión de un niño, bajo ningún pretexto. Tampoco debería ofrecer lo que él sabe hacer como un "modelo" para los niños, si de verdad creemos que la expresión es un proceso personal. Los mejores modelos están en las cosas que les rodean, en los objetos, en las formas, en los colores que ellos contemplan e incluso en las grandes obras de arte de la humanidad a las que deben tener acceso como parte del desarrollo de su educación artística.

Se trata de estar dispuestos a comprender su expresión, a respetarla y de proveer a los niños de los recursos necesarios para favorecerla y enriquecerla, teniendo en cuenta las peculiaridades personales de cada niño.

Probablemente muchos educadores justifican su didáctica basada en el modelo del adulto porque consideran que así los niños llegan antes a construir imágenes plásticas y se sienten mejor sabiendo dibujar o modelar algo reconocible. Esto nos lleva a plantear la siguiente pregunta: *¿Cómo construyen los niños las imágenes plásticas?*

Las imágenes plásticas que los niños crean no responden mecánicamente a las imágenes mentales que el niño tiene almacenadas. Las va actualizando, modificando y creando en función de lo que la situación les sugiere y según su historia personal y social.

Además, las formas plásticas no tienen por qué ser exclusivamente visuales, se relacionan con nuestras actuaciones corporales y con nuestras relaciones con el entorno. El niño va sacando a la luz formas plásticas en un proceso de autoorganización de sus posibilidades motrices en el que intervienen sus habilidades manipulativas, su conocimiento del entorno, sus representaciones mentales, su mundo afectivo y social... No es un proceso simple de representación de sus imágenes mentales en el que utiliza las manos para dibujar, pintar o modelar.

Las producciones plásticas de los niños nos dicen mucho de su historia personal y nos permiten observar y analizar datos de gran interés, entre ellos:

- Observar su relación con la materia.
- Analizar la representación que hacen de los objetos.
- Observar cómo construyen el orden, la medida y las relaciones espaciales.

Estamos refiriéndonos ahora a la expresión plástica como una forma de observar y conocer a los niños y esto nos lleva necesariamente a plantearnos cuál es la finalidad de la expresión plástica para los niños, contenido éste del siguiente apartado.

1.3. OBJETIVOS DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA EN EDUCACIÓN INFANTIL

En este marco podríamos establecer lo que serían las grandes líneas de trabajo o grandes objetivos de la expresión plástica desde la intervención del educador:

- Favorecer el nacimiento, desarrollo y enriquecimiento de la expresión plástica espontánea de los niños.
- Ofrecer a los niños diversos materiales plásticos.
- Respetar sus exploraciones, sus descubrimientos, sus ritmos y su modo personal de hacer y expresarse.
- Apoyar todas las experiencias y situaciones motivadoras, sin suplantar los intereses de los niños por el gusto y el criterio estético de los adultos.
- Aprovechar la natural conexión de la expresión plástica con cualquier juego o experiencia de expresión (corporal, verbal, musical...).
- Favorecer el progresivo desarrollo de diversos recursos plásticos y el dominio de procedimientos y técnicas elementales a su alcance.

Una vez establecidos los grandes objetivos de la expresión plástica para el educador, podemos pasar al conocimiento de los objetivos de la expresión plástica para los niños. Como es habitual, partiremos de la primera fuente de obligada referencia: el currículo para la Educación Infantil. De la consulta de los objetivos y contenidos de la expresión plástica para la etapa y para cada uno de los ciclos (secuencia de objetivos y contenidos por ciclos), hemos seleccionado aquellos que refuerzan el enfoque dado a la expresión plástica en esta unidad y que se concretan de la siguiente manera:

Objetivos y contenidos de la expresión plástica para el primer ciclo

- Descubrimiento, experimentación y utilización de los materiales de su entorno como instrumentos de producción plástica y de las técnicas más básicas que esto permite.
- Desarrollo de un proceso que, con la ayuda del maestro, le va a llevar desde la pura experimentación sensoriomotora y de la mera descarga emocional a la consecución (al final del ciclo), de objetivos de expresión y comunicación más concretos.
- Elaboraciones plásticas con alguna intencionalidad.
- Interpretación de algunas imágenes de su entorno.
- Primeras actitudes de disfrute e interés por las producciones plásticas.

Objetivos y contenidos de la expresión plástica para el segundo ciclo

- Progresiva complejidad en el uso de las técnicas plásticas.
- Mayor capacidad de representación y comunicación, en estrecha relación con los aspectos cognitivos, afectivos, motóricos y relaciones, también más desarrollados.

- Percepción y diferenciación de formas y colores más complejos, los contrastes y sus posibilidades expresivas.
- Utilización de nuevos materiales o soportes plásticos.
- Aumento de sus habilidades de trazo.
- Afianzamiento en el uso de las herramientas para conseguir mayor precisión.
- Creación de imágenes y producciones plásticas progresivamente más elaboradas.
- Respeto e interés por las producciones plásticas.

Utilizando esta información, vas a realizar un ejercicio.

Ejercicio

1. Analiza la información contenida en los objetivos y contenidos del currículo para la Educación Infantil para cada uno de los ciclos. Señala los puntos de coincidencia y las diferencias más relevantes planteadas entre uno y otro ciclo. Tras esta información podría derivarse una determinada forma de intervención educativa común para ambos ciclos. Resúmela en una o dos ideas.



Recuerda

Las actividades de expresión plástica, en estas edades, constituyen un auténtico juego de experimentación, manipulación y descubrimiento.

La expresión plástica es uno de los lenguajes utilizados por el niño que el adulto tiene que aprender a descifrar y a compartir.

Para que el niño disfrute, interiorice lo que hace y desarrolle su expresión necesita tiempo y libertad para expresarse.

Cuando un niño realiza una actividad de expresión plástica está poniendo en juego todos los sentidos e importantes procesos de desarrollo personal: los afectos y las emociones, la habilidad motriz, la percepción y la creación de imágenes mentales.

Los niños tienen sus propios criterios a la hora de expresarse y al adulto, sólo por serlo, no le corresponde juzgar desde su punto de vista las producciones infantiles.

No es posible fomentar la expresión infantil sin respetarla, como tampoco es posible suscitar la creatividad sin una actitud abierta por parte del educador.

El educador no debe producir ni suplantar, bajo ningún pretexto, la expresión de un niño.

Los mejores modelos para los niños están en las cosas que les rodean: en los objetos, en las formas, en los colores que ellos contemplan.

Las grandes líneas de trabajo con la expresión plástica en estas edades pueden resumirse en pocas ideas:

- Apoyar el desarrollo de la expresión plástica espontánea de los niños.
- Ofrecer a los niños los materiales más adecuados para la expresión plástica.
- Respetar sus descubrimientos y sus modos de hacer.
- Apoyar y promover experiencias motivadoras para la expresión.
- Favorecer el progresivo desarrollo de recursos y técnicas que sirvan para enriquecer sus posibilidades expresivas.

2

El origen de la expresión plástica: la experimentación con los materiales

Es bien sabida la necesidad que tienen los niños de tocarlo todo porque esa es su forma de conocer las cosas que les rodean. ¿Por qué negar ese gran principio del desarrollo infantil?

Mucho antes de que los niños adquieran la capacidad de expresar y representar intencionalmente por medio de la expresión plástica, deberán haber experimentado. Explorar es tocar y en expresión plástica es sobre todo tocar con los ojos y con las manos (los dedos que ven).

Cuando los niños experimentan espontáneamente con materiales diversos, realizan constantes descubrimientos derivados de las sensaciones y percepciones recibidas y, que una vez consigan ordenar, van a constituir sus conocimientos científicos y su expresión. Estos conocimientos constituyen parte de la expresión plástica, si a los niños se les permite jugar en serio con los materiales puestos a su disposición.

Aunque la exploración sensorial y manipulativa forma parte de la actividad y el juego con objetos que realizan de forma espontánea los niños, puede ser interesante relacionar este tipo de actividad con la expresión plástica, aun mucho antes de que exista una intencionalidad o capacidad representativa en los niños.

Cuando los niños están experimentando con materiales diversos están poniendo en marcha importantes procesos de su desarrollo:

- El desarrollo de los sentidos.
- La percepción espacio-visual.
- La coordinación óculo-manual y la motricidad fina.



Niños experimentando con tierra

- La adquisición de conocimientos físicos y matemáticos.
- El pensamiento abstracto y representativo.
- La capacidad de atención y concentración.
- La capacidad científica.
- La capacidad creadora.
- La relación con los otros.

Con frecuencia, buena parte de las actividades de expresión plástica se han asociado con actividades cuyo objetivo es alcanzar un cierto dominio de la motricidad fina, proponiendo a los niños una serie de tareas graduadas (desde el rasgado de papel hasta el recortado con tijeras). Una cosa es conocer la secuencia en que los niños van realizando según qué aprendizajes para adaptarnos a sus posibilidades, y otra bien distinta convertir una actividad de expresión en una secuencia de acciones programadas de antemano por el educador.

Cualquier actividad espontánea de los niños (dibujo, pintura, modelado...) va a ofrecernos suficientes indicadores de su grado de destreza fina con las manos y de su capacidad para resolver las dificultades que se le plantean, probando y buscando las soluciones adecuadas, en un proceso mucho más complejo del que podemos ofrecerle con una propuesta de actividad dirigida, secuenciada y seguramente poco atractiva.

El proceso mismo de experimentación con diferentes materiales es el inicio y origen de la expresión plástica, en la medida en que la expresión es un proceso de creación personal que requiere previamente recrearse en el conocimiento de los materiales.

Antes de decidir dejar un rastro o una huella plástica sobre un soporte cualquiera (el suelo, la pared, la mesa, el papel, el barro...), los niños tienen que haber descubierto por sí mismos las posibilidades y cualidades de cada material en su contacto con ellos: su aspecto, su dureza, su fragilidad, su peso, su textura, si es o no pegajoso, si se desprende de las manos cuando quieren hacerlo, si al dejarlo caer se extiende por toda la superficie o lo hace formando una montañita, si se transforma al tocarlo...

La experimentación con materiales es en sí un objetivo de la expresión plástica, pero requiere un importante trabajo de organización por parte del educador. Es necesario seleccionar los materiales más adecuados para la experimentación plástica, disponer de cantidad suficiente (no es posible experimentar con apenas un puñadito de harina), organizarlos en recipientes y contenedores adecuados y atractivos y presentarlos de manera que sean accesibles a la vista de los niños.

¿Cómo saber qué materiales resultan más adecuados para la experimentación plástica?

Una vez más habrá que observar la propia respuesta de los niños e ir introduciendo nuevos y más diversos materiales en función de la edad y de los recursos disponibles. Pero no hace falta disponer de grandes presupuestos para dotarse de un rincón o taller de experimentación asociado al rincón o al taller de expresión plástica. Empezaremos por el agua, las tierras (de diferente color y grosor), la harina, las legumbres, los frutos secos, trozos de lana de diferentes colores, cintas de colores, papeles diversos, tubos de cartón, envases y recipientes diversos, corchos, trozos de telas diversas...

¿Cómo trabajar la experimentación?

El educador ofrece el material a los niños, uno o varios materiales (sin que la gama de materiales sea demasiado amplia en una misma actividad) teniendo en cuenta las preferencias de los niños. Ellos se acercarán, a su manera, al material y realizarán diferentes acciones y actividades con las manos: tocar, acariciar, extender, transvasar, mancharse... Algunos niños, en seguida, empiezan a llenar el espacio y a realizar sus "disposiciones espaciales" sobre la superficie en la que están trabajando, otros ensayan la forma de dejar constancia de alguno de los efectos producidos casualmente para mostrárselo al educador.

En la escuela infantil es muy importante poner a los niños en contacto con objetos y materiales de diversas formas, colores y texturas, incluso antes de que sean capaces de dibujar, modelar, apilar o construir. Por eso es importante contar en el taller o rincón de plástica, incluso para los niños más pequeños (a partir de los 18 meses), con objetos y materiales para el desarrollo sensorial y la expresión como parte del proceso de investigación y manipulación.

Qué mejor manera de ilustrar este asunto de la experimentación con materiales y su relación con la expresión plástica, que hacerlo con un ejemplo y un ejercicio.

Ejercicio

2. Lee atentamente el siguiente ejemplo, párate a pensar sobre él y contesta a las preguntas que te planteamos a continuación.

Hay un grupo de niños de 2 años jugando en el aula con arena, sobre una gran mesa. Cada niño tiene su bandeja para experimentar. La educadora ha puesto a su disposición unos recipientes con diferentes tipos de arena. Hay tierra gorda, otra fina, una es oscura y otra más blanca. La actividad consiste en experimentar libremente con la tierra (los niños ya saben que su espacio de referencia es su bandeja, aunque con cierta flexibili-

dad). La educadora ayuda a los niños a echarse la tierra en su bandeja con un cucharón. La tocan, la miran, observan cómo se cae entre sus dedos. Se dan cuenta de que suena diferente según se deje caer desde más arriba, si se hace de un golpe o poco a poco... Algunos niños, de manera espontánea, empiezan a experimentar el volumen, acumulando la tierra para formar una montaña. Otros prefieren trabajar la superficie lisa, extendiendo y acariciando suavemente la arena sobre la bandeja. Otros se han dado cuenta de que mezclando diferentes tierras cambia el aspecto anterior.

Un niño realiza disposiciones ordenadas, algo así como filas de tierra. Otro se dirige a la estantería de los papeles y pide un papel de los utilizados para dibujar. Deja caer la arena sobre el papel formando algo parecido a un camino. Mira orgulloso su obra y levanta el papel para enseñárselo a la educadora. Con gran decepción se da cuenta de que su obra ha desaparecido.

a) ¿Te parece adecuada la intervención de la educadora en este momento? Justifica tu respuesta.

b) ¿Debería haberse anticipado, sabiendo que si el niño intentaba desplazar el papel la arena se deslizaría?

c) ¿Debería haber planteado, desde el principio, la actividad de otra manera? Haz tu propia valoración.

Antes de pasar al siguiente epígrafe, consulta este resumen.

Recuerda

Los conocimientos que van adquiriendo los niños cuando experimentan espontáneamente con los materiales, constituyen parte del proceso de expresión plástica.

Cuando los niños experimentan con materiales diversos están poniendo en marcha importantes procesos de su desarrollo:

- El desarrollo de los sentidos.
- La percepción.
- La coordinación ojo-mano.
- La motricidad fina.
- El pensamiento abstracto y representativo.
- La capacidad de atención y concentración.
- La capacidad científica y creadora.
- La relación con los otros.

El proceso mismo de experimentación con los materiales es el inicio y origen de la expresión plástica.

La experimentación con diversos materiales requiere un trabajo importante de organización por parte del educador y de los propios niños (seleccionar los materiales más adecuados, organizarlos y clasificarlos, presentarlos en recipientes y contenedores atractivos...).

Para saber qué materiales resultan más adecuados y atractivos para la experimentación plástica habrá que observar la propia respuesta de los niños, empezando primero por los materiales del entorno e introduciendo después y progresivamente materiales más específicos para la expresión plástica.

En la escuela infantil es importante poner a los niños en contacto con objetos y materiales de diversas formas, colores, texturas, incluso antes de que sean capaces de dibujar, modelar o construir.

Tras la lectura de este resumen, puedes pasar a estudiar los siguientes contenidos.

3

El dibujo infantil

Con frecuencia, los propios educadores esperan que se confirme en los dibujos de todos los niños una secuencia y un proceso de evolución gráfica estándar, situando un determinado logro para cada edad y juzgando permanentemente si sus dibujos se ajustan o no a los esquemas pre establecidos por el adulto que espera ver cómo los niños aprenden a dibujar la figura humana, un árbol, una casa, una montaña, un sol, un río, un campo con flores, una nube y un pájaro volando y todo ello en una composición perfectamente ordenada.

En el enfoque que estamos dando a la expresión plástica en esta unidad, se trata de favorecer, sobre todo, *el grafismo espontáneo del niño*, valorándolo como una forma de expresión personal y propia. *Tener un conocimiento de la evolución del dibujo infantil debe servirnos para entender y valorar la expresión de los niños, no para limitarla o encauzarla en unos moldes.*

Vamos a empezar por hacer un pequeño desarrollo del grafismo espontáneo, para continuar después con la evolución del grafismo infantil y terminar viendo algunas posibilidades de enriquecer el dibujo de los niños en estas edades.

3.1. EL GRAFISMO ESPONTÁNEO

El grafismo espontáneo empieza con el primer garabato, que es para el niño una huella surgida de una actividad muscular aún incontrolada y llena de energía. Una vez que el niño la descubre va a repetirla en adelante porque esa actividad le agrada. Poco a poco se va dando cuenta de que la huella va cambiando. Observa y mira el efecto creado, sorprendiéndose de esa pequeña magia que progresivamente puede ir modificando y controlando voluntariamente.

El garabato irá evolucionando en función de la adquisición de determinadas experiencias y de la maduración de algunas destrezas, entre ellas la coordinación ojo-mano, la precisión manipulativa, la percepción y representación de la forma y sobre todo en función del estilo personal de cada niño.

Aunque es posible observar una serie de etapas más o menos comunes en la mayoría de los niños en la evolución del grafismo espontáneo, las diferencias individuales son también una característica común. Hay niños que repiten de forma más prolongada un determinado tipo de grafismo. Hay otros que incorporan la diversificación de trazos en sus dibujos de manera fluida y casi desde el principio.

En la medida en que a los niños se les permita dibujar espontáneamente y con frecuencia, sus experiencias con los garabatos se amplíen y las destrezas implicadas en el dibujo se afirmen, los garabatos se irán convirtiendo en formas elementales a las que los niños asignarán variadas interpretaciones.

Cuando un niño, por iniciativa propia, empiece a dar significación a sus dibujos y a querer comunicárselo a los demás, estará surgiendo la auténtica representación. Entonces habrá descubierto que el dibujo es un lenguaje con el que se puede representar, expresar y comunicar objetos, figuras, símbolos, historias, experiencias...

Con frecuencia los adultos tenemos demasiada prisa y apremiamos a los niños para que cubran las etapas del garabateo y lleguen cuanto antes al dibujo representativo y si es posible al dibujo figurativo, porque es el dibujo que el adulto entiende y valora, olvidando que la expresión plástica en estas edades tiene mucho de exploración y descubrimiento.

Los niños necesitan repetir y recrearse en sus propios garabatos y dibujos espontáneos, de la misma manera que necesitan repetir y disfrutar del gateo antes de empezar a andar. Esos trazos ininteligibles para el adulto son una preparación y una forma de expresión insustituible y que necesariamente tiene que haber experimentado cada niño antes de llegar al dibujo representativo.

Probablemente sea el momento de formular la pregunta que está detrás de este planteamiento: *¿Entonces no hay que enseñar a los niños a realizar los diferentes trazos en una secuencia ordenada?* En el dibujo espontáneo, rotundamente no. En el caso de los niños con un desarrollo normal, la mejor enseñanza es dejarles dibujar en libertad y cuantas veces quieran. El dibujo es un camino natural en el que el adulto no debe interferir, ni para corregir, ni para poner un modelo, ni para decir a los niños lo que tienen que dibujar.

Diferente es la didáctica de iniciación a la escritura en la que tiene todo su sentido el aprendizaje progresivo y secuenciado de los trazos implicados en el dibujo de las letras y los números. Pero esto no es dibujo espontáneo. Diferente es también la ayuda que necesitan los niños con deficiencias, en cuyo caso el dibujo, como otras actividades, requiere una guía y unos modelos según el tipo de dificultad planteada.

El dibujo espontáneo no requiere ninguna programación de ejercicios dirigidos de trazo o grafismo. Lo habitual es que la mayoría de los niños vayan descubriendo e incorporando, en su momento, diferentes tipos de trazo y formas mediante procesos de generalización y diferenciación perceptiva y de creación personal.

Cada niño, en función de sus propias experiencias, de su proceso madurativo general y en especial de los procesos madurativos implicados en el dibujo (coordinación ojo-mano, precisión manipulativa, percepción, capacidad representativa) irá descubriendo la relación existente entre esos garabatos que él realiza y algo de la realidad que conoce.

Cuando emerja su capacidad simbólica o representativa y sobre todo, cuando él mismo tome la iniciativa para comunicarlo, lo hará: "Mira, esta es mi mamá". Este será el inicio de un apasionante proceso de descubrimiento de otro lenguaje con el que también va a poder representar, evocar, inventar, expresar y comunicar a los demás sus experiencias, sus sentimientos y sus conocimientos.

Seguramente ya te estarás preguntando: ¿Cuándo aparece el dibujo representativo?

Desde el mismo momento en que el niño utiliza el dibujo, aunque sólo sea un garabato, para representar algo, podemos considerar que aparece el dibujo representativo. En un desarrollo normal, esta capacidad aparece alrededor de los dos años (antes en algunos niños y después en otros), coincidiendo con el desarrollo del lenguaje verbal.

No necesariamente un dibujo representativo lo es igualmente figurativo. En el dibujo figurativo aparecen las formas más o menos definidas y esto implica la existencia de una capacidad representativa, pero los niños más pequeños pueden representar con trazos que no constituyen aún formas definidas. De la misma manera que los niños van incorporando, espontáneamente, diferentes trazos en sus garabatos y dibujos, irán descubriendo, ensayando y repitiendo el dibujo de las formas hasta manejarlas con soltura y utilizarlas para ofrecer sus propias soluciones a sus dibujos.

El descubrimiento del dibujo figurativo es un proceso propio y particular de cada niño. De nada sirve que les enseñemos a dibujar una casa con un cuadrado de base y un triángulo de tejado. Son ellos mismos quienes tienen que buscar y descubrir las soluciones a las dificultades con las que se encuentran cuando han decidido dibujar una casa. *Lo que importa no es sólo el resultado final, sino sobre todo el proceso de ensayo y creación personal.*

Si todos los niños adoptasen las mismas soluciones para resolver el problema del tejado que se cierra sobre la casa, todas las casas se parecerían. Si el adulto no impone que una casa haya de hacerse con un cuadrado y un triángulo, ningún niño se sentirá frustrado cuando decida dibujar la casa a su manera, investigando con las formas libremente.

Otro asunto de especial importancia en el dibujo espontáneo es *el empleo de los colores*. Aunque desarrollaremos más adelante el trabajo

con el color, es importante comentar algo sobre la elección y el empleo de los colores de los niños en sus dibujos.

El color tiene, sobre todo en estas edades, un marcado carácter afectivo. El color es algo más subjetivo y personal aún que el grafismo. El niño tiene una sensibilidad muy desarrollada hacia la percepción de los colores, pero para ellos el empleo de los colores no es un asunto de objetividad. La elección y el uso de los colores forma parte de su proceso expresivo y en este sentido la intervención del educador debe consistir en poner a los niños en contacto con una amplia gama de colores y dejarlos elegir y utilizarlos libremente.

Y ahora después de esta presentación general sobre el grafismo espontáneo, vamos a hacer un recorrido por las diferentes etapas del dibujo infantil.

3.2. EVOLUCIÓN DEL DIBUJO INFANTIL

Si observamos los dibujos de los niños entre los 18 meses y los 6 años, indudablemente advertiremos una evolución que empieza en los primeros garabatos espontáneos, continúa con los primeros dibujos representativos, pasando después a los dibujos preesquemáticos hasta llegar a las primeras composiciones figurativas. Ahora bien, el sentido de establecer unas "etapas en el dibujo infantil" no debe ser una confirmación de que los niños van aprendiendo a realizar un tipo de grafismo o dibujo estándar propio de cada edad, sino, en todo caso, ayudar a los adultos a entender la expresión de los niños en cada momento de su evolución.

Por otro lado, puede resultar arriesgado establecer unas etapas en la evolución del dibujo infantil, si partimos de la base de que la expresión, en la que está incluido el dibujo, es un proceso personal y propio de cada niño. La práctica nos confirma que no todos los niños pasan necesariamente por las mismas etapas ni lo hacen de la misma manera, aunque sí es cierto que la mayoría de los niños atraviesan por unos momentos comunes en su proceso de evolución gráfica espontánea.

Vamos a referirnos, entonces, a estos momentos comunes en la evolución del grafismo infantil, sabiendo que no se trata de objetivos ni de pautas para una programación, sino de sistematizar los descubrimientos que la mayoría de los niños, con un desarrollo normal, van realizando en su proceso de grafismo espontáneo. Destacando la diversidad y las diferencias individuales como características comunes en la evolución del grafismo infantil.

Primeros garabatos espontáneos

Los niños están rodeados de imágenes plásticas y ven a los adultos y los otros niños más mayores dibujar. Por iniciativa propia querrán descubrir el efecto que produce mover una pintura sobre una superficie. Una vez descubiertos los primeros garabatos, dedicarán mucho tiempo a repetir esta actividad que les resulta agradable. Al principio, se tratará de garabatos sin control motriz y sin ninguna intención representativa, pero para ellos constituirán sus primeros dibujos a los que concederán gran importancia.

En estos primeros garabatos, estará implicado el movimiento de todo su cuerpo, en la medida en que aún no hay un control independiente del brazo o de la mano. Se trata de trazos impulsivos rectos o curvos y de longitud variable. Hay diferentes nombres para estos primeros garabatos sin control motriz: barrido, garabatos circulares, bucles... Y es frecuente, en este momento

del garabateo, que los niños miren para otro lado mientras realizan sus garabatos, en la medida en que sus trazos no responden a un proceso de coordinación óculo-manual, es decir, no existe un control visual del gesto gráfico, sino que se trata de una respuesta motriz espontánea e impulsiva.

Teniendo en cuenta que en este momento prácticamente todo su cuerpo está implicado en la realización del gesto gráfico, necesitarán grandes superficies sobre las que experimentar con sus garabatos.



Primeros garabatos espontáneos. 14 a 18 meses

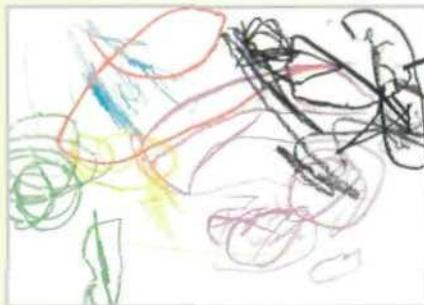
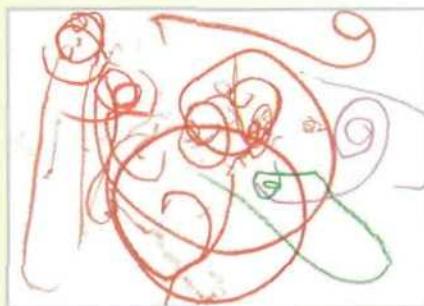
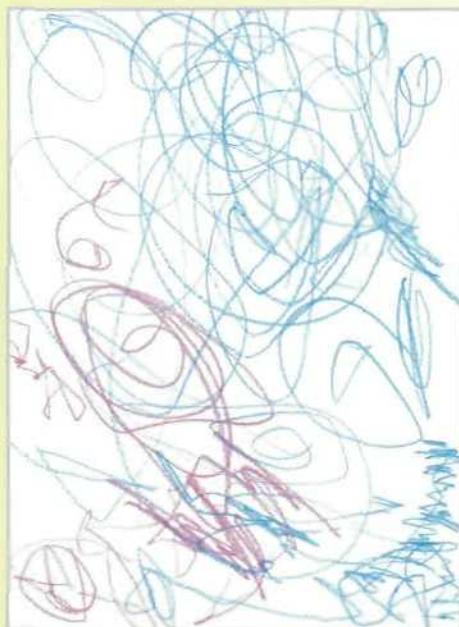
Aunque no hay una edad precisa para situar los primeros garabatos espontáneos, si los niños tienen a su alcance pinturas adecuadas (ceras blandas) y superficies donde poder pintar, empezarán a descubrirlo entre los 14 y los 18 meses.

Garabatos controlados

A base de experimentar libremente, los niños irán ajustando, poco a poco, sus movimientos para producir trazos cada vez más controlados y en los que ya habrá un control visual del gesto gráfico. Progresivamente han ido descubriendo la relación entre sus movimientos y el trazo realizado y esto puede observarse en la atención que ponen cuando dibujan y en el logro de dirigir la mano hacia un trazo que ya han aprendido a realizar. Aparecen entonces las figuras cerradas, trazos con un principio y un final y una utilización del espacio gráfico cada vez más intencional y controlado (ya es capaz de controlar el trazo en superficies más reducidas).

Aparentemente, no hay mucha diferencia entre el resultado de este tipo de garabatos controlados y el de los anteriores garabatos sin control; sin embargo, los procesos son claramente diferentes en lo que se refiere a control motriz, coordinación ojo-mano, intencionalidad en los trazos a realizar y capacidad para ajustarse a los límites de la superficie gráfica, aunque en ambos casos siga tratándose de garabatos sin intención representativa.

A este momento del garabato controlado, llegan la mayoría de los niños que han tenido la oportunidad de garabatear libremente, aproximadamente unos 6 meses después de sus primeros garabatos espontáneos.



Garabatos controlados. 18 meses-2 años

Primeros garabatos con nombre o dibujos representativos

Cuando un niño, de manera espontánea, decide representar algo por medio de sus garabatos y le pone un nombre, ha iniciado su etapa del dibujo representativo, aunque el observador no encuentre ningún parecido con el objeto real representado. Pero es el propio niño quien tiene que decidir si pone nombre a lo que dibuja y no ante la pregunta del adulto. Con frecuencia ocurre justo lo contrario, es el adulto quien decide cuando un niño ha iniciado el dibujo representativo, si considera que existe alguna similitud entre su representación gráfica y el objeto al que se le pone un nombre.

El niño ya no dibuja sólo por el placer que le produce hacer garabatos, sino que ha descubierto que el grafismo puede tener valor de signo y que sirve para representar algo. También ha ido adquiriendo una mayor destreza y una mayor coordinación de los trazos, lo que le permite incorporar y jugar con los puntos, las rectas, las curvas, las líneas entrecruzadas, las líneas circulares y cerradas. Resultando sorprendente su utilización intencional de los recursos para representar el volumen, el movimiento... Un mismo trazo puede servir para representar cosas distintas y, como siempre, será el niño quien le dé espontáneamente ese significado.

No es sólo la mayor destreza motriz, ni el descubrimiento fortuito de la semejanza visual entre lo dibujado y un posible significado lo que permite la evolución del niño hacia el dibujo representativo, hay un factor determinante para favorecer este paso del dibujo como expresión motriz al dibujo representativo: la aparición de la función simbólica,



Primeros garabatos con nombre: 2-3 años

de la misma manera que es un factor decisivo en la aparición del lenguaje. Gracias a la función simbólica el trazo adquiere el valor de signo y de símbolo y esa conexión se produce en la representación mental interna del niño al ponerle un nombre, aun cuando a los ojos no se produzca con tanta claridad.

En esta etapa de los primeros dibujos representativos, la correspondencia existente entre lo que el niño quiere pintar y lo que pinta no se refleja igualmente en la perfección del trazo, siendo en la siguiente etapa cuando esa correspondencia será más visible y controlada con mayor intencionalidad y habilidad por el niño.

Al momento de los primeros dibujos o garabatos representativos (con nombre) llegan la mayoría de los niños que son capaces de utilizar el lenguaje y el proceso podría ser el siguiente:

- En un primer momento, el nombre puesto por el niño define el grafismo y no se produce una semejanza objetiva entre la representación y el objeto representado.
- En un segundo momento, el nombre se une con el grafismo y aparecen las semejanzas.
- Por último, el grafismo manda en el lenguaje. El niño anticipa lo que va a dibujar.

En realidad, este último momento es el que da paso al dibujo representativo y requiere un cierto desarrollo de la función simbólica. En la mayoría de los niños se produce alrededor de los dos años, coincidiendo con la utilización del lenguaje verbal.

Los dibujos preesquemáticos

Llega un momento en el que ya aparecen en los dibujos infantiles las primeras figuras con mayor similitud al objeto representado, tanto para el propio niño como para el observador. Una de las primeras figuras logradas es la figura humana, pero necesitarán recorrer un largo proceso hasta dominar la colocación adecuada de los diferentes elementos corporales, las proporciones de la cabeza y el cuerpo, representar diferentes tamaños según se trate de una persona grande o pequeña... Y cada niño requiere su propio proceso.

En el caso de la figura humana existen algunas regularidades en la evolución de su representación gráfica. La mayoría de los niños inician el dibujo de la figura humana con un círculo más o menos definido y unos trazos radiales que pueden representar las piernas y los brazos (muchas piernas y muchos brazos).

Esta primera figura humana incluye los trazos que cada niño domina y que combina para realizar lo que se conoce coloquialmente como el

"monigote" o el "renacuajo". En un primer momento, el elemento representado con mayor detalle es la cabeza y rápidamente dibujan los ojos, la boca, la nariz, el pelo. Con frecuencia, al dibujo de la cabeza le sigue el de las piernas y los brazos (pegados a la cabeza) y en último lugar aparece el cuerpo. Afortunadamente las tipologías de figura humana son tan diversas como lo son los niños, no pudiéndose establecer un modelo estándar de figura humana para cada momento de la evolución.

Generalmente inician el primer esquema de la figura humana hacia los dos años y medio y van enriqueciéndolo hasta conseguir una figura humana elaborada, en lo que a esquema corporal se refiere, hasta los 5 o 6 años, ya en la siguiente etapa.



Dibujos preesquemáticos. 3-4 años

El dibujo figurativo y la composición

Hacia los 4 años empiezan a hacerse visibles los efectos de la evolución anterior. Poco a poco, gracias a la experiencia proporcionada por haber dibujado mucho, a la maduración de las destrezas y habilidades implicadas en el dibujo (la coordinación ojo-mano, la manipulación fina, la percepción del espacio y de las formas, la capacidad representativa), al desarrollo de su capacidad de creación personal y siempre contando con el estilo personal de cada niño, los dibujos se convierten en un muestrario de figuras, aún esquemáticas, pero enormemente ricas en detalles.



4 años



Dinosaurio: 4 años



El bosque de las hadas 5 años y medio



Carlos: autorretrato

Dibujos figurativos

A medida que los niños van controlando el dibujo de las figuras, también va modificándose la distribución espacial. Al principio, las primeras figuras aparecen en el papel sin un aparente criterio de distribución espacial, cada esquema o figura es independiente y nada tienen que ver con las otras figuras o esquemas que aparecen en el papel. Poco a poco va relacionando los diferentes

dibujos que aparecen en el mismo espacio buscando la referencia de una figura principal.

Sin embargo, la distribución de las diferentes figuras en mismo espacio gráfico no obedece a criterios de realismo ni a criterios de composición formal. Parece que las diferentes figuras flotan de manera caprichosa y arbitraria pero, con toda seguridad, las relaciones las establece el niño en función del significado emocional que cada uno de los elementos representados tiene para él. Además hay que contar con la dificultad que supone para el niño de estas edades el paso de las tres dimensiones a las dos del papel.

Esta subjetividad puede observarse también en el tamaño, las cosas o personas más importantes para el niño suelen ser también más grandes que las demás.

Hacia los 5 años, los niños empiezan a desarrollar escenas y composiciones en las que ya puede observarse un cierto orden, con especial preferencia por dibujar grupos familiares que generalmente representan a las personas familiares más próximas.

Una buena manera de comprobar la comprensión de la evolución del dibujo infantil es realizando un ejercicio.

Ejercicio

3. Intenta conseguir algunos dibujos realizados por niños de diferentes edades y ordénalos teniendo en cuenta la secuencia normal de la evolución del dibujo infantil explicada anteriormente, procurando que haya al menos un dibujo representativo de cada uno de los momentos descritos.

Has visto la evolución del dibujo infantil, refiriéndonos sobre todo al dibujo espontáneo. Hay, además, otras maneras de favorecer el dibujo y la capacidad de representación gráfica de los niños alrededor de situaciones motivadoras. Vamos a ver esto.

3.3. EL DIBUJO A PARTIR DE SITUACIONES MOTIVADORAS

Cuando el niño dibuja espontáneamente es porque se siente motivado a hacerlo y a expresar algo que en ese momento quiere representar. Sin embargo, también los dibujos pueden ser motivados o sugeridos a partir de una situación o experiencia motivadora para los niños, propuesta por el adulto o desarrollada por ellos de manera espontánea.

Además de permitir a los niños dibujar de manera espontánea siempre que quieran, también se pueden aprovechar y/o proponerse determinadas situaciones y experiencias favorecedoras de la expresión, y en este caso del dibujo. Hay diversas posibilidades. Vamos a ver algunas de ellas. En primer lugar vamos a comentar las posibilidades del dibujo del natural y posteriormente de otras experiencias.

Los dibujos del natural

De la misma manera que los niños viven en un mundo de colores, viven entre cosas, objetos, personas, animales, plantas y por tanto en un mundo de sensaciones, experiencias, movimiento, quietud... con la oportunidad de observar y explorar cuanto le rodea, si el adulto se lo permite.

Es importante poner a disposición de los niños objetos que favorezcan su capacidad representativa por medio del dibujo. Objetos que puedan mirar y tocar. La ventaja de los objetos reales frente a las imágenes, como modelo del dibujo, es que el niño puede tocarlo y esa experiencia táctil (relieve, textura, volumen, forma, peso...) proporciona datos relevantes para su representación gráfica en el plano.

Sin embargo, no debemos esperar que el niño se adapte pasivamente al objeto exterior que va a dibujar ni que lo reproduzca fielmente. El objeto es el punto de partida de una experiencia sensorial y expresiva personal.

La exploración del objeto no surge predeterminada por una representación interna, sino que se produce una interesante relación dinámica: el objeto moviliza las imágenes internas que posee el niño y éstas hacen que la percepción de la exploración sea de una u otra manera. Los datos de la realidad se van integrando con las imágenes que ya los niños se forman de esa realidad y pasan a formar parte de las imágenes internas.

Podemos plantear los dibujos del natural de dos maneras:

- Dibujar con el objeto a la vista.
- Dibujar el objeto sin verlo, después de una exploración del objeto exclusivamente táctil, de la misma manera que lo haría un niño ciego, pero con la ventaja de poder ver el dibujo.

Deberá tratarse de objetos familiares para los niños y cuya exploración táctil ofrezca pistas para su representación, buscando objetos reales del entorno de los niños y no reproducciones en plástico.

Basándonos en la observación realizada en el trabajo ya mencionado *Mensaje entre líneas* de los dibujos al natural, hemos considerado interesante señalar algunas de las conclusiones recogidas en ese tipo de experiencias con niños de entre dos y tres años:

- La intención de los niños al dibujar del natural no se centra en una representación de datos que provenga directamente del objeto.
- Curiosamente no se observan grandes diferencias entre los dibujos hechos después de una exploración exclusivamente táctil y los realizados con el objeto a la vista. Apareciendo en ambos casos formas que no tienen nada que ver con la forma real del objeto dibujado.
- Aun todavía con pocos recursos gráficos (estamos hablando de niños menores de 4 años), los niños realizan combinaciones diversas produciendo una gran variedad de efectos gráficos (puntos, manchas, trazos, líneas, superficies...) con una clara intencionalidad representativa, aunque su parecido con el objeto real no sea evidente.

Es interesante observar cómo los niños utilizan el grafismo para intentar representar el volumen, dibujando una línea alrededor de otra para diferenciar distintas superficies de un mismo objeto (a partir de los 2 años).

- Resulta sorprendente la utilización de las relaciones entre la mancha y la línea como un recurso plástico del dibujo infantil.

La mancha no aparece en los dibujos infantiles de las primeras edades (2-3 años) supeditada a la línea, sino que se desarrolla independiente de ésta. La mancha surge, unas veces de sus gestos motrices espontáneos y otras, como consecuencia de una meditada elaboración. Parece que la línea surge de la búsqueda de estrategias para producir el dibujo de la forma.

- Otra observación importante es que los niños realizan sus propias correcciones para ajustarse a lo que pretenden dibujar.

Un ejemplo muy claro lo tenemos en el dibujo de las líneas radiales (los rayos del sol), cómo van ajustando la longitud y la posición del trazo para mantener la misma relación de medida entre ellos.

- Por último, y esto es más visible cuanto más pequeños son, los niños transmiten al instrumento que utilizan para dibujar su propia implicación corporal, como si la pintura o el pincel fuesen una prolongación de su cuerpo.

Además de poner a disposición de los niños objetos para dibujar del natural, podemos favorecer el desarrollo de su capacidad representativa mirando y observando con ellos imágenes de calidad (cuentos ilustrados para niños, libros de imágenes e incluso reproducciones de obras de arte seleccionadas). La contemplación de las imágenes hará que su capacidad representativa sea más amplia y rica haciendo emerger y evocar imágenes mentales grabadas en su memoria, no para reproducirlas mecánicamente, sino para disponer de más recursos para representar, crear, transformar e inventar. Sin embargo, las imágenes no deben ser un sustituto de los objetos reales, ni siquiera el primer contacto del niño con un modelo que dibujar.

Vamos a ver ahora el dibujo como expresión de una situación motivadora.

El dibujo como expresión de una situación o experiencia motivadora

Aunque el dibujo con modelo (objeto real o imagen) es en sí una situación motivadora, también es importante diversificar la expresión plástica y dentro de ella el dibujo, apoyándonos, aprovechando o proponiendo otras experiencias y situaciones como puede ser un cuento, una canción, una historia contada o vista, una actividad de expresión corporal o musical e incluso una experiencia propia o ajena. Todas estas situaciones o experiencias pueden ser también un buen punto de partida para una actividad de expresión gráfica.

Excepto que pretendamos realizar una actividad gráfica colectiva organizada que requiera un reparto de tareas y la realización de diferentes dibujos, serán los niños quienes decidan lo que van a dibujar. De nada sirve que el adulto sugiera que tras escuchar o dramatizar un cuento los niños dibujen un determinado objeto o personaje. Dibujarán aquello que sea más importante para ellos o el dibujo que mejor saben hacer. Es posible que algún niño prefiera dibujar algo que no sea un objeto, ni un personaje, porque lo que en realidad quiere dibujar y de lo que quiere hablar es del miedo.

En la unidad de trabajo sobre la expresión corporal ya comentábamos cómo una buena manera de continuar con una actividad de expresión corporal podía ser su expresión gráfica. No pediremos a los niños que dibujen algo concreto, ni siquiera que reproduzcan la situación. Lo importante es que a través del dibujo puedan dejar huella gráfica (más duradera que la corporal) de su experiencia vivida con el movimiento, el espacio, los materiales utilizados y los demás.

Este tipo de expresión gráfica puede ayudarnos a entender y a situar el proceso expresivo de los niños. Pongamos un ejemplo. Tras una sesión de juego con pelotas de diferentes colores, los niños dibujaron su experiencia, en grupos pequeños, utilizando un papel blanco grande y pintura de témpera. El resultado fue un complejo juego de las trayectorias seguidas por las pelotas (unas reales y otras imaginarias) al rodar por el suelo, al ser lanzadas por el aire, al ser amontonadas formando una montaña que se desborda al dejar de ser contenida. Cualquier observador externo podría valorar esos dibujos como unos simples garabatos, pero no es así.

En la última unidad de trabajo, dedicada específicamente al desarrollo de diferentes propuestas globalizadas de expresión, podrás adquirir más conocimientos e ideas sobre la expresión plástica alrededor de situaciones y experiencias motivadoras, desde un planteamiento de globalización de la expresión infantil.

Este ha sido un epígrafe extenso que probablemente necesitarás repasar. Para ayudarte puedes empezar consultando el resumen correspondiente.

Recuerda

En Educación Infantil se trata de favorecer, sobre todo, el grafismo espontáneo de los niños valorándolo como una forma de expresión personal y propia de cada niño.

El dibujo espontáneo no requiere ninguna programación de ejercicios dirigidos de trazo o grafismo. Lo habitual es que la mayoría de los niños vaya descubriendo e incorporando en sus dibujos, de manera espontánea, diferentes trazos y formas mediante procesos de generalización y diferenciación perceptiva y, sobre todo, en función de su estilo personal.

Tener un conocimiento de la evolución del dibujo infantil debe servirnos para entender y valorar la expresión de los niños, no para limitarla o encauzarla dentro de unos moldes.

El grafismo espontáneo empieza con el primer garabato incontrolado. Una vez que el niño descubre esa actividad, va a repetirla muchas veces, porque le resulta agradable y progresivamente irá modificándola hasta controlarla voluntariamente.

Aunque es posible observar una serie de etapas más o menos comunes a la mayoría de los niños en la evolución del grafismo espontáneo, la diversidad y las diferencias individuales son también características comunes.

El dibujo representativo aparece desde el mismo momento en que el niño utiliza un dibujo para representar algo y decide ponerle un nombre.

La evolución del garabato al dibujo representativo y más tarde al dibujo figurativo y a la composición, dependerá de la experiencia y de la maduración de algunas destrezas (la coordinación ojo-mano, la precisión manipulativa, la percepción, la representación de la forma) y sobre todo del estilo personal de cada niño.

En la mayoría de los niños pueden observarse las siguientes etapas o momentos en la evolución de sus dibujos:

- Los primeros garabatos espontáneos (14-18 meses).
- Los garabatos controlados (18-24 meses).
- Los primeros garabatos o dibujos representativos (24-36 meses).
- El dibujo preesquemático (entre los 3 y los 4 años).
- El dibujo figurativo y la composición (de los 4 a los 6 años).

La elección y el uso del color forma parte del proceso expresivo de los niños. Se trata de poner a los niños en contacto con una amplia gama de colores y dejarles elegir y utilizarlos con libertad.

Además de permitir a los niños dibujar de manera espontánea, siempre que quieran, también pueden aprovecharse o proponerse situaciones y experiencias motivadoras.

Algunas posibilidades:

- Los dibujos del natural (objetos reales).
- Los dibujos con modelo (imágenes y dibujos).
- Los dibujos alrededor de una experiencia o situación motivadora (un cuento, una canción, una sesión de expresión corporal, un acontecimiento interesante...).

Ahora que ya has adquirido algunos conocimientos sobre el dibujo infantil, vas a estudiar otros sobre cómo utilizan los niños el color y algunas sugerencias para el educador.

4

Descubrir el color

Sea como consecuencia de la intervención del adulto o por motivación propia, los niños apenas empiezan a utilizar el lenguaje verbal, muy pronto aprenden a nombrar los colores, con mayor o menor acierto. Constantemente hacen observaciones acerca de los colores de su ropa comparándolas con los colores de las ropas de los demás, del color de los objetos cotidianos, de los alimentos... Hay muchas oportunidades para distinguir y nombrar los colores, pero *el objetivo de la expresión plástica no es aprender el nombre de los colores, sino descubrir sus posibilidades de uso y la magia que resulta del juego con ellos.* Veamos algunas posibilidades de juego, experimentación y descubrimiento con el color.

4.1. TOCAR EL COLOR

La mejor manera de empezar a experimentar con el color es tocándolo, así es que una posibilidad es poner varios recipientes de pintura témpera o de dedos de varios colores a disposición de los niños, en cantidad suficiente, en un espacio en el que puedan experimentar con libertad, protegidos con un delantal (no es necesario que se manchen la ropa) y permitirles que se acerquen libremente. Sin nombrar los colores, sin pedir que los nombren, dejándoles elegir el color y decidir por sí mismos las acciones a realizar.

A partir de ahí, a base de experimentar y manipular irán surgiendo las formas naturales de utilizar los colores: la mancha, la huella, los surcos, los trazos, el dibujo. Primero experimentarán con sus manos y sus dedos el placer de tocar la pintura, sentir el color, observar su caída, su tacto fresco y suave. Poco a poco se irán introduciendo diferentes útiles para jugar con el color: el pincel, la esponja y papeles blancos sobre los que descubrir el rastro, la permanencia y la transformación de los colores.

Dada la importancia de estas primeras experiencias del contacto con el color, tendrás que poner a prueba tu ingenio y realizar un ejercicio.

Ejercicio

4. En el supuesto de que tuvieras que iniciar estas experiencias del primer contacto con el color con niños de entre 18 meses y dos años.

¿Cómo lo harías? Intenta hacer una propuesta para varias sesiones continuadas. Podrías encontrar algunas ideas en el video de Rosa Sensat "Se siente el color".

4.2. LAS MEZCLAS

Junto al afán de aprender el nombre de los colores, figura también el aprendizaje de las mezclas. La mejor didáctica para trabajar las mezclas es confiar en la curiosidad de los niños en lugar de realizar trucos inducidos de falsa magia ante los que, en la mayoría de las ocasiones, asisten como meros espectadores de la habilidad del educador. En un principio se tratará de hallazgos casuales y poco a poco ellos sabrán qué colores tienen que mezclar para conseguir según qué otro color.



Mezcla de colores

Como para cualquier actividad de experimentación en serio hace falta disponer de un lugar adecuado, en el que los niños puedan moverse con amplitud. Dejar a los niños jugar con libertad con el color requiere condiciones adecuadas (espacio, número de niños, vigilancia...). Si las condiciones materiales impiden la libre experimentación es preferible organizar la actividad con un reducido número de niños.

El juego con los colores, en un principio un juego espontáneo, se irá ampliando y enriqueciendo en la medida en que los niños, con la ayuda y orientación del adulto, vayan descubriendo e incorporando diferentes materiales, procedimientos y técnicas elementales, pasando de la experimentación a la expresión.

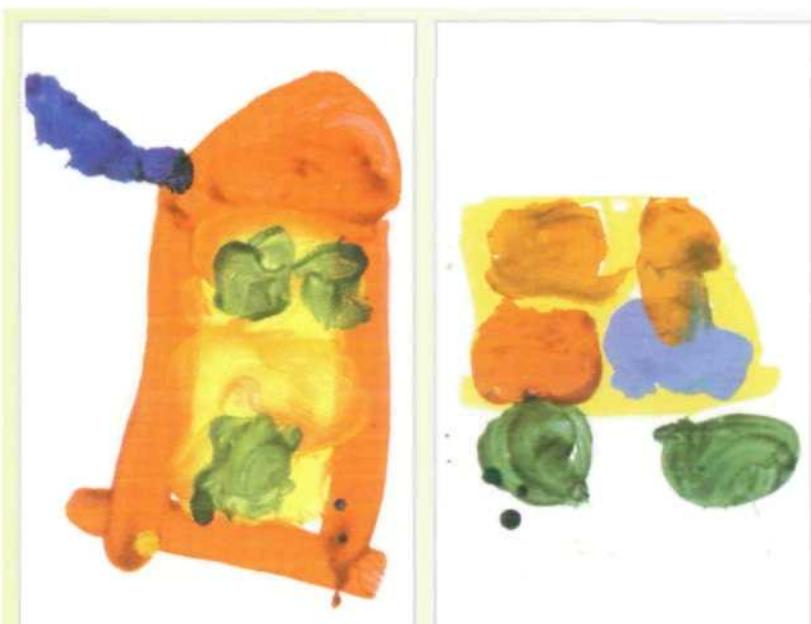
4.3. PROCESO DE EXPERIMENTACIÓN CON LOS COLORES

A continuación hacemos una propuesta didáctica de experimentación con el color con pinturas líquidas y con ceras blandas, por ser los materiales de pintura más adecuados en estas edades. Estos procesos serán retomados cuando abordemos los materiales, procedimientos y técnicas de expresión plástica y en ese momento ampliaremos la información con algunas orientaciones metodológicas y referencias de edad más precisas.

Proceso de experimentación con témpora

Aunque es la propia respuesta de cada niño la que va a orientarnos acerca de cuál es el proceso natural de experimentación con el color, podemos tener una referencia de lo que podría ser un proceso completo de experimentación con el color utilizando este tipo de pintura:

- Libre experimentación del contacto con la pintura, en grandes recipientes (bandejas individuales con fondo). Se pueden introducir otros recipientes más pequeños para llenar y vaciar, transvasar, mezclar, palos para remover...
- Experimentar con los colores sobre grandes superficies de papel blanco en soporte vertical y horizontal (con las manos, con esponja, con pincel): manchas, borrones, surcos, huellas, trazos, líneas, formas, superficies, dibujo...
- Pintar con pincel, primero sobre grandes superficies en vertical y después en superficies progresivamente más reducidas (doble folio, folio) en horizontal y vertical.
- Estampar con esponja y con diversos materiales (patata, corcho, cepillo de dientes, zanahoria...) primero sobre grandes superficies verticales y después en superficies cada vez más reducidas en horizontal.
- Dibujo y pintura del natural (con objetos reales).
- Dibujo y pintura de modelo impreso (imágenes, ilustraciones, reproducciones de obras de arte...).



Muestra de experimentación con témporas

Proceso de experimentación con el color con ceras blandas

Vamos a ver ahora cuál sería la secuencia del proceso adecuado para la experimentación con los colores, en el caso de las pinturas de cera blanda:

- Libre experimentación de sus efectos gráficos sobre una gran superficie de papel blanco en soporte vertical: manchas, borrones, puntos, líneas, trazos, mezclas de colores.
- Garabateo y dibujo espontáneo sobre grandes superficies de papel blanco en horizontal (sobre el suelo y la mesa).
- Garabateo y dibujo espontáneo sobre superficies de papel blanco progresivamente más reducidas (doble folio y folio).
- Dibujo del natural (con objetos reales).
- Dibujo con modelo impreso (imágenes, ilustraciones, reproducciones de obras de arte...).

Y además permitir a los niños dibujar y pintar con las ceras siempre que quieran, libremente.

No hay justificaciones de peso para limitar el uso a un sólo color, ni para introducir los colores de forma secuenciada. Pondremos a disposición de los niños una gama suficiente de colores, no demasiado amplia en el caso de las pinturas de témpora y más amplia en las ceras.

4.4. LA ELECCIÓN Y EL USO DEL COLOR EN LOS DIBUJOS INFANTILES

Una vez más insistiremos en el respeto a la libre elección de los colores y al uso de los mismos que hagan los niños. Con frecuencia, los niños al colorear sus propios dibujos llenan de color toda la superficie cubriendo parcial e incluso totalmente el dibujo. Es una dificultad que tendrán que ir aprendiendo a solventar por sí mismos, a medida que vayan consiguiendo mayor control del coloreado de las formas y figuras y del uso del color en pequeñas superficies.

A veces los niños, de manera intencional, cubren totalmente sus dibujos con pintura, pero ellos saben que su dibujo está debajo y permanece en su memoria aunque el adulto no lo vea. Es una forma de hacer magia. Sólo si esta forma de expresión se repite o se prolonga en exceso se le puede comentar al niño algo acerca del interés de los demás por ver sus dibujos y averiguar la razón de su iniciativa permanente. Puede ser simplemente que nos encontremos ante una falta de habilidad o destreza para controlar el coloreado o la pintura y utilice el camino más corto: pintarlo todo.

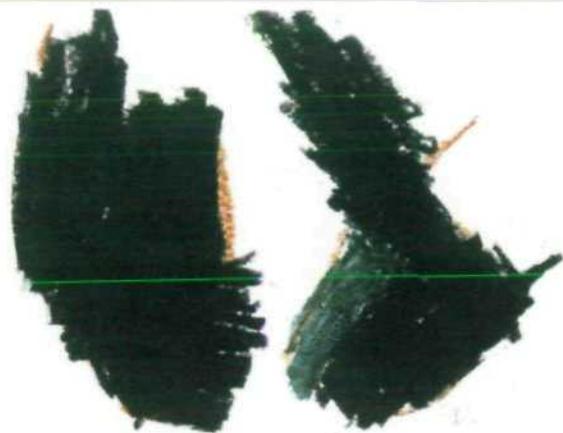
Vamos a ilustrar esta tendencia de algunos niños a cubrir su dibujos con un ejemplo real.

"Javier tiene 3 años y medio. Está haciendo un dibujo con ceras blandas sobre un folio blanco. Su dibujo representa con total claridad un payaso con un gorro y así lo explica él. Tras haber dibujado el payaso, dice que va a colorearlo. Escoge la pintura negra y cubre, con mucho cuidado y buena realización del trazo, su payaso. El adulto que le observa exclama: ¡Ha desaparecido! Y entonces, Javier añade: No, lo que pasa es que se ha escondido en una cueva para que no se le coma el lobo."

En relación con el uso del color en los dibujos infantiles, una preocupación de los adultos es que los niños aprendan a colorear sin salirse. Vamos a aprovechar para hacer una observación de carácter didáctico sobre esto.

Es razonable esperar que al principio los niños tengan más dificultades para ajustar la pintura, sea con pinturas líquidas o con ceras blandas, al coloreado de las formas dibujadas. A base de pintar y colorear sus propios dibujos irán aprendiendo a hacerlo cada vez con mayor precisión. Pero es un proceso que tienen que ir descubriendo y aprendiendo por sí mismos. En este sentido, no son especialmente recomendables los ejercicios de coloreado "sin salirse" de dibujos hechos por el adulto. A pintar y a colorear aprenden los niños pintando y coloreando los propios dibujos porque es ahí donde tiene todo el sentido hacerlo, como parte del proceso del dibujo y la pintura y de la expresión de cada niño.

Volveremos a desarrollar la pintura y el juego con el color en el epígrafe de materiales, procedimientos y técnicas. Antes de pasar al siguiente epígrafe dedicado al volumen, lee el siguiente resumen.



Dibujo de Javier: Un payaso escondido en una cueva para que no lo encuentre el lobo



Recuerda

La mejor manera de empezar a experimentar con el color es tocándolo.

La mejor didáctica para trabajar las mezclas es confiar en la curiosidad de los niños. Lo que en un principio serán hallazgos casuales se irán convirtiendo en recursos intencionales al servicio de la expresión.

No hay ninguna justificación para limitar el uso a un sólo color ni para introducir los colores de forma secuenciada. Pondremos a los niños una amplia gama de colores a su dis-

posición (menos amplia en el caso de la pintura témpora y más amplia en el caso de las ceras).

La mejor didáctica con los colores es permitir a los niños elegirlos y usarlos con libertad en sus dibujos.

El coloreado de las figuras es un proceso que tienen que ir aprendiendo los niños por sí mismos. A base de pintar sus propios dibujos irán aprendiendo a colorear cada vez con más precisión.

El juego con el color, en un principio planteado sobre todo como un juego de experimentación, se irá enriqueciendo y ampliando con la introducción progresiva de diferentes materiales y técnicas cuyo objetivo es aumentar los recursos expresivos de los niños.

5

Descubrir el volumen

Todo cuanto nos rodea tiene tres dimensiones y, por tanto, volumen. Los niños cuando manipulan espontáneamente las cosas no perciben su forma plana, lo que hacen es descubrir el volumen. La forma es una abstracción posterior.

Para la expresión plástica, el volumen se trabaja básicamente en estas edades con el barro, las masas y los materiales tridimensionales. Veamos las características de cada uno de ellos.

5.1. EL BARRO Y LAS MASAS

Los primeros juegos espontáneos con el volumen, hablando de materias plásticas, son los juegos con la arena: transvasar, llenar, vaciar, amontonar, alisar, aplastar, mezclar con agua para hacer barro y modelar, moldear con las manos, hacer "flanes" con cubos y palas... mezclar la arena con piedras, palos, hojas; dejar la huella de las manos, de los pies, dibujar en la arena...

La prolongación de esos juegos con arena al aire libre es *el juego con el barro* en la escuela. Una vez más el objetivo es que los niños descubran las posibilidades de ese material e incorporen algunas técnicas y procedimientos básicos con los que enriquecer sus procesos de experimentación. *El objetivo del juego con el barro no es el modelado de una figura*, esto forma parte del proceso y, probablemente, la mayoría de los niños llegarán a ese momento por decisión propia. Pero antes de modelar una figura habrá que recorrer un largo y divertido camino.

El barro o arcilla roja es una materia blanda que no ofrece resistencia a sus manos. A diferencia de la pintura líquida, se puede coger entre las manos sin que se escape. Cualquier presión ejercida con un dedo deja huella. Si se aprieta con fuerza cambia de forma. Se pueden separar trozos de barro si se pellizca y se pueden volver a colocar en su sitio. Si se pasa muchas veces el dedo, se queda suave y liso. Si lo mojas con agua parece que se deshace. Si lo dejamos mucho tiempo al aire, se seca, se pone duro y ya no se puede manipular, se queda como una piedra y se rompe en mil pedazos. Por eso, después de utilizarlo hay que volver a meter el barro en el plástico.

Igual que con la arena mojada, con el barro se puede jugar a incrustar cosas y cuando las sacas queda la huella o el agujero. Con el barro pueden hacerse muchas cosas y cada una de ellas forma parte del proceso de experimentación y descubrimiento de cada niño. No tengamos tanta

prisa por enseñar a los niños, desde el principio, a hacer bolitas, palitos (churro) o tortas. Ellos van a ir descubriendo todo eso y mucho más, pero poco a poco. La mejor herramienta para modelar el barro son las manos, aunque también pueden utilizarse otros objetos capaces de producir sobre el barro trazos, incisiones, huellas, cortes...

Otro material adecuado para experimentar con el volumen, sobre todo en el caso de los más pequeños, es *la masa de harina y sal*, blanca o coloreada con pintura de témpera añadida al agua. Una vez hecha puede conservarse varios días en una bolsa de plástico y en el frigorífico. La masa no reúne las mismas condiciones que el barro para el modelado, pero sí ofrece muchas posibilidades como material moldeable.

La plastilina es otro de los materiales deformables muy utilizados en estas edades y cuyo uso debería ser complementario pero en ningún caso sustitutivo del barro, porque ofrece menos posibilidades que éste. No hay más que observar la respuesta de los niños frente a uno y otro material para confirmarlo. Y hablando de observar, puedes hacer un sencillo ejercicio de observación.

Ejercicio

5. En esta ocasión se trata de experimentar tú mismo las posibilidades que ofrecen el barro y la plastilina. Coge un trozo de barro y otro de plastilina, actúa con libertad, como si fueras un niño al que se le da la oportunidad de hacerlo e intenta descubrir las características y posibilidades de ambos materiales. Ve anotando tus descubrimientos y saca tus propias conclusiones: las características de cada uno de ellos y lo que se puede hacer con cada material.

Además del barro, las masas y la plastilina, hay también otras posibilidades para trabajar el volumen, entre ellas los llamados materiales tridimensionales.

5.2. LOS MATERIALES TRIDIMENSIONALES

Una parte importante del trabajo con el volumen la ocupan las construcciones tridimensionales con materiales de desecho y del entorno. Pero estas requieren ya un cierto grado de desarrollo de habilidades y el uso de determinadas técnicas y procedimientos de expresión plástica de mayor complejidad. Sin embargo, la experimentación con el volumen, está presente también en algunos juegos infantiles especialmente ricos en experiencias visuales y sensoriales y, en definitiva, la expresión plástica tiene mucho de esto. Nos referimos a los juegos de transformación de grandes espacios, a los juegos con materiales deformables y a los

juegos de construcción y ensamblaje. Veamos algo de cada una de estas posibilidades.

Los juegos de transformación de grandes espacios

Es una forma de experimentar el volumen y las tres dimensiones, mediante las experiencias que realizan los niños, de manera espontánea, en sus juegos y desplazamientos como es el juego de arrastrar muebles, construir cuevas, escondites y casitas con ellos. Estas son sólo algunas ideas, observando a los niños podríamos hacer una larga lista de juegos y actividades que ellos ponen en marcha para experimentar el volumen en los espacios cotidianos en los que se desenvuelven.

Juego con materiales deformables

Aunque el barro es una de las materias deformables más versátiles y propias de la expresión plástica, además también puede experimentarse el volumen, el cambio y la transformación con otros materiales como grandes papeles, telas, cartones de embalaje... en la línea de lo ya estudiado en la unidad de trabajo dedicada a la expresión corporal. La experiencia visual y sensorial del movimiento por el espacio con ese tipo de materiales y las relaciones que en el grupo se establecen provoca sensaciones corporales y plásticas a la vez.

Incluso ese tipo de experiencias corporales reales con materia deformable pueden convertirse en una situación motivadora que continúe con su expresión plástica (dibujo, pintura, modelado...). (Recuerda el ejemplo de la expresión gráfica del juego con pelotas comentado en esta Unidad.)

Los juegos de construcciones y ensamblajes

También en la Unidad de Trabajo de expresión corporal incluimos las grandes construcciones de madera y de colores como un material adecuado para favorecer la expresión corporal, por las posibilidades que ofrece de llenar y transformar el espacio, en definitiva, de experimentar con el volumen. Ahora incluimos también las pequeñas construcciones de madera.

El juego de construcción y ensamblaje es en sí mismo una forma de expresión plástica, un juego con el volumen, pero además hay otros aspectos que ofrecen estos juegos: el desarrollo de la imaginación y de la creatividad; la adquisición de destrezas manipulativas; la investigación con el equilibrio, las proporciones y la composición en el espacio; la capacidad para jugar y trabajar en grupo, con todo lo que eso supone (planificar y actuar juntos, ponerse de acuerdo, discutir diferentes puntos de vista, colaborar, ayudar...).

Las construcciones tridimensionales con material de desecho o reciclable

Disponer de diverso material de desecho, para reciclar o del entorno (papeles, cartones, lanas, telas, corchos, cuerdas, botones, recipientes y envases diversos, tubos de cartón, legumbres, chapas, tierra, piedras, palos...) cuidadosamente organizados en recipientes y cajas para facilitar su uso, siempre es un buen recurso para experimentar y construir formas, volúmenes, pequeñas esculturas, artefactos, móviles...

La construcción tridimensional requiere la aplicación de procedimientos y técnicas como el recortado, el cosido, el pegado... y el descubrimiento de trucos para conseguir sujetar y ensamblar las piezas, así como una planificación de lo que se quiere hacer para organizar y disponer el material necesario.

Ahora ya no basta con experimentar las sensaciones y percepciones surgidas en la manipulación con los diferentes materiales, sino de construir algo, por sencillo que sea. Por eso es importante tener este tipo de material perfectamente organizado y ordenado, contando con la intervención del educador y la participación de los niños. De lo contrario podríamos tener la sensación de estar jugando en un basurero o chatarería.

Recuerda

Todo cuanto rodea al niño tiene tres dimensiones y, por tanto, volumen. La experimentación con materiales tridimensionales y con materiales deformables ofrece la posibilidad de descubrir y transformar el volumen.

En la escuela, los materiales plásticos más adecuados para experimentar con el volumen son el barro y las masas por su posibilidades de transformación.

El objetivo del juego con el barro no es, desde el principio, modelar figuras. Antes de que los niños lleguen por sí mismos a ese momento, tienen mucha cosas que descubrir de esa materia.

Además del juego con el barro, hay otras posibilidades de experimentar el volumen:

- Los juegos de transformación de grandes espacios (muebles).
- Los juegos con materiales deformables (grandes papeles, telas, embalajes...).
- Los juegos de construcción y ensamblaje.
- Las construcciones tridimensionales con material de desecho o reciclable.

Experimentar con el volumen en expresión plástica, en estas edades, supone tener cuantas más experiencias visuales y sensoriales derivadas del contacto y la manipulación de diferentes materiales tridimensionales.

Ahora que ya has visto algunas cosas sobre la experimentación con diversos materiales, el dibujo, el color y el volumen, vas a estudiar las técnicas de expresión plástica más adecuadas para la etapa de Educación Infantil.

6

Materiales, procedimientos y técnicas en la expresión plástica infantil

Aunque ya hemos ido comentando algunas cosas sobre los diferentes materiales a la vez que hemos ido indicando algunos procedimientos y técnicas, relacionados con las posibilidades de experimentación con cada material, ahora vamos a intentar ofrecer una visión de conjunto y más amplia de todo ello y su aplicación a la expresión plástica en Educación Infantil.

No vamos a sugerir actividades concretas para una programación de expresión plástica, indicaremos materiales, procedimientos y técnicas y su correspondiente proceso metodológico, en líneas generales.

Como criterio general, consideramos que antes de los 18 meses, aproximadamente, no procede poner a disposición de los niños materiales para la expresión plástica. En estas edades se trata más bien de ofrecerles diferentes tipos de materiales para experimentar sensorialmente y manipular, entre los que pueden estar las masas, la arena, el agua, los papeles, las telas... y, en todo caso, utilizar los materiales de su entorno con alguna posible aplicación plástica, pero no con un objetivo de expresión plástica.

Indicaremos, con flexibilidad, la edad aproximada en que pueden empezar a introducirse los diferentes materiales, procedimientos y técnicas, sin que ello deba entenderse como un criterio de secuenciación estricto. Conocer y situar cada proceso y la secuencia de cada uno de ellos no tiene como objetivo obligar a los niños a seguir esos pasos, sino facilitar al adulto la comprensión del proceso expresivo de los niños con cada uno de los materiales y poder prever las posibles dificultades con las que se puedan encontrar ante un material o técnica y poder ajustar mejor la ayuda ofrecida.

La presentación de los diferentes materiales alrededor de cada procedimiento o técnica expresiva es una forma de organizar la información; en la práctica, en una misma actividad de expresión plástica pueden estar desarrollándose diferentes procedimientos y técnicas con diferentes tipos de materiales.

No pretendemos transmitir la idea de que la expresión plástica deba convertirse en un desfile de técnicas. Los niños necesitan tiempo para entregarse a su actividad y esto puede estar en contradicción con pretender que conozcan el mayor número de técnicas posibles, porque al conocimiento sólo se llega mediante la observación y el descubrimiento, en especial en Educación Infantil.

Si de verdad creemos que la expresión plástica es un juego y un lenguaje personal, los materiales y técnicas deberán estar al servicio de la expre-

sión en lugar de frenarla. En este sentido, más que introducir una gran variedad de técnicas y materiales se trata de pararse a pensar qué materiales son mejores para que los niños adquieran recursos expresivos, en lugar de querer conseguir que dominen el uso de determinadas técnicas.

Ahora bien, tan inútil resulta pretender abarcar una extensa gama de materiales y técnicas como limitar a uno o dos los materiales para todo un año. Con este reducido abanico de posibilidades, los niños vivirán la expresión plástica como una actividad aburrida y repetitiva, lejos de convertirse en un proceso creativo.

Y por último, antes de entrar directamente en los materiales y en las técnicas, hacer una observación importante. En el caso de los niños más pequeños y por razones de seguridad es completamente necesaria una vigilancia directa sobre cada niño en el uso de cualquier material de expresión plástica, incluidas las ceras. Es importante garantizar que exista un control de todos y cada uno de los niños por parte del educador en estas actividades, razón de más en un planteamiento de libre experimentación.

El educador, sin interferir en el proceso expresivo de los niños, deberá orientar a cada uno hacia el uso adecuado de los materiales, sobre todo para prevenir la mínima situación de riesgo o peligro. Además, el control y la vigilancia de cada niño nos va a permitir seguir de cerca los primeros momentos del nacimiento de la expresión.

Y ahora, tras estas consideraciones de carácter general, pasemos a cada procedimiento expresivo y a los materiales correspondientes.

6.1. EL DIBUJO Y LA PINTURA

Aunque mencionaremos otros materiales, vamos a desarrollar especialmente las posibilidades de las ceras blandas y de la témpora, las primeras como ejemplo de pinturas sólidas y la segunda como pintura líquida.

Las pinturas sólidas

Los materiales más adecuados para el dibujo en estas edades (a partir de los 14 meses aproximadamente) son las barras de cera blandas, en una amplia gama de colores, aunque también pueden utilizarse otro tipo de pinturas sólidas como las ceras duras y los rotuladores. Veremos las características y posibilidades de estos materiales.

Las ceras blandas

Para empezar a dibujar con ceras utilizaremos grandes superficies de papel blanco, preferentemente en soporte vertical (en paneles verticales

o sobre la pared). Las amplias superficies de papel sobre el suelo tienen el inconveniente de que los niños pisán el papel y las pinturas y se molestan entre ellos, teniendo en cuenta que, sobre todo en el caso de los niños más pequeños, el grafismo todavía se realiza con la participación del movimiento de todo el cuerpo y necesitan espacio para moverse y para poder dibujar y pintar. Esta dificultad queda subsanada, en parte, colocando una gran superficie de papel sobre varias mesas a su altura.

A medida que vayan controlando el dibujo, podemos ir introduciendo superficies de papel más reducidas, ofreciendo el papel del tamaño del doble folio, tanto en soporte vertical como sobre la mesa. La superficie de papel de tamaño folio no resulta adecuada antes de los 3 años, porque su uso requiere un control del trazo y su limitación a una superficie.

La progresiva reducción de la superficie sobre la que dibujar no debe suponer la supresión de las grandes superficies que permiten mayor amplitud de movimientos y el dibujo colectivo, aun con los niños más mayores. De manera que, a partir de los 3 años, puedan disponer de papeles de tamaño folio para dibujar siempre que quieran y también de grandes superficies para dibujos colectivos o grandes.

Otras pinturas sólidas: las ceras duras, los lápices de colores y los rotuladores

Las ceras duras o plastificadas ofrecen menos posibilidades, son más duras y el color es menos vistoso, pero aun así resultan relativamente adecuadas para usarlas de manera ocasional.

Los lápices de colores no resultan un material especialmente indicado para estas edades, porque requieren una precisión en su manejo para evitar que la mina se rompa. Lo habitual es que los niños no ejerzan la presión justa como para pintar y a la vez evitar que la mina se rompa, siendo necesario interrumpir constantemente el trabajo para sacar punta



Niños pintando con ceras en papel grande sobre la pared

al lápiz. Y aún así no ofrecen el trazo continuo, grueso y brillante de las ceras blandas. Si resulta adecuado, para los niños de 5 años, el uso de los carboncillos gruesos.

Los rotuladores son otros de los materiales de dibujo y coloreado más utilizados por los niños de estas edades, en especial los de trazo grueso. Son atractivos para los niños por su facilidad de manejo para garabatear y dibujar, presentando más dificultades para colorear. Su uso intensivo obligaría a estar renovándolos constantemente porque la punta se va estropeando y poco a poco el color va perdiendo fuerza.

Con respecto a la elección y al uso del color en el dibujo y en coloreado con cualquiera de estos materiales, volvemos a insistir en lo dicho ya antes: dejar a los niños que elijan libremente los colores y que colorean a su modo sus dibujos. El coloreado es un procedimiento que aprenden a realizar los niños cada vez con mayor precisión al aplicarlo en sus propios dibujos y como parte del proceso de dibujo. No es necesario proponer actividades de coloreado distintas a la que los niños realizan cuando colorean sus dibujos.

La pintura con témpera

Aunque colorear y pintar con pinturas sólidas es una buena forma de descubrir el color, el material que más posibilidades ofrece para experimentar con el color y pintar en estas edades son las pinturas témpera. Este tipo de pinturas pueden ser utilizadas por los niños a partir de los 18 meses, teniendo en cuenta una cierta progresión en los procedimientos a utilizar. Los más adecuados para estas edades son las manos y los dedos, el pincel y la esponja.

Veamos con más detalle cada uno de estos procedimientos o técnicas de pintura témpera.

a) Pintar con las manos y los dedos

El primer contacto lo realizarán con las manos, primero con el objetivo de experimentar el contacto con la pintura y descubrir las sensaciones y los efectos que produce manipular la pintura con las manos, colocada en una bandeja con fondo y/o extendida sobre una mesa debidamente adaptada para manipular con materiales de expresión plástica.

Una vez que se han familiarizado con el contacto con esta nueva materia líquida y fresca, podemos ofrecerles una superficie amplia de papel blanco (tanto en vertical como en horizontal sobre la mesa) sobre la que seguir experimentando libremente con las huellas, las manchas, los borrones, los trazos, las líneas, las formas, las mezclas sobre el papel, observar cómo se desliza la pintura por el papel hasta el suelo...

Posteriormente introduciremos superficies de papel más reducidas (primero doble folio y después tamaño folio) tanto en soporte vertical (sobre paneles, sobre la pared y en caballetes individuales) como sobre una mesa o tablero horizontal. Pintar con pinturas de témpora sobre grandes superficies de papel colocadas en el suelo, en ese primer momento de libre experimentación, dificulta un poco las cosas porque los niños al moverse pisán la pintura e inevitablemente se molestan unos a otros, mientras que en una superficie de papel en soporte vertical (sobre la pared o sobre un panel) o colocada sobre una mesa, no ocurre lo mismo.

Una posibilidad de pintar con las manos con pintura témpora es la técnica conocida como "pintura de dedos". La práctica habitual consiste en dejar al niño mojar el dedo (índice) en un recipiente con pintura de témpora para que pinte con el dedo, a modo de pincel, sobre un papel. A veces también se utiliza como procedimiento para colorear figuras. Así planteado no tiene demasiado atractivo para los niños, porque la pintura del dedo se acaba en seguida, interrumriendo el dibujo o el coloreado, sobre todo si tienen que esperar a que el educador vuelva a ofrecerles el bote de pintura.

Si pensamos en las necesidades de los niños, podríamos poner a su disposición una buena cantidad de pintura de témpora sobre una superficie de papel blanco y dejar que experimenten a su manera. En un primer momento es suficiente con un sólo color y después podemos introducir más colores para que además de utilizar los dedos jueguen con los colores y sus mezclas.

Observar las actitudes, las actuaciones y las manifestaciones de los niños en esos primeros contactos con la pintura témpora, resulta un buen aprendizaje para el adulto. Puedes realizar un ejercicio en este sentido



Pinturas témpora en la pared.

Ejercicio

6. Si tienes oportunidad de hacer la observación en directo, mucho mejor, en su caso podrás utilizar alguno de los vídeos mencionados en esta Unidad. Se trata de observar y anotar las respuestas de niños, en torno a los 2 años de edad, cuando se les permite experimentar libremente con varios colores de pintura témpora con las manos y sobre amplias superficies.

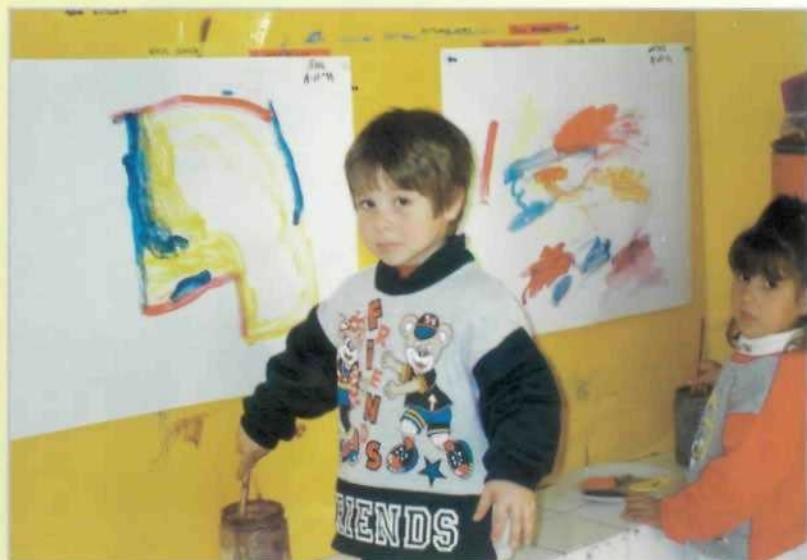
b) Pintar con pincel

Alrededor de los 2 años ya podemos ofrecerles pinceles gruesos, observando una gran disposición para aprender a manejarlos. Como medida práctica, conviene poner una pequeña cantidad de témpora de diferentes colores directamente sobre la superficie en la que se va a pintar (cartulina blanca o papel blanco de cierta consistencia), colocada sobre el suelo o sobre una mesa a su altura. Empezar a usar, en este primer momento, recipientes individuales o paletas de madera puede complicar y dificultar la actividad, cuyo objetivo es experimentar con el pincel y los colores sobre el papel o la cartulina.

Cuando ya el niño sea capaz de recoger la pintura de un recipiente para llevarla al papel y pintar con el pincel, se pueden introducir superficies más reducidas de papel sobre la pared, en el suelo, en las mesas o utilizar un caballete con un pequeño equipo personal. Si los niños tienen que pasarse el pincel de unos a otros y esperar su turno, la expresión

no puede desarrollarse, de manera que nos aseguraremos de que cada niño tiene sus pinceles (de diferente grosor), un recipiente o bote para el agua y una paleta de madera barata en la que colocar una cantidad pequeña de pintura de diferentes colores. Si no puede disponerse de paletas para todos los niños, mientras unos pintan en caballetes con su paleta, otros pueden pintar sobre la mesa utilizando un soporte para colocar pequeños recipientes individuales para la pintura.

Todo esto puede parecer muy complejo, pero si se trabaja de manera continuada, dando



Niños pintando con pinceles

tiempo a los niños a familiarizarse con los diferentes materiales y útiles de pintura, aprenden con gran rapidez a manejarlos. La ventaja de las paletas individuales frente a los recipientes compartidos es que cada niño puede utilizar la pintura y los pinceles a su manera y moverse con más libertad.

La iniciación del uso de la paleta puede hacerse a partir de los 3 años y, en su caso, pueden utilizarse platos de plástico lisos grandes. Al principio no es conveniente colocar una extensa gama de colores en la paleta (es suficiente con una variedad de seis colores distintos) que incluya colores como el negro, el marrón y los ocres y no sólo los colores básicos y sus mezclas. Serán ellos mismos quienes nos pidan los colores con los que quieren pintar, aun sin saber nombrarlos.

Llegará un momento (alrededor de los 3 años y medio) en que los niños dejarán de interesarse por las mezclas de colores en la paleta y empiecen a utilizarlos, poniendo mucho cuidado en no mezclarlos porque su objetivo ya va a ser pintar sobre el papel y la expresión propiamente dicha y no tanto la experimentación con los colores. El proceso, aparentemente tan sencillo, de limpiar el pincel en el agua antes de volver a utilizar otro color y poner cuidado al coger la pintura con el pincel para llevarla al papel, no lo es igualmente para todos los niños y no porque no lo entiendan, sino porque algunos necesitan seguir emborroneando, mezclando y jugando con los colores antes de empezar a pintar más en serio.

Una vez que el niño ha aprendido a coger el color de su paleta o del recipiente y a aplicarlo sobre el papel, puede ser el momento de introducir soportes verticales o caballetes. Sobre los caballetes se trabaja con mayor comodidad y pueden ver y controlar mejor el desarrollo de su trabajo, entendiendo antes la necesidad de controlar y ajustar el uso del agua. Una vez más son ellos quienes tienen que decidir cuándo dejan de estar interesados en que la pintura caiga por donde quiera. Al principio es algo que a ellos no les molesta y puede convertirse en un juego. Cuando realmente y por propio convencimiento consideren que el que la pintura se deslice puede entorpecer su trabajo, entonces buscarán la forma de echar menos agua a la tempera.

c) La esponja

Además de la mano y el pincel, la esponja también ofrece muchas posibilidades de experimentación y expresión interesantes (borrones, manchas, surcos, trazos, formas...). En seguida, los niños van a descubrir la técnica de la estampación. Una vez descubierto este procedimiento, pueden proponerse otros materiales para estampar (patata, corcho, zanahoria, cepillo de dientes, telas con texturas diversas...), para jugar con las diferentes huellas dejadas en el papel por cada material y para colorear sus propios dibujos.

Para terminar ese apartado sobre la pintura con témpora queremos señalar que este material ofrece muchas posibilidades y su uso no es tan complicado ni latoso como suele creerse. Se requiere tiempo y, en la medida de lo posible, disponer de condiciones favorables. En caso de no poder disponer de un taller o de un rincón de expresión, habrá que plantear la actividad de pintura con témpora con grupos reducidos mientras los demás niños realizan otra actividad que requiera menos vigilancia y ayuda.

Para disfrutar y aprender a pintar con témpora hace falta una cierta regularidad y continuidad para permitir a los niños utilizarla con soltura, de lo contrario, siempre estarán en la fase de experimentación y nunca llegarán a la de expresión controlada.

6.2. EL MODELADO

El material deformable por excelencia más adecuado para manipular en estas edades es el barro o arcilla roja. La arcilla tiene unas características que hacen de ella un material especialmente atractivo para los niños: es blanda, está fresca, no ofrece resistencia a sus manos y cambia de forma con una ligera presión y además tiene volumen. Pero para que los niños puedan descubrir sus posibilidades habrá que ofrecérsela en cantidad suficiente y manteniendo el grado necesario de humedad.

Su manipulación y exploración constituyen un objetivo en sí mismo, siendo conveniente controlar nuestras propias prisas por ver cómo hacen figuras. Como con otros materiales plásticos, los hallazgos casuales que se producen sobre todo en las primeras exploraciones, son el punto de partida de la evolución y expresión posteriores y esos hallazgos sólo son auténticos si surgen de su manipulación espontánea.

A menudo observamos una propuesta ordenada de actividades de modelado con barro por parte del educador a los niños: 1.^º presionar, 2.^º pellizcar, 3.^º hacer bolitas, 4.^º hacer palitos o "churros", 5.^º hacer tartas, 6.^º colocar los churros cuidadosamente alrededor de la base (torta) para construir la pared de un recipiente... hasta llegar a realizar un jarro, por ejemplo. Sin embargo, no es necesario hacer este planteamiento programado de los pasos a seguir para aprender a modelar, porque los niños, cada uno desde su propio proceso, aprenden por sí mismos a modelar con gran precisión si antes les hemos permitido explorar, descubrir y disfrutar de su propia actividad. Y si, en un determinado momento necesitan la ayuda del educador para resolver una dificultad planteada en su proyecto de juego, saben que podrán pedirla.

Parece que el único objetivo del modelado es que los niños hagan figuras. Sea cual sea el resultado obtenido, cualquier producción de los niños debe ser reconocida y valorada. Es una muestra de desprecio hacia ellos mandarles deshacer lo que han hecho porque "no está bien" y pedirles que lo hagan mejor, y en todo caso significa no haber entendido todo un planteamiento de respeto a la expresión de los niños y a su punto de vista sobre el arte.

En ocasiones, los niños improvisan sus propios usos del barro, incrustando objetos, cortándolo con tijeras, haciendo agujeros con un objeto que tenga punta... Aunque la mejor herramienta para modelar son las manos, puede permitírseles el uso de cualquier objeto con el que producir huellas, trazos, cortes... Puede ser una buena ocasión para enriquecer sus descubrimientos ofreciéndoles objetos que dejen huellas interesantes como otra posibilidad más de experimentar con el barro y descubrir la técnica de la impresión, observando el efecto de la huella al dejar secar el barro.

Cuando ya los niños inicián el camino del modelado van a encontrarse con algunas dificultades prácticas (*la figura se rompe entre las manos al manipularla, no encuentran la forma de añadir nuevos trozos a la figura original, no resulta tan fácil conseguir que la base de un recipiente permanezca firmemente unida al resto, el barro se va secando al trabajar lo...*). No se trata de abandonarlos a su suerte, el adulto estará atento a sus actuaciones y puede sugerir ayudarles a buscar soluciones, pero nunca realizar el trabajo por ellos con el pretexto de evitarles dificultades o de hacer de modelo con lo que él sabe hacer.

Un proceso interesante para los niños es el cocido de barro en el horno. Esta actividad sólo se puede realizar con grupos pequeños y con las máximas medidas de seguridad y vigilancia en el momento del uso del horno. Con estas garantías, resulta de gran interés para los niños observar la transformación del barro y el uso del horno.

Además del barro, dentro de la amplia gama del modelado, hay también otras posibilidades que despiertan gran interés a partir de los 4 años y que requieren el desarrollo de recurso expresivos un poco más complejos. Vamos a verlos a continuación.

La construcción de máscaras y muñecos

Con los niños más mayores (4-6 años) y planteado como un proceso que exige un trabajo minucioso y guiado por el adulto, la construcción de máscaras y muñecos constituye otra forma interesante de experimentar el volumen, como una aplicación para las actividades y juegos de dramatización y teatro.

Este tipo de actividades requiere el uso progresivo de diferentes materiales, procedimientos y técnicas en orden de complejidad creciente. Ahora el manejo de los materiales y de los instrumentos está al servicio de la construcción de máscaras y muñecos y esto requiere la aplicación y el dominio de diferentes técnicas de modelado con barro, pasta de papel, escayola... Además de las técnicas y procedimientos implicados en el dibujo, pintura y confección de los vestidos y adornos.

Ni qué decir tiene que este tipo de actividades de expresión plástica requiere un cierto conocimiento de los materiales, procedimientos y técnicas a utilizar por parte del educador, siendo el responsable de organizar y disponer los materiales y de guiar a los niños en el desarrollo del proceso de construcción de máscaras y muñecos. Es algo más complejo que la experimentación con la pintura o el barro, pero es una actividad apasionante para los niños.

Las impresiones en arcilla y escayola

Otra posible aplicación del trabajo con el volumen en materiales deformables como el barro y la escayola es el juego con impresiones. Los niños lo descubren de manera espontánea cuando manipulan la tierra y el barro. Ahora se trata de plantearlo como un procedimiento más intencional. Pueden imprimirse todo tipo de objetos, desde sus manos hasta los objetos del jardín (las hojas, las piedras, los palos, la corteza de los árboles...).

Al principio se plantea como un juego de descubrimiento de huellas e impresiones. En el caso del barro, puede borrarse la huella, si se quiere, para volver a utilizarla otra vez. Si se quiere dejar la huella de forma permanente, habrá que dejar secar el barro tras retirar el objeto con el que se ha hecho la impresión e incluso pintarlo una vez seco.

La pasta de escayola es una mezcla de agua y escayola en polvo en determinadas proporciones. Es un material muy sensible a las huellas e impresiones y que seca con rapidez. Además su color blanco permite pintarlo de colores con un efecto más vistoso que el barro. Así como el barro puede ser utilizado por los niños más pequeños (a partir de los 18 meses), la escayola es más adecuada para niños más mayores (a partir de 4 años) y con vigilancia.

Las impresiones en barro o escayola realizadas directamente sobre los objetos del exterior (corteza de los árboles, piedras, frutos, semillas...) resultan un procedimiento divertido para los niños. Vas a realizar un ejercicio sobre este procedimiento.

Ejercicio

7. Si tienes la oportunidad de realizar la actividad en una situación real, tanto mejor. En su caso, imagínate que la estás desarrollando con un grupo de niños de 5 años, con todo el grupo de clase. ¿Cómo organizarías la actividad? ¿Qué material necesitarías? ¿Con qué dificultades se podrían ir encontrando los niños? ¿Cómo las resolverías?

Otros materiales para el modelado

Además del barro hay otros materiales que también pueden utilizarse para el modelado. Las masas de harina y sal (blancas o coloreadas) y la plastilina también resultan materiales adecuados para el modelado en estas edades, aunque no reúnen todas las características del barro, sin embargo tienen la ventaja de su mayor comodidad. Igual que con el barro, deberemos ofrecerlos en cantidad suficiente.

Con los niños más mayores (a partir de 4 años), la pasta de escayola puede ofrecer muchas posibilidades, tanto para el modelado como para trabajar la técnica de la impresión.

La pasta de papel (mezcla de papel mojado y desmenuzado, agua y cola), también para los niños a partir de los 4 años, ofrece amplias posibilidades para el modelado y la construcción de marionetas, muñecos...

6.3. EL COLLAGE

La técnica del collage más utilizada consiste en la aplicación de una serie de técnicas y procedimientos de trabajo con papel: arrugar, hacer bolitas, plegar, rasgar, trocear, recortar, pegar, combinar, hacer mosaicos y composiciones, llenar formas y figuras... Su realización, aun tratándose de actividades sencillas, requiere un cierto dominio de todas esas técnicas si queremos que sea una producción elaborada por el niño y no por el educador. No se trata de poner trozos de papel de cualquier manera; el collage supone también un trabajo con la composición y las formas.

Para que los niños no se cansen podemos sugerirles empezar por trabajos simples, teniendo en cuenta su destreza manipulativa, el tiempo de interés y atención en la actividad y sin pretender acumular demasiados procedimientos en una misma producción.

Es cierto que a los niños les gusta jugar con el papel: rasgarlo, arrugarlo, trocearlo, recortarlo, pegarlo... y que esa actividad puede ser tanto más divertida si pueden utilizar papeles de diferentes colores y texturas

(resulta conveniente utilizar papel sobrante de otras actividades, de revistas, periódicos...), aun sin pretender que hagan una gran obra. Sin embargo, a los niños más mayores (a partir de los 4 años) sí les gusta buscar una aplicación en trabajos más complejos porque también ya son capaces de mantener el interés y la atención durante más tiempo, tienen más desarrolladas sus destrezas manipulativas y el sentido de la composición y las formas.

Puede ser el momento de hacer un comentario sobre la actividad de picado, técnica planteada para separar figuras de la superficie de papel y que con ese objetivo requiere un control importante por parte del niño para realizar un picado continuo siguiendo el contorno de la figura que permita desprenderla sin romperla. Desde luego hasta los 4 años los niños no dominan con precisión esta técnica y, para entonces, preferirá recortarla porque es un procedimiento mucho más rápido.

No es necesario recurrir a las actividades de picado para desarrollar la habilidad manipulativa, hay otras maneras y procedimientos mucho más divertidos y tanto o más eficaces que el picado. Y si hay algo que tiene menos sentido aún es ofrecer a los niños el dibujo de una figura geométrica o de cualquier otra figura dibujada o seleccionada por el educador y cuya única actividad consista en picar (dentro, siguiendo la línea...), sin ninguna otra aplicación posterior. Probablemente los niños no encuentren interés ni utilidad alguna en este tipo de actividades de picado.

Tampoco son demasiado interesantes las actividades programadas de ejercicios propuestos por el educador del tipo "pegar una tira vertical de papel rojo y después otra horizontal de papel azul" con el objeto de trabajar la orientación espacial en el plano, la discriminación de colores o la seriación, por poner un ejemplo. La orientación espacial en el plano la van a ir trabajando los niños de manera continua a través de sus dibujos y pinturas; la discriminación de los colores la tienen más que conseguida si se les ha permitido experimentar con ellos y la capacidad para hacer series y clasificaciones es un objetivo más propio de las actividades lógico-matemáticas. Una cosa es la globalización y otra pretender aprovechar la expresión plástica para trabajar todos los contenidos del currículo de Educación Infantil.

Antes de pasar al apartado siguiente, vas a realizar otro ejercicio.

Ejercicio

8. Dentro de las posibilidades de la técnica del collage, con los niños más pequeños antes que de componer se trata de jugar y experimentar con los materiales. Los papeles ofrecen muchas posibilidades. Haz algunas propuestas de juego y experimentación con papeles diversos (no grandes papeles) con niños de 1 año.

6.4. LAS CONSTRUCCIONES TRIDIMENSIONALES

Uno de los objetivos de la educación es transmitir a los niños, con el previo convencimiento del educador, la necesidad de aprovechar, reciclar y transformar los materiales del entorno y que es posible jugar no sólo con materiales y juguetes que se compran.

Entre los materiales del entorno incluimos los materiales de desecho (los que van quedando tras otros usos anteriores pero que pueden seguir siendo utilizados para otras muchas cosas), los materiales del entorno natural y otros materiales procedentes de la vida cotidiana y que también pueden servir para construir nuevos objetos. Podríamos hacer una larga lista: recipientes diversos, cajas de diferentes tamaños, tubos de cartón, cuerdas, lanas, hilos, cintas, botones, chapas, telas, cartones de embalaje, piedras, palos, tierra, hojas, frutos secos, conchas, muelles, corchos...

Este tipo de materiales revueltos, desordenados, arrinconados y llenos de polvo constituyen una auténtica chatarrería abandonada. Si los organizamos debidamente, los clasificamos y colocamos en recipientes y cestos atractivos en una estantería, pueden resultar en sí mismos una invitación a la experimentación y su uso, además de conferir una nota de colorido y estética al aula, rincón o taller de expresión.

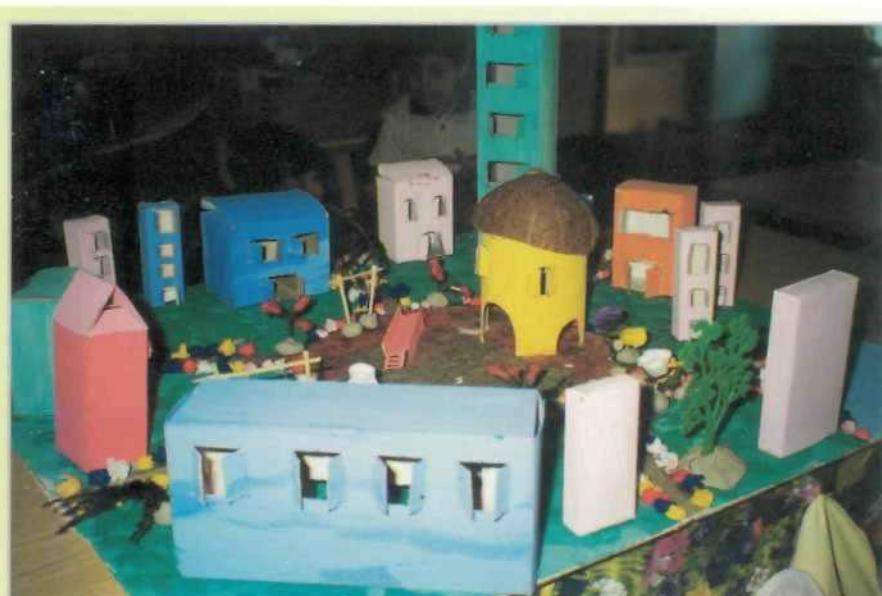
La construcción tridimensional con materiales diversos, además de la organización de los materiales, requiere la aplicación de procedimientos y técnicas de expresión plástica como son el recortado, el pegado, el cosido y el desarrollo de estrategias de planificación de las tareas y acciones a realizar (preparación de los materiales necesarios, hacerse una idea de lo que se quiere hacer...). Y esto tanto en las realizaciones individuales como en las construcciones compartidas, en las que además hay que poner en marcha estrategias de trabajo en grupo, con todo lo que eso supone.



Materiales de desecho

El objetivo de estos materiales es jugar e investigar con las tres dimensiones y con el volumen. Con una caja de cartón vacía, unos botones, unos trozos de lana y un poco de pegamento podemos jugar a transformarlo en un ratón, en un coche, en un muñeco o en un objeto nuevo.

Descubrir cómo sujetar dos o más cajas, formando disposiciones cada vez más complejas, cómo sujetar un eje para colocar las ruedas, cómo conseguir hacer una ventana con una pequeña persiana que se mueva al tirar de un cordel... es parte del juego de las construcciones tridimensionales.



Construcción tridimensional. (Una ciudad)

Ya has visto los materiales, procedimientos y técnicas para la expresión plástica en Educación Infantil. Como habrás podido observar hay algunas diferencias importantes en función de la edad de los niños. Esas diferencias no vienen marcadas sólo por el tipo de material, sino también por la metodología o el enfoque que dé

a la expresión plástica. De manera que no basta con saber qué materiales pueden ser más adecuados para cada edad, sino también cuál va a ser el enfoque metodológico dado a la expresión plástica en cada edad y esto nos lleva al siguiente epígrafe: la metodología de la expresión plástica en Educación Infantil.

Antes de pasar a la metodología, consulta el siguiente cuadro resumen de los materiales y técnicas de expresión plástica en Educación Infantil.

MATERIALES Y TÉCNICAS DE EXPRESIÓN PLÁSTICA (I)

	MATERIALES	PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS	SOPORTES	EDADES
DIBUJO Y PINTURA	Ceras blandas	Libre experimentación	Grandes superficies de papel blanco en soporte vertical y horizontal	A partir de 14 meses
		Dibujo y coloreado libres	Superficies progresivamente más reducidas	A partir de 2 años
		Dibujo motivado	Superficies grandes y pequeñas	A partir de 2 años
	Ceras y rotuladores	Dibujo del natural	Papel tamaño doble folio y folio	A partir de 3 años
		Copia de un dibujo	Papel tamaño folio	A partir de 4 años
	Témpera	Manos y dedos: • Libre experimentación	Grandes superficies de papel o cartulina en soporte vertical y horizontal	A partir de 18 meses
		Pinceles gruesos: • Libre experimentación	Superficies grandes y medianas de papel o cartulina en soporte vertical y horizontal	A partir de 2 años
		Pinceles de diferente grosor y paleta: • Libre experimentación • Dibujo y coloreado libres • Dibujo del natural • Dibujo motivado • Copia de un dibujo	Superficie progresivamente más reducidas de papel y cartulina Caballetes individuales Grandes superficies para murales colectivos	A partir de 3 años
		Esponja: • Libre experimentación	Superficies amplias en soporte vertical y horizontal	A partir de 2 años
		Esponja y otros materiales: • Estampación	Superficies progresivamente más reducidas en vertical y horizontal	A partir de 3 años
MODELADO	Barro o arcilla	Libre experimentación	Mesa o tablero	A partir de 18 meses
		Modelado libre	Mesa o tablero	A partir de 2 años
		Barro cocido	Horno	A partir de 4 años
		Impresiones	Mesa o tablero	A partir de 4 años
		Construcción de máscaras y muñecos	Mesa o tablero	A partir de 4 años
	Masa de harina y sal	Libre experimentación	Mesa o tablero	A partir de 18 meses
	Plastilina	Libre experimentación	Mesa o tablero	A partir de 2 años
		Modelado libre	Mesa o tablero	A partir de 3 años
	Escayola	Impresiones	Mesa o tablero Impresión directa sobre materiales exteriores	A partir de 4 años
		Construcción de máscaras y muñecos	Mesa o tablero	A partir de 4 años
	Pasta de papel	Modelado libre Construcción de máscaras y muñecos	Mesa o tablero	A partir de 4 años
	Papeles diversos	Libre experimentación Arrugar, doblar, hacer bolas, rasgar y pegar	Papeles, cartulinas, papel de embalar...	A partir de 2 años

MATERIALES Y TÉCNICAS DE EXPRESIÓN PLÁSTICA (II)

	MATERIALES Y TÉCNICAS	PROCEDIMIENTOS	SOPORTES	EDADES
COLLAGE	Papeles diversos Lanas Cintas de colores Telas Cuerdas Palillos Pegatinas Pegamento Tijeras	Libre composición Mosaicos	Papeles, cartulinas, papel de embalar...	A partir de 4 años
CONSTRUCCIONES TRIDIMENSIONALES	Material de desecho y para reciclar Materiales del entorno Papeles diversos Pegamento Tijeras Agujas de coser lana	Recortar Pegar Coser Dibujar Pintar	Mesa o tablero amplio Mesas auxiliares Suelo	A partir de 4 años

Recuerda

Las edades son sólo una referencia orientativa, la observación de las respuestas de los niños nos irá indicando cuándo pueden introducirse nuevos materiales y cuáles. Cualquier planteamiento con los materiales y técnicas de expresión plástica supone tener en cuenta los siguientes criterios:

- Los niños necesitan tiempo para entregarse a su actividad y al conocimiento de los materiales y técnicas sólo se llega mediante la observación y el descubrimiento.
- Más que de introducir un desfile de técnicas y materiales, se trata de pensar qué materiales pueden ser más adecuados para que los niños adquieran recursos expresivos.
- En el caso de los niños más pequeños es completamente necesaria una vigilancia directa sobre cada niño en el uso de cualquier material de expresión plástica.
- Las técnicas y los materiales no son un objetivo en sí mismos, sino que sólo son un instrumento al servicio de la expresión.

7 Metodología de la expresión plástica en Educación Infantil

Para desarrollar este epígrafe sobre la metodología de la expresión plástica vamos a resaltar aquellos aspectos que puedan orientar mejor tu intervención como educador y que además te ayuden a entender la expresión plástica en estas edades. Nos referimos a los criterios metodológicos que deben constituir el marco de la intervención educativa, al papel del educador en las actividades de expresión plástica y a los recursos espaciales y materiales.

7.1. CRITERIOS METODOLÓGICOS PARA LA EXPRESIÓN PLÁSTICA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Como en cualquier campo de experiencia con los niños, lo primero es tener claros los objetivos a conseguir y ajustar, en función de ellos, las estrategias de intervención más adecuadas y en lo que se refiere a la expresión plástica los objetivos no van a ser los mismos para niños de 1 año que para niños de 4 años. Teniendo en cuenta la organización de la Educación Infantil por ciclos, sin que ello limite la posibilidad de organizar grupos de edad heterogéneos, podríamos establecer algunos criterios metodológicos para cada uno de los ciclos y que van a servir como marco para definir la intervención del educador.

Criterios metodológicos para la expresión plástica con niños de 0-3 años

En estas edades, más que de expresión plástica, parece más adecuado hacer un planteamiento de experimentación y juego con diferentes materiales, teniendo en cuenta que hasta después de los tres años no hay una auténtica intencionalidad expresiva y representativa.

Ya sabemos que los niños pequeños conocen el medio que les rodea actuando sobre él, probando, experimentando, jugando, observando y modificándolo y eso es exactamente lo que van a hacer con los materiales de expresión plástica. Cada experiencia aporta nuevas vivencias, modifica y enriquece esquemas anteriores, promoviendo aprendizajes y favoreciendo la adquisición de nuevos recursos para actuar.

En este marco, la expresión plástica en estas edades estará constituida por una serie de experiencias y actividades lúdicas cuya finalidad es enriquecer el acceso de los niños al mundo y a las cosas que le rodean. Sabiendo que ese tipo de experiencias y actividades relacionadas con la

expresión plástica van a favorecer también el desarrollo de importantes procesos como:

- El control motriz (tanto global como manipulativo).
 - La recepción de sensaciones y percepciones variadas.
 - El pensamiento.
 - La comunicación de estados de ánimo, emociones y sentimientos.
- Pero, sobre todo:
- La magia de la transformación de los materiales.

Con este planteamiento previo ya podemos establecer lo que podrían ser criterios metodológicos para la expresión plástica con niños de 0-3 años:

- Antes de introducir cualquier pauta o propuesta en el uso de los materiales, los niños tienen que tener la oportunidad de acercarse, experimentar y manipular libremente los materiales, así como de observar los efectos que produce su acción sobre ellos.
- La observación de la actividad y de las actitudes de los niños hacia los materiales nos irá dando pistas acerca de cuándo es el momento para sugerir propuestas e introducir procedimientos sencillos.
- Los resultados o "trabajos" son todos y cada uno de los pasos que cada niño va realizando en su propio proceso de descubrimiento y experimentación con cada material. Son ellos mismos quienes al expresarse, a su manera, y al tomar la iniciativa para comunicar al adulto sus descubrimientos, deciden cuándo han hecho un trabajo.
- La intervención del adulto, en el momento adecuado, haciendo notar y valorando lo que el niño hace, puede servir para que éste reconozca y haga suyo lo que está haciendo como algo importante.
- Se podrán ir introduciendo, progresivamente, diferentes propuestas y técnicas muy elementales que sirvan para enriquecer y desarrollar sus posibilidades expresivas, teniendo en cuenta las habilidades y las actitudes de cada niño (el control motriz, el desarrollo perceptivo, su pensamiento, su estado de ánimo, su curiosidad e iniciativa...).
- Será necesario pensar y disponer de las condiciones materiales que mejor favorezcan este tipo de actividades (espacios, materiales y tiempos), así como adecuar el agrupamiento de los niños al tipo de actividad o experiencia a realizar.
- Habrá experiencias relacionadas con el uso de materiales cotidianos que surgirán en los contextos naturales en los que habitualmente se desarrollean (el aseo, la comida, la salida al patio, el juego en el aula...) que no requieran una organización determinada de antemano porque se producen de manera espontánea, a poco que se propicien, a partir del contacto con determinados materiales. Sin embargo, habrá otro tipo de actividades y experiencias que van a requerir un determinado agrupamiento de los niños (pequeño grupo, grupo

medio o gran grupo), dependiendo del tipo de materiales a utilizar, de las condiciones del espacio y de la finalidad con que se planteen.

Criterios metodológicos para la expresión plástica con niños de 3 a 6 años

En estas edades, la expresión plástica sigue entendiéndose como una posibilidad más de enriquecer la experimentación con diferentes materiales contando con el progresivo descubrimiento y dominio de técnicas básicas, teniendo en cuenta que ya existe una intencionalidad expresiva y representativa por parte de los niños.

A medida que aumenta la capacidad expresiva, el control motriz, se desarrolla su pensamiento, se va afinando su capacidad sensorial y perceptiva... también aumenta su capacidad para manejar nuevos instrumentos y su interés por aprender a utilizar nuevas técnicas cada vez más complejas y precisas. Todo ello va a enriquecer su desarrollo expresivo y a favorecer su creatividad y además va a servir para potenciar capacidades y actitudes relacionadas con la expresión plástica y con su desarrollo personal en un sentido más amplio. Nos referimos a procesos como:

- El control motriz en situaciones de mayor precisión.
- El desarrollo sensorial y perceptivo.
- El desarrollo del pensamiento y de la capacidad representativa y simbólica.
- La comunicación de estados de ánimo, emociones y sentimientos.
- La capacidad comunicativa y expresiva.
- La relación con los otros.
- La creatividad.
- La valoración de sus propios trabajos y del de los demás.
- El cuidado y el respeto por los materiales.
- La autonomía y la autoorganización.
- La adquisición de actitudes y hábitos de trabajo.
- La capacidad de observación.

Y sobre todo:

- La magia de la transformación de los materiales.

Además de tener un planteamiento de progresión en la introducción de diferentes materiales y técnicas, se trata en especial de favorecer el disfrute y el gusto por este tipo de actividades que siguen teniendo un alto carácter lúdico también en estas edades.

Aunque la expresión plástica tiene un lugar y espacio propio, también puede utilizarse como recurso para apoyar y enriquecer otro tipo de actividades y experiencias con los niños, desde un enfoque globalizador

(esto será desarrollado ampliamente en la última unidad de trabajo de este Módulo).

Con este marco previo, podríamos establecer los criterios metodológicos para la expresión plástica en el ciclo 3-6 años:

- Antes de introducir una técnica con un determinado tipo de materiales, los niños tienen que tener la oportunidad de experimentar y manipular los materiales con total libertad. El educador tendrá que tener previstos los materiales que van a utilizarse, así como los posibles pasos a seguir por los niños.
- Es importante respetar el estilo y el ritmo de cada niño en la realización de cualquier actividad plástica, valorando siempre su producción sea cual sea el resultado obtenido. Todos los niños deben sentir que lo que hacen es importante y valioso.
- En las actividades de dibujo libre es necesario respetar la elaboración del trazo de forma espontánea y original, así como la libre elección y utilización del color. No hay que forzar a los niños a que expliquen el significado de sus dibujos si no lo hacen por iniciativa propia.
- El educador observará la respuesta de cada niño, no para imponerle su criterio, sino para ofrecerle ayuda y animarle a que descubra los pasos necesarios para llegar a dominar una técnica determinada, respetando siempre el estilo personal de cada niño y dándole el tiempo que necesite.
- La introducción de los diferentes materiales y técnicas se hará de manera progresiva y atendiendo a la dificultad y complejidad de las mismas para los niños. Entendiendo que las técnicas y los materiales no son un objetivo en sí mismo, sino que sólo son un instrumento al servicio de la expresión. La intervención del adulto irá en la línea de ayudar a los niños a conseguir las habilidades y destrezas necesarias para enriquecer su expresión al máximo.
- Es importante entender los trabajos de los niños como algo más que meras actividades. Cada producción es la comunicación de sus experiencias, de sus conocimientos, de su mundo afectivo.
- Aunque en ningún caso deben supeditarse el libre desarrollo y el disfrute en las actividades de expresión plástica a criterios de orden y limpieza, es muy importante empezar a trabajar, desde el primer momento, con los niños el cuidado de los materiales y de los espacios utilizados. Un excesivo descontrol o la ausencia total de organización pueden impedir la creación de un clima y de unas condiciones favorables para la expresión.

Teniendo en cuenta estos criterios metodológicos y todo lo expuesto a lo largo de esta unidad, podríamos establecer lo que podrían ser los cri-

terios de intervención educativa, en consonancia con este enfoque metodológico y ahora ya no lo vamos a hacer por ciclos, porque la filosofía es igual sea cual sea la edad de los niños. Pero antes, puede ser conveniente que realices una pequeña reflexión sobre estos criterios metodológicos para ambos ciclos, a través de un ejercicio.

Ejercicio

9. Aunque puede haber algunas diferencias entre los criterios metodológicos para uno y otro ciclo de la Educación Infantil, hay muchos aspectos en común. Intenta hacer un planteamiento de criterios metodológicos comunes para ambos ciclos en la expresión plástica, teniendo en cuenta la información anterior.

La intervención del educador ante la expresión plástica

Independiente de la metodología concreta adoptada para el desarrollo de las experiencias y actividades de expresión plástica, vamos a señalar las grandes líneas que orienten la intervención educativa en este ámbito de la expresión infantil:

- Manifestar actitud de respeto y valoración hacia la expresión del niño (hacerle sentir que lo que hace es importante).
- No suplantar ni producir la expresión del niño, bajo ningún pretexto.
- Evitar ofrecer lo que el adulto sabe hacer como modelo de expresión para el niño.
- Dar a los niños todo el tiempo que necesiten. La experimentación con los materiales constituye en sí un objetivo de la expresión plástica.
- Seleccionar y poner a disposición de los niños los materiales más adecuados para su expresión.
- Plantear las actividades de expresión plástica en el marco de situaciones y experiencias motivadoras para los niños.
- Enriquecer las actividades de expresión plástica, favoreciendo la relación con otras formas de expresión infantil (corporal, musical, verbal, dramática).
- Apoyar las relaciones que los niños establezcan entre ellos para favorecer el juego de expresión grupal y la expresión como actividad compartida.
- Disponer las condiciones materiales que mejor favorezcan la expresión plástica (espacios, materiales y tiempos)
- Hacer un seguimiento del proceso de expresión de cada niño adoptando procedimientos de evaluación más amplios que la valoración de los resultados o producciones.

Una vez vistos los criterios metodológicos para ambos ciclos, pasamos al espacio para las actividades de expresión plástica: el taller y/o el rincón de expresión plástica.

7.2. EL TALLER O EL RINCÓN DE EXPRESIÓN PLÁSTICA

El desarrollo de actividades de expresión plástica, con este planteamiento de descubrimiento y experimentación requiere una adecuación cuidadosa y permanente del espacio donde vayan a realizarse. Sin lugar a dudas, poder disponer de un taller de expresión plástica fuera del espacio del aula facilita enormemente las cosas. Otra posibilidad es habilitar un rincón de expresión plástica dentro del aula.

Es importante hacer una distinción entre ambas modalidades. El taller suele ser un espacio diferente al del aula, dotado de los recursos materiales y personales para desarrollar este tipo de actividades, aunque también puede tratarse de un taller de expresión con un contenido más amplio y en que se realizan actividades de diferentes campos expresivos: plástica, teatro, dramatización, cuentos, cocina...

Se trate de un taller de expresión plástica o de un taller de expresión en términos más amplios, lo que va a definir la actividad, en buena medida, será el equipamiento, el tipo de materiales y las propuestas del o de los educadores responsables del taller. Entendiendo éste como una oferta para todos los niños del centro educativo (a partir de los 18 meses), lo que supone una importante tarea de organización de horarios de utilización del taller para los diferentes grupos de niños, de materiales y de propuestas en función de las edades de los niños.

El rincón de expresión plástica dentro del aula hay que situarlo en una metodología de rincones que potencia la actividad (más o menos de libre elección por los niños) en pequeños grupos y utilizando determinados espacios (los rincones) dotados del material específico para cada tipo de actividad. En el caso de los rincones, el propio educador del aula es el adulto de referencia, mientras que en el taller suele ser otro adulto el responsable de la actividad en ese espacio.

Tanto el taller como el rincón comparten una forma de entender la educación y la expresión aunque el desarrollo concreto sea diferente. Ambos se apoyan en las posibilidades y ventajas que ofrece la libre elección del trabajo por los niños; en aprender a asumir pequeñas responsabilidades relacionadas con el uso, el cuidado y la organización de los materiales y del espacio utilizados; en el desarrollo de actitudes y hábitos de convivencia; en el entrenamiento en el trabajo en pequeños grupos y en el paso a un segundo plano de la figura del educador para hacer prevalecer la propia actividad de los niños.

En estas edades, la expresión plástica requiere espacios amplios, variedad de soportes y posibilidades de movimiento. Razonablemente un taller especialmente pensado para la expresión reunirá mejores condi-

ciones que un pequeño espacio dentro del aula en el que las posibilidades de disponer de materiales son más limitadas. La desventaja del taller, sin embargo, es que al ser un espacio de uso común requiere el respeto de unos horarios y esto condiciona la espontaneidad de las actividades, contando con que hay actividades de expresión que surgen en un momento y no pueden esperar al turno de utilización del taller. Así las cosas, lo óptimo sería poder disponer de ambas cosas: del rincón de expresión plástica dentro del aula, como una opción permanente de actividad y del taller de expresión plástica o de expresión.

Siendo que la organización concreta del rincón de expresión plástica dependerá del planteamiento que se haga de la metodología de rincones, vamos a desarrollar a continuación una propuesta organizativa para el taller de expresión plástica.

La organización del taller de expresión plástica

Para favorecer la libre expresión es completamente necesario adoptar unas medidas organizativas en lo que respecta al acceso a los materiales, así como un acuerdo explícito de qué uso ha de darse a cada zona del taller y de las normas que se derivan de compartir un espacio con los demás, entre las que está el respeto por la expresión de los demás.

En este sentido, cada niño tiene que saber dónde está situado cada material, de manera que no tenga que depender del educador para pedirle lo que necesita para su actividad. Esto no quiere decir que el educador no tenga que estar atento a la elección que hagan los niños de los materiales, a la forma en que los usen y a su adecuada limpieza y colocación al terminar. En el caso de los niños más pequeños, será el educador quien proponga los materiales con los que se va a jugar.

Como en cualquier otro tipo de actividades a desarrollar con los niños, la autonomía, la iniciativa, la independencia y la libertad requieren un importante soporte organizativo en el que hay una parte de responsabilidad que corresponde al educador y otra que progresivamente van asumiendo los niños.

Una manera de ayudar a los niños a organizarse mejor en un ambiente de cierta libertad de acción es estructurar el taller en varias zonas claramente indicadas por el uso que se hace, por los materiales y el equipamiento. Así, en un taller de expresión plástica podríamos distinguir tres zonas claramente diferenciadas: la zona de trabajo o actividad, la zona de materiales y la zona de preparación y limpieza de materiales. Vamos a comentar algo sobre la dotación y la organización de cada una de estas zonas:

La zona de trabajo o actividad

Esta zona deberá contar con tableros, mesas y caballetes. Igualmente, será conveniente disponer de una extensión lo más amplia posible de pared sobre la que instalar un tablero desde el suelo hasta una altura aproximada de dos metros. A los niños más mayores (4-6 años) les gusta subirse a una escalera o a un banco para realizar grandes murales. También puede utilizarse la parte alta como espacio para secar y exponer los trabajos de los niños.

Si no puede disponerse de una amplia extensión en la pared sobre la que colocar un tablero, habría que garantizar la existencia de algún soporte vertical para los trabajos de grupo y de caballetes para los trabajos individuales. A los caballetes individuales se les pueden adosar tableros más amplios, una repisa fija donde los niños puedan dejar sus cosas mientras trabajan con ellas, aunque también utilicen la mesa para organizar y preparar el material con más desahogo.

Hay determinadas actividades como el modelado, el collage, el recortado, el pegado... que requieren el uso de un tablero horizontal o de una mesa donde los niños puedan trabajar cómodamente de pie y otra con sillas por si prefieren sentarse, debiendo ajustar la altura del tablero y/o de la mesa en ambos casos.

Tenemos que tener en cuenta que el suelo también va a ser un lugar utilizado por los niños para realizar sus trabajos, de ahí la necesidad de que esté acondicionado contra el frío y que sea un suelo fácil de limpiar.

La zona de materiales

Esta zona deberá estar próxima a la zona de actividad, para facilitar al máximo el acceso a los materiales a los niños. Deberá estar equipada con algún armario y estanterías en las que mantener cuidadosamente ordenado el material de uso habitual con algún criterio que facilite a los niños la colaboración en su organización.

Es importante que los niños vayan aprendiendo a organizarse el material que vayan a utilizar (esté situado en el armario o en las estanterías), al principio con ayuda del educador y poco a poco con menos ayuda, coloándolo sobre la mesa o el tablero o en un espacio más o menos limitado. Si cada niño no tiene un espacio de referencia con sus cosas y toda la superficie se invade con los materiales de todos, resulta mucho más difícil organizar la actividad y respetar la actividad individual. Según el tipo de actividad que vaya a desarrollar, la realizará sobre el tablero, la mesa, el mural de la pared, el caballete o en el suelo, siendo su pequeño almacén de referencia el material que previamente ha decidido utilizar y que ha colocado en una zona de la mesa grande o sobre una mesa pequeña.

Las soluciones pueden ser varias, lo importante es que el niño experimente la necesidad de organizarse y organizar el material como parte de la actividad de expresión. De lo contrario, cada vez que necesite algo tendrá que dirigirse al lugar donde se encuentra el material o pedírselo al educador, con lo que su proceso de expresión quedará interrumpido con el consiguiente riesgo de perder la concentración y el interés en lo que estaba haciendo.

La organización y colocación de los materiales en recipientes, frascos y contenedores no es sólo una cuestión de orden práctico, que lo es, sino también una cuestión de cuidar el ambiente con un planteamiento de cierta estética, de manera que la zona de los materiales resulte un lugar agradable y que invite a la actividad.

Por último, en la zona de actividad habría que disponer de algún sistema de secado, exposición y archivo de los trabajos de los niños. Para el sistema de archivo (habrá que cambiar los trabajos expuestos y guardarlos con cuidado) hay soluciones sencillas que no requieren grandes equipamientos ni presupuestos, desde un mueble con bandejas o cajones hasta cualquier sistema casero.

Aunque el propio espacio del taller tendrá su zona de exposición los trabajos de los niños también serán expuestos en otros espacios de la escuela, en lugar de decorar el centro con trabajos hechos por los adultos. Esto también requiere un trabajo de selección, organización y presentación de los trabajos algo más cuidadoso que el sistema de las chinchorras.

La zona de limpieza y preparación de materiales

El elemento básico de esta zona es la pila con toma de agua para limpiar los utensilios y las mesas, utilizar el agua para preparar y mezclar las pinturas y para realizar todas las tareas incluidas en el proceso de preparación, limpieza y recogida de los materiales y del espacio. Una vez más insistiremos en que la preparación, la limpieza y la recogida forman parte de la actividad de expresión plástica. Por una cuestión de respeto a los que van a utilizar el mismo espacio después y también por conceder la importancia que tiene a esa parte del trabajo.

En cierta medida, con las limitaciones impuestas por lo reducido del espacio, habría que intentar reproducir la misma distribución de zonas o espacios en el caso del rincón de expresión plástica dentro del aula, aunque para realizar determinadas actividades sea necesario reorganizar el mobiliario del aula y extender, momentáneamente, el rincón de expresión plástica a otros espacios del aula destinados a otros usos o actividades. De reconversión de espacios saben mucho tanto los educadores como los niños, sin perder de vista una cierta organización.

Una vez explicados los criterios organizativos mínimos de cada una de las zonas del taller de expresión plástica, nos queda comentar algunas ideas sobre el archivo y la exposición de los trabajos.

El archivo y la exposición de los trabajos

Como criterio general, se guardarán todos aquellos trabajos que el niños quieran guardar, con el nombre del niño y la fecha de realización. Si se considerase necesario realizar alguna anotación, se haría en el reverso del trabajo. Las frases y textos escritos por el educador no forman parte de la expresión de los niños, resultando una falta de respeto por su obra añadir un comentario escrito sobre sus dibujos. Ya hemos dicho antes que no es necesario poner nombre a lo que hacen los niños, será el propio niño quien ofrezca las oportunas explicaciones sobre su trabajo, si quiere darlas.

Como no es posible utilizar todos y cada uno de los trabajos hechos a lo largo de un curso por todos los niños para exponerlos (no habría espacio suficiente y resultaría una excesiva fuente de estímulos visuales para el observador), el educador y los niños, de mutuo acuerdo, decidirán qué trabajos se van a ir exponiendo y en qué lugares. Entre los criterios utilizados para decidir qué trabajos exponer, nunca figurará el gusto estético o artístico del educador.

En lugar de colocar los trabajos directamente sobre las paredes, se pueden confeccionar murales y expositores sencillos cuidando la presentación con cierto gusto y cambiando los trabajos expuestos con cierta frecuencia. Resulta poco alentador encontrarse uno y otro curso con los mismos murales y dibujos polvorrientos, descuidados y olvidados en los mismos rincones de la escuela o del aula.

Ya hemos visto algunas cosas sobre la organización del taller de expresión plástica. Para que la información fuese del todo completa faltaría una relación del material necesario. Este puede ser un ejercicio interesante.

Ejercicio

10. Vamos a contar con la posibilidad de que te corresponda ser el responsable del taller de expresión plástica del centro educativo en el que trabajas. Tendrás que realizar actividades con niños desde los 18 meses a los 6 años, en grupos de 8 niños. Te encargan que propongas una lista de material para este taller. Teniendo en cuenta las orientaciones recogidas en esta Unidad de Trabajo y tu propio planteamiento, confecciona esa lista.

Una vez visto lo más relevante sobre la metodología de la expresión plástica, nos queda un tema no menos importante, el de la evaluación, pero antes consulta el resumen.

Recuerda

Cualquier propuesta de actividad requiere un profundo conocimiento de las posibilidades de los niños a lo largo de su evolución y esto también es válido en el caso de la expresión plástica.

Los niños pequeños conocen el medio que les rodea actuando sobre él: probando, experimentando, jugando, observando y modificándolo y eso mismo es lo que van a hacer con los materiales de expresión plástica.

Aunque la expresión plástica tiene un lugar y un espacio propios, también puede utilizarse como recurso para apoyar y enriquecer otro tipo de actividades y experiencias con los niños, desde un enfoque globalizador.

Aunque el planteamiento metodológico concreto dependerá, en buena medida de las edades de los niños, hay algunos criterios comunes que pueden orientar la intervención educativa ante la expresión plástica en estas edades:

- Antes de introducir cualquier propuesta en el uso de los materiales, los niños tienen que tener la oportunidad de experimentar libremente con ellos.
- Los resultados son todos y cada uno de los pasos que cada niño va realizando en su proceso de experimentación con cada material.
- El niño tiene que sentir que lo que hace es importante.
- El educador tiene que disponer de las condiciones materiales más adecuadas para este tipo de actividades (espacios, materiales, tiempos y agrupamientos).
- Es importante entender los trabajos de los niños como algo más que meras actividades. Cada producción es la comunicación de sus experiencias, de sus conocimientos y de su mundo interno.
- *Hay que estar atento al proceso de cada niño para ajustar la ayuda necesaria.*
- Es importante empezar a trabajar con los niños, desde el principio, el cuidado de los materiales y de los espacios utilizados como parte de las actividades de expresión plástica.

El taller y el rincón de expresión plástica son dos formas adecuadas para organizar las actividades de expresión plástica con niños de estas edades, al reunir las condiciones espaciales y materiales necesarias.

El taller de expresión plástica reúne mejores condiciones de especialización (espacio, materiales y adulto especializado), pero su uso está limitado a un sistema de turnos al tratarse de un espacio común.

El rincón de expresión plástica dentro del aula, con un planteamiento de metodología de rincones, permite la posibilidad de realizar actividades de expresión plástica en cualquier momento, pero los recursos son más limitados.

8

Evaluación de la expresión plástica

Para evaluar cualquier proceso es necesario, en primer lugar, conocerlo en profundidad y después establecer unos indicadores de referencia que nos permitan valorar hasta qué punto el niño se aproxima o se aleja de esos criterios de evaluación. Sin embargo, en el caso de la expresión plástica, considerada en estas edades sobre todo como una respuesta personal y como un lenguaje particular, resulta difícil establecer unos indicadores objetivos que nos sirvan para medir la calidad de la expresión del niño. En todo caso se trataría de valorar todo el proceso y cada uno de los aspectos implicados en la expresión plástica y no sólo los resultados o trabajos obtenidos.

Veamos, en primer lugar, qué nos dice al respecto el currículo de la Educación Infantil. Ya hemos trabajado anteriormente con los objetivos propuestos para la expresión plástica y con su concreción en la secuencia de objetivos y contenidos para ambos ciclos, incluidas las especificaciones para el primer año. Vamos a volver a retomarlo para intentar establecer lo que podrían ser criterios de evaluación de la expresión plástica. Pero este trabajo vas a hacerlo tú a modo de ejercicio.

Ejercicio

11. Consulta la secuencia de objetivos y contenidos por ciclos (incluidas las especificaciones para el primer año) e intenta establecer tus propios criterios de evaluación para cada uno de los ciclos y para el primer año.

Si has hecho una interpretación adecuada del propio currículo, comprobarás que no se trata de establecer unos criterios de evaluación para unificar la expresión de los niños, ni siquiera para comprobar si su expresión se aproxima a lo que correspondería esperar a su edad. Trabajamos con la diversidad, con la diversificación y con el enriquecimiento y esto es aún más tangible en el caso de cualquier campo expresivo, pero en especial en la expresión plástica.

En este sentido, habría que entender la evaluación, no como un objetivo ni un fin en sí misma, sino como un instrumento orientador que nos permite acompañar y seguir a cada niño y al grupo en su propia expresión. La evaluación, por tanto, no puede reducirse sólo a la evaluación del resultado final. Todo el proceso, desde el primer paso hasta el último, es importante y puede decírnos mucho de la historia de cada niño y del grupo.

Hay aspectos que, en especial, merecen ser objeto de evaluación y sobre todo de observación por parte del adulto. Nos referimos a cosas

como el disfrute, la entrega a la actividad, el interés por explorar los materiales y por realizar descubrimientos, la capacidad para buscar soluciones a los problemas planteados, las estrategias desarrolladas, el grado de satisfacción con sus producciones, el interés por el descubrimiento compartido con otros niños...

Ahora bien, para que la evaluación sea fiable es necesario que exista una continuidad con un mismo material. Es precisamente la continuidad lo que va a permitir observar el proceso de actuación de manera más detallada, pudiendo analizar las estrategias desarrolladas por los niños en tiempos largos. Sacar conclusiones basadas sólo en la observación de los primeros acercamientos a la materia plástica o en un trabajo esporádico y de forma puntual no es realizar una verdadera evaluación.

Es importante aplicar el mismo proceso de evaluación para cada uno de los materiales empleados, en la medida en que probablemente las respuestas varíen ante unos materiales u otros y evaluar la expresión plástica supone evaluar la respuesta de cada niño ante diferentes tipos de materiales plásticos.

Además de los criterios de evaluación establecidos a partir de los objetivos y contenidos del currículo de Educación Infantil, hemos considerado de gran interés hacer otra propuesta de evaluación de la expresión plástica (para cada uno de los materiales) basada en el modelo de análisis de las expresiones plásticas recogido en el trabajo de *Mensaje entre líneas*, ya citado en varias ocasiones. Esta propuesta debe ser considerada como otra fuente más en la que basarse para decidir un modelo de evaluación propio, ajustado a las edades de los niños y al planteamiento que se haga de la expresión plástica. Puede servir para hacer un modelo de evaluación amplio y exhaustivo o para seleccionar sólo algunos de los aspectos a observar.

Modelo de análisis de las expresiones plásticas en Educación Infantil

- 1.º *Acercamiento a la materia plástica* (a cada materia en concreto)
 - Gestos y actitudes corporales y emocionales ante la materia presentada (observa pero no la toca, la rechaza, entra directamente en contacto con ella, manifiesta interés y curiosidad o indiferencia, actúa con cautela, la manipula con entusiasmo...)
 - Tiempo de respuesta.
 - Comentarios verbales...
- 2.º *Actuación* (una vez establecido el contacto con la materia)
 - Implicaciones corporales (gestos y actitudes corporales): impacto, fuerza, ajuste a la resistencia del material, contención corporal, movimientos coordinados, manipulación, precisión general, precisión fina,

- Tipo de acciones realizadas (anotar todas).
- Acciones realizadas con la intención de observar el resultado obtenido al manipular la materia. Comentarios verbales...

3.º Implicación personal

- Actitudes emocionales: tensión, relajación, entrega, ensimismamiento, entusiasmo, indiferencia, interés, curiosidad...

4.º Toma de conciencia de la variedad de sensaciones recibidas

- Si se da cuenta de las diferentes sensaciones recibidas y derivadas de su acoplamiento con el material mediante sus actitudes y gestos corporales, sus acciones y sus comentarios (está frío, está suave...).

5.º Formas de pensamiento (puestas de manifiesto a través de las explicaciones verbales que va dando a su actuación)

- Pensamiento lógico.
- Pensamiento simbólico (utilización de la metáfora).
- Si introduce la fantasía.
- Si formula preguntas.
- Si trabaja con hipótesis.
- Cómo construye el orden, la medida y las relaciones espaciales...

6.º Estrategias utilizadas

- Si anticipa mentalmente el resultado de una acción.
- Si tiene en cuenta los resultados obtenidos para las acciones siguientes.
- Si busca soluciones a las dificultades planteadas.
- Si intenta resolverlas por sí mismo, si pide ayuda de manera ajustada...

7.º Cambios de tratamiento en la materia

- Si ante el descubrimiento de un resultado o de una acción, ajusta su actividad introduciendo cambios y nuevas formas de actuar.
- Si tiende a ser innovador y arriesgado o a repetir lo que ya sabe hacer...

8.º Grado de autoorganización de la propia actuación

- En la elección de los materiales.
- En la toma de decisiones de lo que va a hacer.
- En su propia planificación.
- En los tiempos y en los espacios utilizados.
- En la recogida y en la limpieza de los materiales...

9.º Tiempos de interés, atención y perseverancia

- Tiempo de mantenimiento del interés y de la atención en una misma realización.

- Cómo es la cadencia y el ritmo de sus actuaciones, si hay continuidad o discontinuidad, en qué momento abandona sus objetivos y por cuánto tiempo.
- Si hay constancia en los modos de actuar...

10.º Creación personal (creatividad)

- Si realiza descubrimientos personales.
- Si manifiesta tendencia a la estereotipia y a la repetición.
- Capacidad de improvisación.
- Variedad y riqueza de sus acciones...

11.º Actuación compartida

- Si tiene en cuenta el punto de vista del otro.
- Si se interesa por la actuación compartida.
- Si comunica sus descubrimientos a los otros, si les pregunta...
- Si actúa con ellos, participa y disfruta en las actuaciones grupales.
- Si se interesa por los descubrimientos de los demás.
- Actitudes y hábitos de trabajo compartido.

12.º Sentido estético

- Si hace un análisis detallado de cada acción relacionándola con el conjunto de su producción.
- Si realiza adaptaciones y modificaciones teniendo en cuenta la obtención de un determinado resultado.
- Si es minucioso y se interesa por conseguir un cierto acabado.
- Si tiene su propio criterio estético y actúa en consecuencia.

13.º Grado de satisfacción con su producción

- Si se muestra satisfecho con su producción.
- Reacciones emocionales (alegría, enfado, rechazo, seguridad, inseguridad, satisfacción...).
- Si hay manifestaciones agresivas y destructivas (rompe lo realizado).
- Ganas de compartir su producción con el adulto y con los otros niños...

Se trata de indicadores abiertos y cuyo significado lo adquieren en la medida en que guardan una estrecha relación entre sí. En realidad, cuando el educador observa el proceso expresivo de un niño de manera espontánea, probablemente esté observando todas esas cosas de manera global. Sin embargo, puede ser interesante realizar una análisis más pormenorizado y reflexivo de la observación realizada de forma espontánea y continua, tomando como referencia este u otro modelo que permita hacer un seguimiento de la expresión de cada niño, para entenderle mejor, para apoyarle cuando sea necesario y para ajustar nuestra intervención educativa.

Para terminar este epígrafe sobre la evaluación, lee el correspondiente resumen.

Recuerda

El sentido de la evaluación de la expresión plástica, en estas edades, no es establecer unos indicadores que sirvan para unificar la expresión de los niños, ni siquiera para comprobar si la expresión se aproxima a lo que corresponde esperar a su edad.

Si en educación trabajar con la diversidad debe ser un planteamiento poderoso, en el caso de la expresión plástica debe ser una característica común.

La evaluación en la expresión plástica debe entenderse como un instrumento orientador que nos permita seguir de cerca el proceso expresivo de cada niño y que sirva para ajustar la intervención del educador.

Para que la evaluación de cualquier proceso expresivo con un material sea fiable, es necesario que haya una continuidad para poder observar las estrategias desarrolladas por los niños en tiempos largos.

Siendo que todos y cada uno de los pasos del proceso expresivo de cada niño son igualmente importantes, la evaluación no puede reducirse sólo a la evaluación del resultado final.

Algunos de los aspectos objeto de evaluación en expresión plástica, con cada uno de los materiales:

- Acercamiento a la materia plástica.
- Actuación ante la materia plástica.
- Implicación personal.
- Sensaciones recibidas en el contacto y manipulación con la materia.
- Formas de pensamiento manifestadas.
- Estrategias utilizadas.
- Cambios de tratamiento en la materia.
- Capacidad de autoorganización.
- Tiempos de interés, atención y perseverancia.
- Capacidad de creación personal (creatividad).
- Actuación compartida.
- Sentido estético.
- Grado de satisfacción con su producción.

Soluciones a los ejercicios de la Unidad

1. La diferencia más relevante es que mientras que para el primer ciclo, los objetivos se centrarán en el descubrimiento, la experimentación y la utilización de los materiales del entorno como instrumentos de producción plástica, en el caso del segundo ciclo se trataría de ir introduciendo progresivamente mayor complejidad, tanto en el uso de los materiales como de las técnicas para aumentar los recursos expresivos de los niños.

De común: que los niños disfruten y se interesen por este tipo de actividades.

Con respecto a la intervención del educador: tener en cuenta una cierta progresión en los materiales y en las técnicas.

2. a) Dejar que los niños se enfrenten, al menos en un principio, con las posibilidades que ofrece cada material y con las dificultades que se le planteen, como manera de favorecer que ellos mismos hagan sus descubrimientos y prueben a buscar sus soluciones por sí mismos o pidiendo ayuda al educador.

b) No. Porque entonces el niño no hubiera hecho ese descubrimiento. Observar lo que sabe hacer el adulto no es el mejor modelo para la expresión en estas edades.

c) Respuesta abierta.

3. Consulta los contenidos del apartado 3.2. de la Unidad ("Evolución del dibujo infantil").

4. Respuesta abierta tras la observación del video. En caso de no haber podido conse-

guir el vídeo citado, la propuesta debería ir en la línea de permitir a los niños acercarse a ese material con las manos, con la vista e incluso con el oído (experimentar las sensaciones táctiles, visuales y con el sonido de la pintura entre las manos, al caer, al moverse...), sin hacer ningún planteamiento de esperar una respuesta gráfica necesariamente, excepto que ellos tomen la iniciativa para dejar huellas sobre distintas superficies o sobre ellos mismos.

5. El barro es una materia blanda muy sensible a cualquier acción del niño y para experimentar con él se deben ofrecer grandes cantidades. La plastilina es menos blanda, requiere mayor esfuerzo para manipularla y al presentarse en cantidades más limitadas ofrece menos posibilidades de experimentación.

6. Respuesta abierta. Probablemente las actuaciones irían en la siguiente línea: tocarlas, frotarse las manos, observar cómo cae sobre la superficie grande del papel, mezclar los colores fortuitamente, observar el efecto de las mezclas, realizar manchas y borrones amplios...

7. Respuesta abierta. Algunas sugerencias: Preferentemente con un grupo pequeño para poder observar mejor la respuesta de cada niño; prepararía la masa de escayola previamente con los niños en el aula; saldríamos al jardín a seleccionar objetos y lugares para realizar las impresiones; daría sugerencias, pero permitiría libre desarrollo, prestando ayuda a quien lo necesite; permitiría que surgieran las dificultades propias del descubrimiento de la técnica; favorecería la solución entre los propios niños; de vuelta, trabajaríamos con el material obtenido y con las soluciones propuestas por ellos.

8. Aunque en realidad van a ser los propios niños quienes decidan el desarrollo de la

actividad, hay algunas respuestas y posibilidades que entrarían dentro de lo que se puede esperar que hagan los niños de un año: mirar, tocar, chupar (con vigilancia), frotar, arrugar, estirar, tirar, agitar, hacer ruido, rasgar, romper... El educador puede aprovechar la situación para introducir algunas actividades como lanzar papelillos troceados al aire para observar cómo caen, volver a juntarlos y volverlos a lanzar...

9. Puede tratarse de una respuesta abierta, pero, si se han tenido en cuenta los contenidos de la Unidad, irán en la siguiente línea:
- Antes de introducir cualquier propuesta en el uso de los materiales, los niños tienen que tener la oportunidad de experimentar libremente con ellos.
 - Los resultados son cada uno de los pasos que cada niño va realizando en su propio proceso de experimentación con cada material.
 - El niño tiene que sentir que lo que hace es importante.
 - Disponer de las condiciones materiales más adecuadas (espacios, materiales, tiempos y agrupamiento).
 - Entender los trabajos de los niños como algo más que meras actividades. Cada producción es la comunicación de

sus experiencias, conocimientos y de su mundo interno.

- Estar atento al proceso de cada niño para ajustar la ayuda necesaria.
- Trabajar con ellos, desde el principio, la limpieza y el cuidado de los materiales como parte de las actividades de expresión plástica.

10. Aunque las posibilidades son muchas, hay unos mínimos necesarios. Ten en cuenta los contenidos estudiados en la Unidad y consulta con el tutor.
11. Los criterios de evaluación tendrán que ajustarse a los objetivos y contenidos para ambos ciclos recogidos en el epígrafe 3 de esta unidad, en el apartado de objetivos de la expresión plástica. En el caso del primer año de vida, no procede establecer criterios de evaluación de expresión plástica en la medida en que a esta edad el planteamiento es que los niños experimenten el mayor número de sensaciones posibles con los materiales puestos a su alcance y no hay unos materiales específicos para la expresión plástica. Así, los criterios de evaluación de este campo expresivo, para el primer año, serían los mismos que los criterios de evaluación para el juego y la experimentación con diversos materiales y objetos.

Prueba de Autoevaluación

1

Cuando un niño realiza una actividad de expresión plástica está poniendo en marcha todos los sentido e importantes procesos de su desarrollo personal. ¿Podrías señalar a qué procesos nos referimos?

2

Las grandes líneas de trabajo con la expresión plástica en estas edades podría resumirse en unas pocas ideas. De las siguientes afirmaciones, señala las que serían correctas:

- Apoyar la expresión espontánea de los niños.
- Introducir el mayor número de técnicas posibles.
- Respetar sus descubrimientos y su modo de hacer.
- Favorecer el desarrollo de recursos que enriquezcan su expresión.
- Ofrecerles propuestas de acción en todo momento.

3

El proceso de experimentación con diferentes materiales es el inicio y origen de la expresión plástica, pero esto requiere un importante trabajo de organización por parte del educador y de los niños. ¿En qué consiste este trabajo de organización de los materiales para la experimentación?

4

El dibujo espontáneo no requiere ninguna programación de ejercicios dirigidos de trazo o grafismo. Lo habitual es que la mayoría de los niños vaya descubriendo e incorporando en sus dibujos diferentes tipos de trazos y formas.

- ¿Qué procesos intervienen de manera especial en la evolución del trazo y en el dibujo de las formas?
- ¿En qué casos está justificada la programación dirigida del trazo y del grafismo?

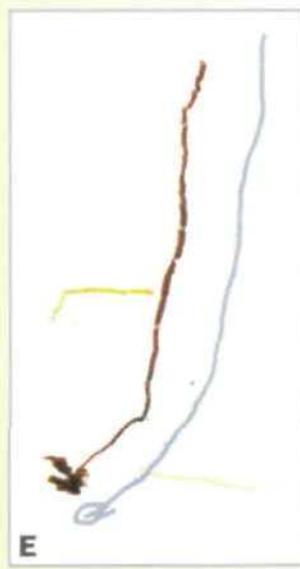
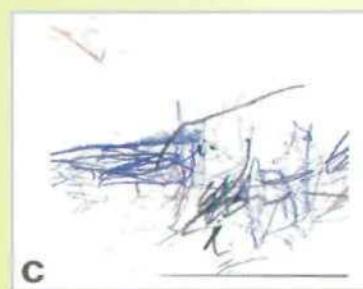
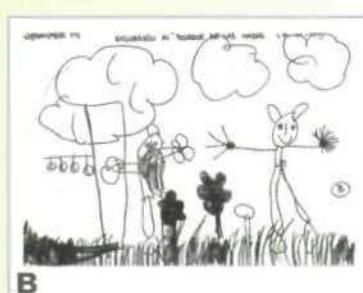
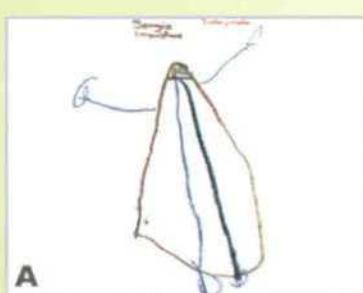
5

En la mayoría de los niños, puede observarse una evolución en el grafismo y el dibujo, cuyos momentos comunes son los siguientes:

- Los primeros garabatos espontáneos.
- Los garabatos controlados.
- Los primeros garabatos o dibujos representativos.
- El dibujo preesquemático.

5. El dibujo figurativo y la composición.

Observa detenidamente los siguientes dibujos y numéralos según el momento evolutivo al que correspondan.



Dibujos: A) Un monstruo; B) Excursión al bosque de las hadas; C) Sin texto; D) Sin texto; E) Una rampa para los animales

6 ➤

Al estudiar el color has visto dos propuestas de trabajo con el color, una con ceras blandas y otra con pinturas témpera. ¿Recuerdas cuál era el proceso propuesto en el caso de la experimentación con el color con pinturas témpera?

7 ➤

Uno de los materiales más adecuados para experimentar con el volumen en estas edades es el barro. Sin embargo, también hay

8

otras posibilidades de gran interés en lo que hemos llamado juego con materiales tridimensionales. Indica alguna de ellas

Con respecto a las técnicas y materiales para la expresión plástica, en estas edades, haya una serie de criterios generales que habría que tener en cuenta, independientemente del tipo de material o técnicas a los que nos refiramos. Califica de verdadero o falso cada una de las siguientes afirmaciones:

- a) La mejor manera de que los niños conozcan las diferentes técnicas es haciéndoles una programación dirigida de actividades y pasos a dar con cada material.
- b) Más que introducir un desfile de técnicas y materiales, se trata de pensar qué materiales pueden ser más adecuados para que los niños adquieran recursos expresivos.
- c) Desde un planteamiento de libre experimentación no hace falta tener en cuenta ningún criterio de progresión o de dificultad en la introducción de los diferentes materiales y técnicas.
- d) Precisamente ante un planteamiento de libre experimentación, es necesario tener en cuenta un criterio de progresión y complejidad en la introducción de los diferentes materiales y técnicas

9

Dentro del dibujo y la pintura, además de permitir a los niños dibujar siempre que quieran, con unas pinturas de cera y unos papeles a su alcance, también hay otras posibilidades que surgen de una propuesta inicial. Son los dibujos motivados. ¿Recuerdas las posibilidades de dibujo motivado estudiadas en esta unidad?

10

Aunque la expresión plástica tienen un lugar y espacio propios, también puede utilizarse como recurso para apoyar y enriquecer otro tipo de actividades y experiencias con los niños, desde un enfoque globalizador. Pon algún ejemplo de este enfoque.

11

La exposición de los trabajos de los niños es un asunto de gran importancia en la expresión plástica. Hemos mencionado algunos criterios al respecto. ¿Podrías resumirlos?

12

La evaluación de la expresión plástica debe servir para realizar un seguimiento de cerca del proceso de expresión de cada niño. Podemos ayudarnos con algún instrumento de evaluación que nos resulte útil. En esta unidad hemos propuesto uno, explicando a qué se refiere cada uno de los indicadores a observar. Para comprobar si has entendido el procedimiento de aplicación, deberás poner un ejemplo de una posible respuesta del niño en cada uno de los indicadores de evaluación. Por ejemplo, en el indicador que hace refe-

rencia a la implicación personal: "Parece entusiasmado" o "me mira y espera que le diga lo que puede hacer".

1. Acercamiento a la materia plástica.
2. Actuación ante la materia plástica.
3. Implicación personal.
4. Conciencia de las sensaciones recibidas.
5. Formas de pensamiento manifestadas.
6. Estrategias utilizadas.
7. Cambios de tratamiento en la materia.
8. Capacidad de autoorganización.
9. Tiempos de interés, atención y perseverancia.
10. Capacidad de creación personal (creatividad).
11. Actuación compartida.
12. Sentido estético.
13. Grado de satisfacción con sus producciones.







FONDO
SOCIAL
EUROPEO



Formación Profesional a Distancia

Ciclo Formativo de Grado Superior
EDUCACIÓN INFANTIL

UNIDAD

11

*EL PENSAMIENTO
LÓGICO-MATEMÁTICO
Y SU EXPRESIÓN*

Expresión y Comunicación



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN,
FORMACIÓN PROFESIONAL E
INNOVACIÓN EDUCATIVA

CENTRO PARA LA INNOVACIÓN
Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN
A DISTANCIA

Coordinación:

Mariano Jiménez Sacristán

Autora:

Carmen San Andrés Sánchez

Comisión de Seguimiento Técnico del CIDEAD:

Aurelio Gómez Feced (Director)

Luis Antonio Salcedo Sigüenza (Coordinador)

Mariano Jiménez Sacristán

Otilia Gregori Castillo

Fotografía:

Carmen San Andrés Sánchez



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA.

Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 176-03-198-1

ISBN: 84-369-3740-6

Depósito Legal: S. 1405-2003

Imprime: Gráficas VARONA, S.A.

UNIDAD III

EL PENSAMIENTO LÓGICO-MATEMÁTICO Y SU EXPRESIÓN



INTRODUCCIÓN	5
OBJETIVOS	5
1. EL SIGNIFICADO DEL CONOCIMIENTO LÓGICO-MATEMÁTICO EN ESTAS EDADES	9
1.1. Los lenguajes del ambiente	9
1.2. Contenidos y objetivos del conocimiento lógico-matemático	12
2. CONOCIMIENTO FÍSICO Y CONOCIMIENTO LÓGICO-MATEMÁTICO	17
2.1. Relación entre ambos tipos de conocimiento	17
2.2. Situaciones y actividades de conocimiento físico	20
3. LA BÚSQUEDA DEL CONOCIMIENTO LÓGICO-MATEMÁTICO EN EL AMBIENTE SOCIAL Y NATURAL	27
3.1. La búsqueda del conocimiento lógico-matemático en el medio social	27
3.2. La búsqueda del conocimiento lógico-matemático en el medio natural	29
3.3. Qué buscar en el ambiente y cómo buscarlo	31
4. EL CONOCIMIENTO DEL ESPACIO Y DEL TIEMPO	37
4.1. Las relaciones espaciales	37
4.2. La adquisición de la noción de tiempo	47
5. LAS CLASIFICACIONES Y LAS SERIACIONES	57
5.1. Las clasificaciones	57
5.2. Las seriaciones	62
6. EL NÚMERO	67
6.1. La construcción del número	67
6.2. Cuantificación de objetos y la construcción del número	70
6.3. La representación de los conceptos matemáticos	71
6.4. Metodología de la enseñanza del número	72
7. METODOLOGÍA DE LAS ACTIVIDADES DE CONOCIMIENTO LÓGICO-MATEMÁTICO	79
7.1. Principios de intervención para las experiencias específicas de conocimiento lógico-matemático en Educación Infantil	79
7.2. El conocimiento lógico-matemático a través de otras actividades	85
SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE LA UNIDAD	89
PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN	91

LA NATURALEZA DEL PENSAMIENTO LÓGICO-MATEMÁTICO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Los lenguajes del ambiente
Objetivos y contenidos del conocimiento lógico-matemático en Educación Infantil

LAS FUENTES DEL CONOCIMIENTO LÓGICO-MATEMÁTICO

EL CONOCIMIENTO FÍSICO EL CONOCIMIENTO SOCIAL EL CONOCIMIENTO NATURAL

¿QUÉ BUSCAR?
¿CÓMO BUSCARLO?

PROCESOS Y EXPERIENCIAS DE CONOCIMIENTO LÓGICO-MATEMÁTICO

EL CONOCIMIENTO DEL ESPACIO Y DEL TIEMPO

- Cómo descubren los niños las relaciones espaciales y las nociones del tiempo
- Cómo favorecer su adquisición

LAS CLASIFICACIONES Y LAS SERIACIONES

- Cómo aprenden los niños a clasificar y a hacer series.
- Cómo favorecer ese aprendizaje

EL NÚMERO Y LA CANTIDAD

- Cómo construyen los niños las nociones de número y cantidad
- Cómo favorecer ese aprendizaje

METODOLOGÍA DE LAS ACTIVIDADES Y EXPERIENCIAS DE CONOCIMIENTO LÓGICO-MATEMÁTICO

- Criterios metodológicos generados
- El C.L.M. en otras actividades

CUADRO 1: *Mapa conceptual*

Introducción

En esta Unidad de Trabajo vamos a ir respondiendo a las siguientes preguntas:

¿Qué es el conocimiento lógico-matemático en estas edades?

¿Dónde se encuentra esa forma de conocimiento?

¿Cómo se construye el conocimiento lógico-matemático?

¿Hay un lenguaje específico para el conocimiento lógico-matemático?

¿Cuáles son los objetivos en relación con el conocimiento lógico-matemático en la Educación Infantil?

¿Cómo trabajarlos con los niños pequeños?

Para empezar, y a modo de introducción, daremos una primera pista:

EL PENSAMIENTO LÓGICO-MATEMÁTICO Y SU LENGUAJE LO CONSTRUYEN LOS NIÑOS EN LAS SITUACIONES DE SU VIDA COTIDIANA Y A TRAVÉS DEL CONOCIMIENTO DEL AMBIENTE QUE LES RODEA.

Pondremos algunos ejemplos.

Paula tiene 8 meses. Ha terminado de merendar, su madre sale de la habitación

Objetivos

Al finalizar el estudio de esta unidad, serás capaz de:

● Comprender las características del desarrollo del conocimiento lógico-matemático y su expresión en los niños y las niñas de 0 a 6 años para utilizarlas en la realización de proyectos de Educación Infantil.

● Conocer cómo van construyendo los niños el conocimiento lógico-matemático en las situaciones de la vida cotidiana y a través de otras situaciones y experiencias más específicas.

● Identificar los contenidos específicos del conocimiento lógico-matemático en estas edades, así como los procesos de desarrollo correspondientes.

● Desarrollar propuestas didácticas que favorezcan la construcción de los procesos implicados en los diferentes contenidos del conocimiento lógico-matemático.

y ella espera su reaparición porque es capaz de anticipar lo que va a ocurrir inmediatamente después, es una secuencia que se repite todos los días y a esa misma hora. Por fin ve venir a su madre con la silla de pasear y el abrigo. Paula se agita y balbucea de contenta, van a salir a la calle. Ha confirmado su conocimiento del tiempo asociándolo con las experiencias cotidianas.

Federico tiene 18 meses. Está experimentando la relación de poner unas cosas sobre otras con recipientes de diferente tamaño. Tras varios intentos, al colocar el tercer o cuarto recipiente, todos se caen. Observa los recipientes con atención y coloca el recipiente más grande debajo, consigue colocar dos más y el cuarto se cae porque es más grande que el que tienen debajo. Ha avanzado mucho en la comprensión de esta relación, pero tiene que seguir experimentando hasta adquirir la noción de seriación por tamaños.

Ernesto tiene 3 años. Está jugando con plastilina con un grupo pequeño de niños. Los otros se animan a modelar y a hacer formas diversas con su trozo de plastilina, mostrando continuamente sus obras al educador. Ernesto aplasta la bola con suavidad, pero no modifica sustancialmente su forma. Al ver que pasa el tiempo y que el niño no se muestra interesado por actuar, el educador le pellizca un pequeño fragmento de plastilina para animarle a hacer una bolita pequeña, pero él

Identificar las fuentes del conocimiento lógico-matemático en otras formas de conocimiento: el conocimiento físico, el conocimiento social y el conocimiento natural.

Observar y analizar diferentes situaciones y experiencias de conocimiento lógico-matemático.

Conocer y aplicar los criterios metodológicos más adecuados para las actividades y experiencias de conocimiento lógico-matemático en estas edades.

Elaborar proyectos de intervención que favorezcan el desarrollo del conocimiento lógico-matemático en los niños y en las niñas de 0 a 6 años.

Valorar el conocimiento lógico-matemático y su expresión como un medio de enriquecimiento personal y social para los niños de estas edades.

se enfada y cuando el educador le devuelve su bolita Ernesto la retira diciendo "no es mía, no la quiero". Además de sus motivos emocionales, Ernesto todavía no ha entendido que el cambio en determinadas materias no significa que el objeto sea otro.

Este es el comentario de una niña de 4 años colgada de una rama baja del árbol mirando boca abajo: "El césped me llega a la cabeza. Las hojas están en el cielo". Es un ejemplo de experimentar con las cosas desde diferentes puntos de vista espaciales.

Estos son algunos ejemplos de cómo los niños adquieren el conocimiento lógico-matemático. A lo largo de esta Unidad iremos desarrollando diversos aspectos del conocimiento lógico-matemático y de su lenguaje propio.

Anteriormente hemos hecho un antípico general de los contenidos que vamos a desarrollar en esta Unidad de Trabajo dedicada al conocimiento lógico-matemático y a su expresión. De manera más detallada, la organización y presentación de los contenidos se hará teniendo en cuenta el siguiente esquema que coincide con el índice de contenidos:

Primero se hará un acercamiento a la naturaleza de este conocimiento para situar su desarrollo en el ambiente cotidiano en el que se desenvuelven los niños. Hablaremos de las diferentes formas de conocimiento: el conocimiento

físico, el conocimiento social y natural y el conocimiento lógico-matemático, incluyendo algunas propuestas prácticas acerca de cómo trabajar el conocimiento lógico-matemático a través de las otras formas de conocimiento. Todo esto será cometido de los epígrafes 1, 2 y 3:

- La naturaleza del pensamiento lógico-matemático en los niños de 0-6 años.
- Conocimiento físico y conocimiento lógico-matemático.
- La búsqueda del conocimiento físico y lógico-matemático en el medio social y natural.

Después ya entraremos en el desarrollo de los procesos y contenidos más específicos del conocimiento lógico-matemático, en los epígrafes 4, 5 y 6:

- El conocimiento del espacio y del tiempo.
- Las clasificaciones y las seriaciones.
- El conocimiento del número y la cantidad.

Concluiremos con los criterios de intervención metodológica para el conocimiento lógico-matemático y su expresión en estas edades en el epígrafe 7:

- Metodología del conocimiento lógico-matemático.

Para hacerte una idea más precisa de los contenidos que vas a estudiar en esta Unidad, consulta el mapa de contenidos.



El significado del conocimiento lógico-matemático en estas edades

En este epígrafe vas a estudiar contenidos que irán ayudándote a entender qué es el conocimiento lógico-matemático en estas edades, dónde se encuentra ese conocimiento y cómo acceden los niños a él.

1.1. LOS LENGUAJES DEL AMBIENTE

F. Frabboni (1978) plantea con total claridad el aprovechamiento del ambiente como alternativa a la idea de una didáctica del conocimiento encerrada en las paredes y en el saber de la escuela y como fuente del conocimiento lógico-matemático, en un trabajo cuyo título ya es suficientemente sugerente: *El primer abecedario: el ambiente*.

Este autor hace una diferencia entre los lenguajes del cuerpo y los lenguajes del ambiente, siendo precisamente en este segundo grupo donde se situaría el lenguaje lógico-matemático. Utilizamos sus aportaciones por revelar un profundo conocimiento de la forma en que los niños en edades de Educación Infantil descubren esos lenguajes del ambiente, tan directamente relacionados con el conocimiento lógico-matemático.

Al lenguaje, a los signos y símbolos propios de esta forma de conocimiento se llega por un proceso personal de observación, descubrimiento y descodificación de los elementos que configuran el ambiente externo a los niños. Si los niños tienen la oportunidad de expresarse con los diferentes lenguajes del cuerpo, también van a interesarse, de manera natural, por entender y aprender a descifrar los datos de la realidad externa para ir tejiendo, poco a poco, su estructura lógico-matemática. Todos esos datos que están fuera y que tienen que aprender a descifrar constituyen el lenguaje del ambiente.

Hasta ahora hemos hablado de los lenguajes del cuerpo, al constituir la mayor fuente de comunicación y expresión en estas edades. El cuerpo como encargado de codificar la realidad y como una gran esponja que absorbe toda la experiencia expresada a través del lenguaje del movimiento, mimético-gestual, plástico, musical y verbal.

El lenguaje del cuerpo abarca un amplio sistema comunicativo. A los tres años, los niños ya disponen de un considerable bagaje de signos y símbolos, a pesar de que aún no tengan capacidad efectiva para formalizarlos. La función educativa consiste en arrancar a partir de esos lenguajes, enriqueciéndolos a través de un amplio uso de sus propios recursos comunicativos. A lo largo de las unidades anteriores hemos ido viendo cómo favorecer esos recursos a través de los diferentes lenguajes expresivos del cuerpo.

Pero además de apoyarse en el lenguaje del cuerpo, el niño crece intentando descifrar el lenguaje del ambiente para incorporarlo como parte de sus recursos comunicativos y expresivos. El ambiente contiene una alta carga de información y búsqueda y es el encargado de descifrar la realidad, pero el niño también tiene que aprender a leer en él.

Mientras que los lenguajes del cuerpo configuran un sistema de signos que el niño elabora casi por sí solo en el curso de su interacción con los demás, el lenguaje del ambiente está marcado por unos códigos perceptivos, lógicos, lingüísticos y culturales inmersos en el territorio físico, natural y social en el que los niños crecen. Como parte natural del crecimiento, cada niño intentará curiosear y hurgar a su manera para descifrar el lenguaje del ambiente y lo hará, sobre todo, con sus manos que son el puente entre el cuerpo y el ambiente.

Cuando hablamos del lenguaje del ambiente no nos referimos sólo a la dimensión lingüística, sino también a la vertiente lógico-matemática. Esto es, ir en busca de las identidades, de las semejanzas, las analogías, las diferencias, los contrarios... y todo esto se encuentra en los objetos que rodean a los niños, en las personas (adultos y niños), en la calle, en el bosque, en el río, en las casas, en los coches, en los letreros publicitarios y por qué no, en la televisión.

En todas estas referencias del ambiente se pueden desarrollar fácilmente juegos de clasificación, seriación y relación como los que se realizan en clase con los llamados materiales estructurados. Con la diferencia de que estos materiales pasan a convertirse en objetos estereotipados, mientras que las estructuras del ambiente se presentan bajo múltiples facetas, siempre cambiantes.

El ambiente físico, social y natural (los objetos, las calles, las tiendas, el barrio, la gente, las casas, el campo, el bosque...) reúne los ingredientes necesarios para una didáctica del conocimiento físico y lógico-matemático que garantice que los niños tengan una variada y amplia fuente de experiencias que no se reduzca herméticamente al espacio escolar.

Se trataría de aprovechar las posibilidades que ofrece el ambiente cotidiano de los niños como provocación perceptiva y comomotor de la construcción de su conocimiento lógico-matemático, favoreciendo el desarrollo de procesos cognitivos propios.

La idea sería la siguiente:

El ambiente cotidiano y real en el que crecen los niños reúne las condiciones óptimas para desarrollar esos otros lenguajes del conocimiento, en especial del conocimiento lógico.

Se trata de ponerlos en contacto con el ambiente para favorecer el desarrollo de los procesos cognitivos implicados en estos lenguajes que ya no son los lenguajes del cuerpo, son los lenguajes del ambiente. Estos procesos cognitivos se desarrollarán, fundamentalmente, a través de dos vías:

- La primera de ellas, la vía cognitiva de la *búsqueda perceptiva, la intuición y la imaginación*.
- La segunda vía cognitiva la encontramos en la *reflexión, el razonamiento y la concentración*.

La primera vía nos lleva a la búsqueda e interpretación de las diferencias e igualdades de los signos perceptivos: las formas, los tamaños, los colores, las texturas... y de los signos lógicos: el descubrimiento de los porqués del mundo físico, natural y social.

La segunda vía nos lleva a los itinerarios programados que hay que realizar siguiendo una secuencia gradual.

Se trata de orientar a los niños hacia una observación y discriminación de los múltiples fragmentos que componen la realidad externa y de estimularlos en el análisis de las semejanzas y diferencias, de las analogías y de los contrastes que organizan su realidad cotidiana.

Esta observación será, en un primer momento, intuitiva e incluso imaginativa. La tarea del adulto consiste en dirigir la atención de los niños hacia los entramados de relaciones existentes en los diferentes contextos ambientales (del medio físico, natural y social) para que vayan realizando determinados recorridos que ya presentan secuencias encadenadas y en gradual progresión.

Hay una parte del ambiente y de la realidad física y social de los niños que se encuentra dentro de la propia escuela, pero hay otra muy importante que se encuentra fuera. Si partimos de la idea de que el conocimiento físico y lógico-matemático se encuentra en el ambiente, será necesario modificar la concepción de la salida de la escuela como algo esporádico y considerar la observación y el descubrimiento del ambiente como uno de los núcleos didácticos del proceso educativo, en especial a partir de los 3 años.

Ahora nos importa destacar la siguiente idea:

El conocimiento lógico-matemático no es un conocimiento que pueda desarrollarse fuera de los contextos ambientales cotidianos en los que se desenvuelven los niños.

Especialmente en estas edades en las que la construcción de cualquier proceso de pensamiento se apoya en sus experiencias directas con la realidad externa.

Lo dicho hasta aquí sugiere la relación existente entre los diferentes tipos de conocimiento y el conocimiento lógico-matemático. Vamos a desarrollar primero esta idea.

1.2. CONTENIDOS Y OBJETIVOS DEL CONOCIMIENTO LÓGICO-MATEMÁTICO

Hemos mencionado diferentes campos de conocimiento muy relacionados entre sí, aunque cada uno de ellos tenga su propia entidad en lo que a contenidos se refiere: el conocimiento lógico-matemático, el conocimiento físico, el conocimiento social y el conocimiento natural. En estas edades, todas estas fuentes de conocimiento requieren una importante participación del proceso interno de construcción del conocimiento por parte del niño, aunque cualquier proceso de desarrollo se vea inmerso en contextos de interacción social.

En realidad, cualquiera de estas formas de conocimiento exige una buena parte de experiencia directa por parte del niño, pero, en especial, a los dos primeros sólo se puede llegar en la medida en que el niño pueda actuar sobre el medio.

Seguramente ya te estarás preguntando, ¿cuáles son los contenidos propios de cada tipo de conocimiento en estas edades?

Podemos recurrir a diversas fuentes y programas educativos de Educación Infantil, entre ellas al currículo de esta etapa, para hacer una relación de contenidos propios de cada campo de conocimiento. Recuerda que en el currículo de la Educación Infantil los contenidos referidos al conocimiento físico, social y natural se desarrollan principalmente en la segunda área de experiencias ("Medio físico y social").

Es conveniente conocer esos contenidos, aunque no vamos a utilizarlos de manera directa para el desarrollo de esta unidad, pero sí vas a tener que consultar los contenidos del apartado de "Relaciones, medida y representación en el espacio" recogidos en el área de Comunicación y Representación para realizar el siguiente ejercicio.

Ejercicio

1. Consulta el currículo de Educación Infantil. Localiza el área de Comunicación y Representación, lee con atención los contenidos referidos al apartado VI titulado "Relaciones, medida y representación en el espacio" e intenta indicar los contenidos que consideres más directamente relacionados con el conocimiento lógico-matemático. Probablemente te resultará muy sencillo responder a esta actividad al finalizar el estudio de la Unidad, pero ahora puede servirte como comprobación previa de tus conocimientos al respecto.

De manera resumida, podríamos indicar como contenidos específicos del conocimiento lógico-matemático los siguientes:

- Los atributos físicos de los objetos.
- Las clasificaciones y seriaciones (en las que a su vez en las que están incluidas las relaciones de igualdad, diferencia, la relación de inclusión, las correspondencias y las ordenaciones).
- Las relaciones espaciales y temporales.
- La noción de número y cantidad.

Sin embargo (y esta idea también es importante):

No son tan importantes los contenidos como los procesos.

En el caso del conocimiento físico y lógico-matemático, se trata sobre todo de desarrollar un determinado tipo de pensamiento reflexivo y de educar a los niños en la observación y para ello habrá que buscar contenidos que realmente les interesen y que encajen en su manera de pensar en cada momento de su evolución.

El desarrollo de cualquier forma de pensamiento se ve más estimulado cuando los problemas presentados por la realidad son más variados e interesantes para los niños. Las operaciones lógico-matemáticas transcurren en el curso de las situaciones reales de la vida diaria de los niños, de aquí la importancia del uso de objetos, situaciones y experiencias reales para el conocimiento físico y lógico-matemático y en un marco de relación con otros niños.

Puesto que el conocimiento físico y lógico-matemático se construye actuando sobre la realidad y transformándola, los niños deben trabajar con la realidad misma. Las palabras y las imágenes pueden acompañarla, pero no pueden sustituirla.

Este planteamiento de contenidos y procesos nos lleva a establecer los objetivos del desarrollo lógico-matemático en estas edades.

Objetivos del conocimiento lógico-matemático en Educación Infantil

Teniendo en cuenta la importancia de los procesos por encima de los contenidos, podríamos establecer los siguientes objetivos de este campo de conocimiento en la infancia:

- Que el niño sea autónomo en su búsqueda y en sus descubrimientos (que no dependa de las propuestas del adulto para investigar).
- Que sea despierto y curioso y emplee la iniciativa al perseguir aquello que despierte su curiosidad.
- Que tenga confianza en su capacidad para descubrir las cosas por sí mismo y para expresar lo que piensa.

- Que se interese por intercambiar sus descubrimientos y sus pensamientos con otros niños.
- Que sugiera multitud de ideas, problemas y preguntas.
- Que establezca relaciones entre los objetos y los acontecimientos y observe las similitudes y las diferencias.
- Que vaya construyendo, poco a poco, una estructura lógico-matemática que le permita investigar y adquirir conocimientos relevantes del medio físico, social y natural.

Estos podrían ser objetivos comunes para cualquier campo de conocimiento y desarrollo en la infancia, pero el desarrollo del pensamiento lógico-matemático requiere en especial todas esas características que corresponden a un niño investigador, observador, curioso, con iniciativa e interesado por compartir sus descubrimientos con los demás.

Para completar este planteamiento de objetivos, vas a realizar un ejercicio.

Ejercicio

2. Vuelve a leer con atención estos objetivos. Parece que en ellos se da mucha importancia a la autonomía, iniciativa, confianza y curiosidad del niño como requisitos para desarrollar una capacidad de buscador o investigador. ¿Cómo se compagina eso con la necesidad de una planificación y organización de las situaciones y actividades de conocimiento lógico-matemático?

Antes de continuar con los contenidos de la Unidad, lee atentamente el siguiente resumen.

Recuerda

- El pensamiento lógico-matemático y su lenguaje lo construyen los niños en las situaciones de su vida cotidiana y a través del conocimiento del ambiente que les rodea.
- El ambiente (físico, social y natural) contiene una alta carga de información y búsqueda y es el encargado de descifrar la realidad, pero el niño tiene que aprender a leer en él.
- El ambiente reúne los ingredientes necesarios para una didáctica del conocimiento físico y lógico-matemático.
- Se trata de aprovechar las posibilidades que ofrece el ambiente cotidiano de los niños como provocación perceptiva y como motor de la construcción de su conocimiento lógico-matemático, favoreciendo el desarrollo de procesos cognitivos propios.

- El conocimiento lógico-matemático consiste en desarrollar un determinado tipo de pensamiento reflexivo y de educar a los niños en la observación. Las operaciones lógico-matemáticas transcurren en el curso de las situaciones reales de la vida diaria de los niños, de aquí la importancia de utilizar los objetos, situaciones y experiencias reales para el conocimiento físico y lógico-matemático en un marco de relación con otros niños.
- Los contenidos más específicos del conocimiento lógico-matemático son:
 - *Los atributos físicos de los objetos.*
 - *Las clasificaciones y las seriaciones.*
 - *Las relaciones de espacio y de tiempo.*
 - *La noción de número y cantidad.*
- En especial, para el desarrollo del conocimiento lógico-matemático se requiere que los niños sean autónomos, curiosos y tengan iniciativa por investigar y observar cuanto ocurre a su alrededor para ir construyendo el pensamiento reflexivo que es la base del conocimiento lógico-matemático.

Y ahora, vayamos viendo con cierto detenimiento las diferentes fuentes de conocimiento y su relación con el pensamiento lógico-matemático, empezando por la relación entre el conocimiento físico y el conocimiento lógico-matemático.

2

Conocimiento físico y conocimiento lógico-matemático

Para llegar a entender el significado de cada una de estas dos formas de conocimiento es necesario entender la relación existente entre ambas. De manera que antes de entrar a describir algunas situaciones, juegos y actividades a través de los cuales los niños construyen el conocimiento físico, vamos a ver cuál es la relación existente entre ambos conocimientos: el conocimiento físico y el conocimiento lógico-matemático.

2.1. RELACIÓN ENTRE AMBOS TIPOS DE CONOCIMIENTO

Podemos empezar intentando explicar el significado de cada uno de estos conocimientos para ir buscando las relaciones entre ellos.

El conocimiento físico es el conocimiento sobre los objetos de la realidad externa y sus características:

- El *color*, la *forma*, el *tamaño*, el *peso*, el *volumen*, la *textura*, la *dimensión* (altura, anchura y grosor) son ejemplos de propiedades físicas que están presentes en los objetos de la realidad externa y pueden conocerse mediante la observación.
- También los *efectos producidos por la acción sobre los objetos* (el conocimiento de que al lanzar un objeto al aire vuelve a caer) forman parte del conocimiento físico que está fuera y que es observable en la realidad externa.

El que una pelota rebote al dejarla caer al suelo, el que ciertos objetos floten sobre el agua, el que un vaso se rompa al tirarlo... son observaciones que se hacen desde fuera, de forma que *la fuente del conocimiento físico está principalmente en el objeto*.



Niños explorando objetos

En cambio, *el conocimiento lógico-matemático es una relación creada mentalmente* y que se construye al descubrir y establecer relaciones entre los objetos:

— Relaciones de *igualdad, semejanza y diferencia*:

Por ejemplo la “diferencia” es una relación creada por el niño al poner dos objetos en relación, pero no es una propiedad que esté en los objetos y si no ponemos esos objetos en relación no habrá “diferencia”. Estas relaciones no existen en uno u otro objeto por separado, las crea el niño al poner en relación los objetos. El niño no puede construir la relación de diferente si no es capaz de observar e identificar las distintas propiedades en los objetos que los hacen diferentes. Lo mismo podemos decir de las relaciones de clasificación y seriación, de las relaciones espaciales y temporales, de la noción de número y cantidad y de las medidas.

Puede parecer que se trata de dos procesos diferentes; sin embargo, necesitamos aplicar el conocimiento físico para establecer una estructura lógico-matemática. Creamos relaciones de color, de tamaño, peso, de número y la relación que cada persona establece entre dos objetos depende de él mismo. Y esto nos lleva a otra idea importante:

El niño va construyendo el conocimiento lógico-matemático combinando las relaciones simples que ha ido creando antes con los objetos. El conocimiento lógico-matemático consiste en la coordinación de las relaciones.

La fuente del conocimiento físico y social es en parte externa al niño, mientras que la fuente del conocimiento lógico-matemático es interna.

Sin embargo, y esta idea es también muy importante:

Cuando el niño explora el medio y los objetos que le rodean, pone en marcha ambos tipos de conocimientos a la vez.

Es decir, no puede construir el conocimiento físico si no posee un marco lógico-matemático que le permita poner en relación nuevas observaciones con el conocimiento que ya tiene.

Veamos esto con un ejemplo.

Para que un niño se dé cuenta de que una pelota es de color azul, necesita tener un esquema de clasificación que le permita distinguir el azul de todos los demás colores y también necesita otro esquema de clasificación para distinguir la pelota de todos los demás objetos que conoce. Esos esquemas forman parte de su marco lógico-matemático construido mentalmente a partir de la observación y experimentación con las características físicas de la realidad externa.

Pero a la vez, la observación e interpretación de las características físicas de la realidad externa (conocimiento físico) no es posible sin que se

establezca una relación con el conocimiento ya construido de forma organizada.

Tendrá que pasar algún tiempo para que el niño sea capaz de operar mentalmente y para que se produzca la abstracción reflexiva independientemente de la observación de los objetos. Y esto va a tener que ser tenido en cuenta en la metodología del conocimiento físico y lógico-matemático en estas edades.

El conocimiento lógico-matemático se construye por abstracción reflexiva de la acción del niño al introducir relaciones en o entre los objetos, actuando de diversas maneras. El conocimiento físico se abstrae de los propios objetos.

Te preguntarás: ¿Qué tienen, entonces en común, el conocimiento lógico-matemático y el conocimiento físico?

La acción de los niños sobre los objetos. Pero aclaremos el significado de acción, para seguir avanzando en la comprensión de ambos tipos de conocimiento.

Hay una forma, la más habitual, de entender la acción para referirnos a acciones manipulativas sobre los objetos (empujarlos, arrastrarlos, meterlos en agua...). El segundo significado de acción es más complejo y amplio. El niño puede actuar sobre un objeto sin tocarlo: mirando, asociando, comparando, buscando en su memoria... Hay actividades con objetos en las que la manipulación física no forma parte esencial de la acción del niño cuando se trata de poner los objetos en relación.

Un niño puede ser capaz de escoger, ordenar, clasificar y cuantificar objetos en su cabeza sin necesidad de tocarlos. Está actuando mentalmente. Cuando un niño llega a ese momento decimos que ha interiorizado la acción. Pero para llegar a eso tiene que haber experimentado y manipulado antes.

La actividad mental con los objetos tiene a su vez dos vertientes: una que se centra en aquello que es específico de los objetos con los que se actúa y la otra que supone una capacidad para estructurar múltiples experiencias. Veamos esto con un ejemplo:

Para que un niño pueda pensar en los bloques azules y amarillos tiene que ser capaz de distinguir sus semejanzas y diferencias con respecto a las de otros objetos (identificar los bloques como algo distinto a las otras cosas). Después, para poder pensar en esos dos colores tiene que relacionar cada color con los demás colores, estableciendo una red de relaciones que le permita percibir esas características distintivas. Y esto nos lleva a otra idea importante de este apartado:

En realidad, la experiencia lógico-matemática no puede tener lugar sin la experiencia física y viceversa.

No puede haber una experiencia física sin un cierto desarrollo lógico-matemático y, sobre todo, en el caso de los niños más pequeños, no puede haber experiencia lógico-matemática sin objetos o acontecimientos que poner en relación.

Ya hemos visto que la acción mental es precisa para la construcción del conocimiento tanto físico como lógico-matemático, pero hay algo más que añadir. Y vamos a por otra idea:

La manipulación física es indispensable para que resulte posible la acción mental.

En realidad, no hay dos niveles distintos para el conocimiento físico y el lógico-matemático. La experiencia física que ha acumulado el niño le ayuda a desarrollar su estructura lógico-matemática y cuanto más desarrollada se encuentre ésta mayor será la riqueza y precisión con la que el niño podrá observar la realidad física. Y así llegamos a la última idea sobre esto:

Existe una relación dinámica entre el marco lógico-matemático del niño y sus observaciones sobre los objetos (conocimiento físico).

Cuanto más estructurado esté el marco lógico-matemático, más precisas y ricas serán las observaciones que haga de los objetos. A su vez, estas observaciones capacitarán al niño a crear relaciones más elaboradas y mejor estructuradas.

Ahora que ya sabes algo más de la naturaleza del conocimiento lógico-matemático y de su relación con el conocimiento físico, vamos a ver algunas situaciones, juegos y actividades de conocimiento físico a través de los cuales se favorece el conocimiento lógico-matemático.

2.2. SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE CONOCIMIENTO FÍSICO

El conocimiento físico, en estas edades, va a desarrollarse básicamente a través de situaciones, juegos y actividades en los que estén implicados tres tipos de acciones sobre los objetos:

- El movimiento de los objetos.
- Cambios o transformaciones de los objetos.
- Actividades entre las dos categorías anteriores.

Además, están las situaciones naturales de la vida cotidiana. Veamos algo de cada una de ellas.

El movimiento de los objetos

Son muchas y variadas las situaciones en las que los niños van a tener la oportunidad de experimentar con el movimiento de los objetos. Por un lado están las numerosas y ricas experiencias de la vida cotidiana (la alimentación, la higiene, el descanso, la salida al exterior, la relación con los demás...). Las experiencias vividas en juegos y actividades de expresión y movimiento con objetos (expresión corporal y musical). Y todas las situaciones derivadas de sus desplazamientos y juegos con objetos.

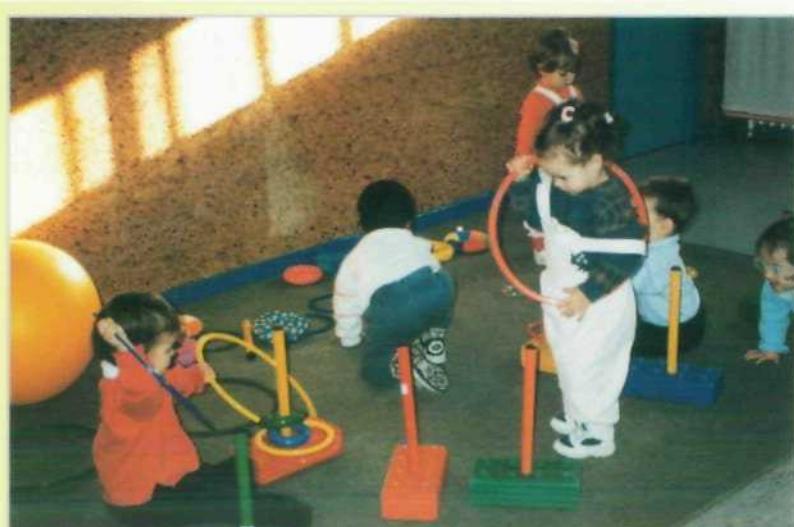
Se trataría, por un lado, de favorecer y apoyar todas estas situaciones en las que los niños ponen los objetos en movimiento a través de acciones como: arrastrar, empujar, hacer rodar, dar patadas, soplar, chupar, lanzar, agitar, hacer oscilar, hacer girar, balancear, dejar caer, tirar...

Todas estas actividades implicadas en el movimiento de los objetos son un buen procedimiento para desarrollar la estructuración del conocimiento lógico-matemático, además del conocimiento físico: nociones espaciales, características de los objetos (peso, forma, volumen, textura, color, tamaño...), nociones causa-efecto...

Cuando se trata de actividades de conocimiento físico, es importante tener en cuenta las cuatro maneras de actuar sobre los objetos, siendo que cada una de las cuales sugiere un tipo de actividad:

- Actuar sobre los objetos y ver cómo reaccionan.
- Actuar sobre los objetos para producir un efecto deseado.
- Tomar conciencia de cómo se ha logrado el efecto deseado.
- Explicar las causas.

Los niños más pequeños (0-3 años) realizarán sobre todo acciones del primer y segundo tipo. Hacia los 4 años, seguirán interesados en ese tipo de acciones empezando a dar muestras de haber desarrollado su inteligencia práctica actuando cada vez más intencionalmente para conseguir un efecto deseado, pero sin embargo pueden tener dificultades para describir cómo lo han producido.



Niños moviendo objetos

Reflexionar y explicar determinados sucesos, así como dar una descripción correcta es costoso porque las explicaciones lógicas son demasiado difíciles para los niños pequeños. Además, en estas edades, los niños suelen estar más interesados en producir efectos que en explicarlos. No obstante, formular preguntas en su momento puede favorecer la reflexión y la comunicación con el adulto y entre ellos. No se trata de buscar respuestas científicas, sino de aprender a buscar explicaciones a las cosas aunque sean sus explicaciones.

Al plantear cualquier situación, juego o actividad de movimiento de objetos, es importante tener en cuenta los siguientes criterios:

- Los niños deberán producir el movimiento por su propia acción.
- Los niños han de tener la posibilidad de modificar sus acciones y poder influir en el resultado.
- La reacción del objeto ha de ser observable. El movimiento del objeto es una reacción claramente observable a la acción del niño. De aquí que haya que ofrecer materiales que puedan moverse y en los que pueda observarse el efecto del movimiento realizado.
- La reacción del objeto ha de ser inmediata, de manera que el niño asocie su acción con el efecto producido.

Teniendo en cuenta estos criterios, podemos pasar al siguiente tipo de situación de acción con objetos.

Los cambios en los objetos

Hay otras muchas situaciones, juegos y actividades en los que el objetivo no es tanto observar los efectos causados por acciones de movimiento sobre los objetos como su transformación o cambio al someterlos a diferentes procesos. Algunos ejemplos: mezclar diferentes sustancias entre sí, mezclar diferentes sustancias con agua, cocinar, fundir cera y hacer velas, jugar con hielo y agua, cambios en las plantas y en los animales...

En estas actividades se produce un cambio en los propios objetos. El modo en que reac-



Niños en una actividad de cocina

cionan no depende de la acción directa del niño y los resultados de una misma acción pueden ser distintos. Además tampoco tiene por qué tratarse de una reacción inmediata.

En este caso no nos sirven los mismos criterios planteados para las actividades de movimiento con objetos. Mientras que en las anteriores, la acción juega un papel clave, en éstas la observación es la que va a decidir en buena medida el desarrollo de las mismas, aunque en algunos casos habrá que contar con un fuerte componente de "magia".

Aunque resulte obvio recordarlo, en este tipo de actividades, y sobre todo si se utiliza fuego o electricidad, la vigilancia del adulto deberá ser rigurosa para prevenir cualquier situación de riesgo para los niños.

Y vamos ya al tercer tipo de situaciones.

Actividades entre las dos categorías anteriores (entre el movimiento y los cambios en los objetos)

En este tipo de actividades, las acciones del niño no producen ningún cambio en los objetos. Cualquier movimiento que resulte de la acción viene determinado por las propiedades del objeto (hundirse, flotar...). Algunos ejemplos de estas actividades: descubrir si un objeto flota o se hunde, cribar, juegos con sombras, juegos con espejos, producir ecos, mirar por una lupa, experimentar con un imán, jugar con pompas de jabón...

En estas actividades también juega un papel clave la observación que permita a los niños sacar conclusiones, formular hipótesis y elaborar generalizaciones, como por ejemplo: las cosas pesadas se hunden mientras que las ligeras flotan; las sombras siempre están por el lado contrario al de la fuente de la luz o ciertos objetos se pegan a un imán mientras que otros no.

Veamos la última de este tipo de situaciones propicias para el desarrollo del conocimiento físico.

Las situaciones de la vida cotidiana

Hay muchas situaciones naturales de la vida cotidiana relacionadas con el conocimiento físico, natural y social a través de las cuales los niños elaboran su conocimiento físico, de manera espontánea en unos casos y con la intervención del adulto en otros. Son las situaciones relacionadas con:

- El aseo y la higiene.
- La comida.



Niños vistiéndose

- Por qué es de día y después se hace de noche.
- Por qué salen las flores.
- Cómo llega el agua a los grifos.
- Por qué se seca la ropa al tenderla.
- Recoger el agua o la leche derramada.
- Recoger los juguetes.
- Las peleas por los juguetes.

Y ahora ya, una vez vistas las diferentes situaciones en las que puede desarrollarse el conocimiento físico, diremos algo común a todas ellas.

El objetivo de las actividades de conocimiento físico no es enseñar conceptos, principios o explicaciones científicas, sino, sobre todo, ofrecer al niño la posibilidad de actuar sobre los objetos y ver cómo reaccionan. Y esto obedece a un principio muy claro:

Los niños construyen el conocimiento y el pensamiento lógico-matemático al actuar sobre los objetos, las personas y los sucesos y no a través de un adulto que le explica conceptos ya hechos y que seguramente ellos no pueden entender.

Todos los bebés y niños pequeños se interesan de una manera natural por examinar objetos, actuar sobre ellos y observar sus reacciones. Se trata de emplear y apoyar ese interés espontáneo haciendo que los niños estructuren y organicen su conocimiento de manera que sea una prolongación natural del conocimiento que ya dominan.

Puedes trabajar un poco más estos contenidos realizando un ejercicio.

Ejercicio

3. Vas a hacer una pequeña observación. Observa el juego espontáneo con objetos de algún niño de aproximadamente 1 año de edad. De las acciones que realice, indica algunas que pueda relacionarse con las actividades de conocimiento físico. Intenta poner algún ejemplo de cada tipo de acción (Movimiento de objetos, cambios o transformaciones en los objetos, acciones entre ambas categorías y acciones de la vida cotidiana).

Hemos visto que el conocimiento físico es una fuente imprescindible para desarrollar el conocimiento lógico-matemático, pero también el ambiente social y natural ofrece posibilidades inapreciables como fuente de conocimiento físico y lógico-matemático a la vez. Vamos a desarrollar esto en el siguiente epígrafe, pero antes lee con atención el siguiente resumen.

Recuerda

- El conocimiento físico es el conocimiento de las propiedades físicas que están presentes en los objetos y de los efectos producidos por la acción sobre ellos. Es un conocimiento al que puede llegarse por observación de la realidad externa.
- El conocimiento lógico-matemático es una relación creada mentalmente y que se construye al establecer relaciones entre los objetos (igualdad, diferencia...). El niño va construyendo el conocimiento lógico-matemático combinando y coordinando las relaciones que ha ido estableciendo con los objetos.
- Cuando el niño explora el medio pone en marcha ambos tipos de conocimiento a la vez. No puede construir el conocimiento físico si no dispone de un marco lógico-matemático que le permita poner en relación nuevas observaciones con el conocimiento que ya tiene.
- El conocimiento físico y el conocimiento lógico-matemático tienen en común la acción de los niños sobre los objetos. En un primer momento se tratará de acciones físicas y después de acciones mentales (representación y abstracción).
- El conocimiento físico, en estas edades, se desarrolla básicamente a través de situaciones en las que están implicados:
 - *El movimiento de los objetos.*
 - *Los cambios o transformaciones en los objetos.*
 - *Actividades entre ambas categorías.*
 - *Las situaciones naturales de la vida cotidiana.*
- El objetivo de las actividades de conocimiento físico no es enseñar conceptos, principios o explicaciones científicas, sino, sobre todo, ofrecer al niño la posibilidad de actuar sobre los objetos y ver cómo reaccionan.

3

La búsqueda del conocimiento lógico-matemático en el ambiente social y natural

Aunque desde un planteamiento de contenidos podría parecer que el conocimiento lógico-matemático está mucho más relacionado con el desarrollo del conocimiento físico, si lo analizamos en términos de procesos cognitivos, lo cierto es que el medio social y el entorno natural son otra fuente imprescindible para desarrollar el conocimiento lógico-matemático. Veamos con más detalle estas dos fuentes de conocimiento.

3.1. LA BÚSQUEDA DEL CONOCIMIENTO LÓGICO-MATEMÁTICO EN EL MEDIO SOCIAL

En el epígrafe anterior ya has visto algunos ejemplos de situaciones relacionadas con la vida cotidiana del niño que promueven el conocimiento físico y lógico-matemático. Podríamos hacer una larga lista de situaciones, juegos y actividades de conocimiento social que favorecen el conocimiento físico y el conocimiento lógico-matemático, entre ellas:

- Por qué los vasos sirven para beber.
- Por qué los sábados y los domingos no hay escuela.
- Por qué por las noches hay que dormir.
- Por qué hay personas que realizan unos trabajos y otras otros.
- Por qué es necesario dar la mano a algún adulto para cruzar la calle.
- Cómo se transforma la leche o el pan.
- Por qué se utilizan unas herramientas determinadas para según qué tareas...

El entramado lógico-matemático implícito en la estructuración del conocimiento físico es el mismo que aparece implícito en el conocimiento social. El conocimiento social requiere información específica del mundo exterior y cada fragmento de contenido específico sólo se entiende en relación con los demás fragmentos. De nuevo estamos estableciendo relaciones y en esto es en lo que consiste el conocimiento lógico-matemático.

Los niños sólo pueden llegar a entender el significado de los días que no hay escuela relacionándolos con los días que hay escuela. Primero, a través de su propia experiencia y después mediante un proceso de abstracción y generalización: días de escuela y días de no escuela. Podrían llegar a un conocimiento verbal o gráfico a través de las explicaciones del adulto, pero la mejor manera de construir el conocimiento, ya sea el social, el físico o el lógico-matemático es a través de la experiencia propia.

Pongamos un ejemplo.

En cualquier programa de conocimiento del medio de Educación Infantil nos encontramos con contenidos referidos a la calle, con diferentes planteamientos didácticos. Sin embargo, también con demasiada frecuencia, se enseñan estos contenidos con un fuerte peso de aprendizajes verbales y de imágenes. Pensemos qué supone la calle para los niños pequeños.

La calle es un espacio de comunicación que utilizan en mayor o menor medida todos los niños todos los días de su vida. Sin embargo, el adulto suele manifestar una actitud de desinterés cuando atraviesa la calle, al considerarla como un lugar de tránsito rápido y anónimo. Es una estampa habitual ver a los adultos apremiar a los niños para que vayan deprisa por la calle, negándoles su interés por pararse a descifrar los lenguajes que hay en ella (los objetos, los coches, la gente, las tiendas, los ruidos, los olores, los colores, los letreros, los signos, los símbolos...).

La calle es un espacio habitado, con una historia propia que puede ser investigada e interpretada. Los elementos y líneas de investigación pueden ser muchos, dependiendo de la edad de los niños y de los recursos de cada calle y de cada barrio. Desde la carpintería de la esquina a la tienda de comestibles. Desde los columpios de la plaza hasta el parque de bomberos.

Ya que estamos con la calle, vas a realizar un ejercicio.

Ejercicio

4. Teniendo en cuenta la información anterior, sugiere alguna actividad de conocimiento lógico-matemático relacionada con la calle para un grupo de niños de 3 años.

Los niños muestran una gran curiosidad por aprender a reconocer los signos del ambiente pero los adultos vamos perdiendo, cada vez más, la costumbre de mirar a nuestro alrededor. Se trata de descubrir objetos, personajes, historias personales, acontecimientos, de establecer relaciones y de construir el conocimiento a partir de la realidad que de verdad interesa a los niños porque tiene que ver con su vida.

Los educadores y profesionales de la educación hablamos mucho de la autonomía del niño y destacamos como uno de los objetivos educativos de *primer orden* en estas edades el *desarrollo autónomo* del niño en su medio. Sin embargo, en realidad el saber escolar concede muy poca importancia a la historia del niño, a la de su familia, a su calle, a lo que ocurre en su barrio, al recorrido que hace diariamente de su casa a la escuela. Con frecuencia se sustituye el libro de las profesiones

por los verdaderos profesionales, las fichas de las tiendas en lugar del mercado vecino.

Es cierto que cada vez más los niños de los centros de Educación Infantil salen con más frecuencia a visitar el barrio, el mercado o el zoológico, pero se da una absoluta prioridad al orden y a la seguridad por encima de cualquier planteamiento de búsqueda, observación e investigación.

Habría que replantearse las posibilidades de los niños y nuestra confianza en ellos. Plantearse, por ejemplo, la supuesta peligrosidad de la calle y admitir que probablemente los niños están y deben estar preparados para recorrer ese territorio que tanto conocimiento provoca.

Podemos darles la oportunidad de aprender lo que suponemos que son conocimientos ya adquiridos, proporcionándoles la posibilidad de una observación directa de la realidad. Las reproducciones de plástico o madera de los elementos de la calle, que indiscutiblemente sirven para apoyar muchas situaciones de juego y conocimiento, no pueden sustituir el aprendizaje del ambiente real.

Hay que cambiar la concepción educativa de lo que es el conocimiento y llegar a entender lo social, el barrio, el pueblo, la ciudad, la calle, no como lugares peligrosos y ocasionales, sino como lugares habituales de descubrimiento.

Ya has visto algunas posibilidades del entorno social, veamos las del medio natural.

3.2. LA BÚSQUEDA DEL CONOCIMIENTO LÓGICO-MATEMÁTICO EN EL MEDIO NATURAL

Si el medio social ofrece muchas posibilidades para desarrollar el conocimiento lógico-matemático, el medio natural es un recurso didáctico ilimitado. Sin embargo, para investigar en el medio natural es preciso realizar una programación de las secuencias a observar, del cuándo y del cómo observarlas.

Dada la amplitud del medio natural, *es necesario definir el campo de búsqueda y observación* y para esto se tendrán en cuenta:

- a) Las finalidades educativas que se pretenden conseguir y los ámbitos del conocimiento que se quieren abarcar.
- b) La adopción de los instrumentos necesarios para desarrollar la búsqueda.
- c) Unas estrategias individualizadas y adaptadas a los niños para situar a cada niño en condiciones para comprender y estructurar lo observado, respetando sus propios ritmos de observación.



Niños observando en el bosque o en el campo

Esto requiere que el educador sepa guiar al niño hacia la identificación de las categorías perceptivas (forma, color, olor, consistencia, textura, posición, tamaño, volumen...) y que sepa tener en cuenta la manera en que cada niño observa.

Lo perceptivo se encuentra muy relacionado con el bagaje de experiencias individuales propio de cada niño. Hay rasgos de percepción inmediata como sucede con el color, el tamaño y la forma, pero hay otras características del ambiente menos fáciles de advertir como la textura, la

consistencia, la distancia, la dirección... Sin embargo, conocer el ambiente es descubrirlo y analizarlo en su globalidad, observando en clave organizada e identificando todos los elementos que lo componen.

Todo esto requiere tiempo, continuidad, práctica y una secuencia gradual en el método de observación y búsqueda, sobre la base de la experiencia. No se puede conocer el medio natural a través de las explicaciones verbales del adulto ni siquiera a través de las imágenes como sustitutos de la experiencia directa.

El educador, como mediador entre el ambiente y el niño, habrá de tener en cuenta dos limitaciones en el proceso de desarrollo del conocimiento:

- Que el bagaje perceptivo del niño incluye variables que sí forman parte de la experiencia infantil y otras que no. De aquí la importancia de favorecer gradualmente en el niño el conocimiento de categorías menos usuales.
- Que existen categorías perceptivas más fácilmente observables y otras más difíciles de identificar.

Se trata de educar en el conocimiento y esto significa situar al niño en condiciones tales que pueda advertir la realidad, proponiéndole instrumentos de descripción y medición de lo observado. Partiendo, en primer lugar, de experiencias más accesibles y más cercanas al niño, para ir alcanzando, progresivamente otras más complejas, dando tiempo a las

paradas, a la contemplación y a la reflexión como muestras de que se está produciendo una comprensión del complejo mundo natural.

Ahora que ya sabes de las posibilidades del medio social y natural para favorecer el conocimiento lógico-matemático, vamos a ofrecerte algunas orientaciones acerca de qué buscar y cómo hacerlo.

3.3. QUÉ BUSCAR EN EL AMBIENTE Y CÓMO BUSCARLO

De la misma manera que en el caso del conocimiento físico, es importante tener en cuenta diferentes tipos de acciones, en el conocimiento social y natural como fuente del conocimiento lógico-matemático también *hay que establecer algunas estrategias de búsqueda y observación*.

No basta con que los niños observen las cosas que suceden a su alrededor y las organicen de cualquier manera. Se trata de favorecer la construcción de un entramado lógico-matemático a partir de esos datos del conocimiento social y natural.

Los datos recogidos por cada niño habrá que seleccionarlos, clasificarlos, reagruparlos y organizarlos sirviéndonos de categorías lógicas que faciliten al niño el proceso de reconocimiento de su escenario cotidiano aunque al principio no esté registrado en sus esquemas de reconocimiento conceptual.

Se trata de ir descubriendo y aplicando operaciones cognitivas cada vez más complejas.

Al principio será suficiente con identificar las cosas: esto es, esto no es, y de discriminar los contrastes más observables: alto-bajo, grande-pequeño, grueso-fino, caliente-frío, ruido-silencio..., con el objeto de estimular a los niños en el análisis de las semejanzas y las diferencias, las analogías y los contrarios que organizan su realidad cotidiana.

Poco a poco, a medida que vayan desarrollando su capacidad de observación intuitiva, se pretenderá dirigir la atención de los niños hacia itinerarios o trazados (entramado de relaciones) naturales y sociales existentes en diferentes contextos ambientales. Ofreciendo a los niños algo así como recorridos que ya presentan secuencias encadenadas y en una gradual progresión. Invitando al niño a que capte la unidad lógica de esa observación, con la formación de los correspondientes conceptos internos.

Todo esto supone para el niño descubrir y reconocer el orden de las líneas evolutivas de determinados procesos sociales y naturales (de los animales, las plantas, los productos de elaboración artesanal e indus-

trial...). Con las posibilidades de verificación inmediata que el ambiente le ofrece.

La exploración por líneas de desarrollo o recorridos se plantea tomando un elemento-objeto o dos elementos - objeto que presenten semejanzas o diferencias muy marcadas para ir recorriendo con los niños toda su historia.

Pongamos un ejemplo.

Si partimos del árbol como elemento de observación y búsqueda, no bastaría con descubrir características físicas y con establecer cuantas más relaciones mejor, sino que además se trataría de observar todas sus fases hasta convertirse en un mueble o en otra cosa. Y lo mismo sucedería con la leche, el trigo, el río... los trabajos de sus padres, las dependencias de la casa, las fiestas del entorno...

Hemos ofrecido algunas referencias para orientar el qué buscar y dónde buscarlo. Nos queda pensar en las dificultades:

¿Cómo organizar y ordenar el juego perceptivo para que promueva procesos de construcción del conocimiento lógico-matemático?

El primer obstáculo con que nos vamos a encontrar es la propia dificultad de los niños para conceptualizar una o varias categorías perceptivas que sirvan de referencia para organizar la información procedente del medio social o natural. El niño puede darse cuenta del color, de la forma o de la dimensión, pero no alcanza a convertir esos conceptos en una guía para analizar lo observable, porque lo que le falta es el concepto de "categoría perceptiva".

De aquí, la importancia de organizar la recogida de datos, proporcionándoles unas muestras-guía que habrá de buscar en el ambiente. Podemos utilizar instrumentos de apoyo que les ayuden a saber qué tiene que observar (fichas, modelos, símbolos con diferentes colores, tamaños, formas, texturas que indiquen la categoría a observar).

Cuando ya se desenvuelvan con soltura con ese procedimiento, la recogida de datos puede irse haciendo cada vez más compleja y precisa, aumentando las dificultades discriminatorias y ajustando los instrumentos de apoyo a las nuevas propuestas.

Cuando los niños ya son capaces de realizar el proceso de identificación de una categoría, ya se encuentran en condiciones de realizar una clasificación de lo percibido. Ahora el color, la forma, la textura, el tamaño, la cantidad, el número, no son categorías abstractas, sino que se refieren siempre a elementos visibles de la realidad social o natural.

Para distinguir un color de otro y una forma de otra, el niño debe hacer comparaciones y convertirse en investigador y no en un simple espectador de los procesos que le enseña el adulto desde su estructura lógico-matemática ya configurada. Pero además, no el investigador de la forma o del color de manera aislada, sino del paisaje en su globalidad, en el que la forma y el color son sólo algunas de sus representaciones.

Para captar el dato de la realidad hacen falta instrumentos de descripción, adquirir capacidades de identificación y definición, saber extraer mediante la experiencia el dato de la realidad encontrado valiéndose de la memorización como única garantía para la conservación de las informaciones que es preciso comparar con los datos de la experiencia.

Es importante saber que en la capacidad para organizar la búsqueda, intervienen diferentes variables:

- La capacidad del niño para observar y registrar los datos.
- La edad del niño y su pensamiento en cada momento.
- La necesidad de una adaptación por parte del niño a espacios desconocidos y nuevos.
- El componente emocional, fantástico.

Mientras que para el niño pequeño (1-3 años) el juego de búsqueda debe ser simple, breve, guiado y estimulado por el educador dentro de unas categorías limitadas y claramente observables, para los niños más mayores (3-6 años) las propuestas serán más complejas, al disponer de mayores facultades de observación y discriminación.

Con los niños más mayores (4-6), el juego adquiere características de búsqueda científica y la detección de los datos viene acompañada de materiales que el niño produce directamente a partir de la realidad (dibujos, recogidas de muestras y su clasificación, construcción de objetos, fotografías...).

Con este planteamiento es necesario modificar la concepción de las salidas del centro educativo como algo esporádico para considerar la observación y el descubrimiento del ambiente como uno de los núcleos didácticos habituales de los procesos educativos. Pero esto requiere una importante tarea de organización.

Habrá que empezar por identificar los objetivos que se quieren perseguir y, en consecuencia, elaborar una programación, un calendario y una organización que responda de verdad a una actitud experimental de la observación de la realidad, así como la utilización de algunos instrumentos de control de los resultados de las experiencias.

Cuando utilizamos las salidas como recurso didáctico para favorecer el conocimiento social y natural y el propio conocimiento lógico-matemáti-

co, es importante tener en cuenta la existencia de tres fases didácticas: el antes, el durante y el después:

- Fase de planificación.
- La salida.
- Despues de la salida.

Expliquemos, brevemente, algo de cada una de estas fases:

Fase de planificación

Es la fase de preparación y organización previa que corresponde a los educadores y en la que también pueden contar con la participación de las familias que vayan a colaborar en el desarrollo de toda la actividad.

En esta fase definimos los objetivos, seleccionamos el o los elementos de observación y búsqueda, el calendario y la organización de la actividad, incluidos los instrumentos que vamos a utilizar.

La salida

En esta fase, si se ha realizado una buena tarea de organización previa, los niños ya tienen que saber cuál es la línea de desarrollo propuesta, qué tienen que observar, dónde y cómo, así como qué instrumentos de apoyo tienen que utilizar para su búsqueda u observación.

Los padres pueden hacer una buena labor en esta fase, si se ha establecido el tipo de intervención en la fase anterior.

La fase de después (en la escuela)

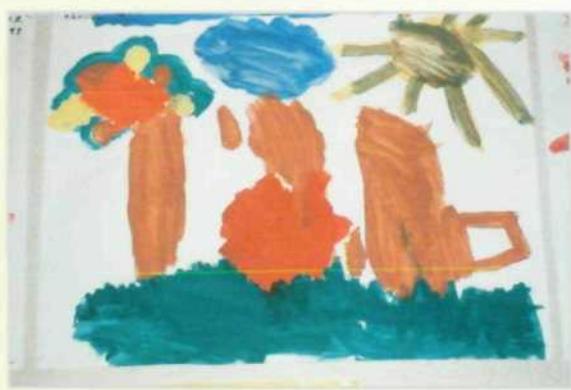
Ya con toda la información recogida, el educador ofrece unas pautas que ayuden a los niños a seleccionar las observaciones (incluidos los materiales recogidos), a clasificarlos, ordenarlos y organizarlos de acuerdo con unas categorías establecidas. Utilizando instrumentos y materiales de apoyo y buscando conexiones con otras formas de conocimiento y expresión (dramatización, expresión corporal, expresión plástica, expresión musical, expresión verbal...).

Has visto las posibilidades que ofrece el ambiente social y natural para el desarrollo del conocimiento lógico-matemático. Para ampliar esta información y ver mejor su desarrollo práctico, consulta la Unidad de Trabajo 12 (Salida al bosque de Villaviciosa de Odón).

Ahora vas a estudiar un aspecto del conocimiento físico también muy relacionado con el ambiente: el conocimiento del espacio y del tiempo. Pero antes, lee atentamente el siguiente resumen.



Dibujos de una salida al bosque



Recuerda

- El entramado implícito en el conocimiento físico es el mismo que aparece en el conocimiento social. El conocimiento social requiere información específica del mundo exterior pero cada elemento sólo se entiende en relación con los demás. De nuevo estamos estableciendo relaciones y esa es la esencia del pensamiento lógico-matemático.
- Los niños muestran una gran curiosidad por aprender a reconocer los signos del ambiente. Se trata de descubrir objetos, personajes, historias, acontecimientos, de establecer relaciones y de construir el conocimiento a partir de la realidad que interesa a los niños.
- En la investigación en el medio natural es necesario que el educador sepa guiar al niño hacia la identificación de categorías perceptivas (color, forma, tamaño, textura...), favoreciendo la observación de características fáciles de advertir y otras más complejas y precisas.
- La utilización del ambiente (social y natural) como fuente de conocimiento lógico-matemático requiere una observación en clave organizada. No basta con que los niños observen las cosas que pasan a su alrededor y las organicen de cualquier manera. Se trata de favorecer la construcción de un entramado lógico-matemático a partir de esos datos del conocimiento social y natural, seleccionando, clasificando y organizando la información ayudándose de categorías lógicas.
- Se trata de ir descubriendo y aplicando operaciones cognitivas cada vez más complejas. Primero confiando en la iniciativa y en la intuición de los niños, para ir dirigiendo su atención, poco a poco, hacia recorridos organizados que favorezcan la construcción del conocimiento y el lenguaje lógico-matemático.

4

El conocimiento del espacio y del tiempo

Hay una parte del conocimiento físico que involucra igualmente a éste y los otros conocimientos (el social y el natural); se trata del conocimiento del espacio y del tiempo. La vida de los niños, sus experiencias, los sucesos que se desarrollan a su alrededor y los objetos existen en una referencia de espacio y de tiempo. Construir e interiorizar la referencia del espacio y del tiempo es un proceso largo hasta que los niños llegan a adquirir este conocimiento de manera más o menos objetiva.

En las unidades anteriores ya hemos ido anticipando cómo las primeras referencias de espacio y del tiempo para los niños vienen dadas por la sucesión de los acontecimientos y situaciones de su vida diaria en los contextos en los que habitualmente se desarrollan. Cómo esa estabilidad, igual secuencia y previsibilidad de los acontecimientos importantes para ellos favorece su capacidad de anticipación y su situación en el espacio y el tiempo cotidianos.

No podemos desestimar la carga emocional derivada de la propia experiencia personal que los niños ponen cuando se trata de situar el espacio y el tiempo de las cosas. Y esto es así porque *la noción de espacio y de tiempo está muy ligada a las vivencias y experiencias de los niños en su vida cotidiana* y es precisamente a partir de esas experiencias como los niños llegan a adquirir su conocimiento en términos cognitivos.

En este epígrafe intentaremos hacer una aproximación al proceso de adquisición del conocimiento del espacio y del tiempo.

4.1. LAS RELACIONES ESPACIALES

En las situaciones habituales de su vida cotidiana, en sus juegos y exploraciones en su entorno inmediato, a través de su propio movimiento y del movimiento de objetos, los niños van a experimentar y a descubrir las primeras nociones sobre el espacio.

Antes de hacer propuestas acerca de cómo favorecer la experiencia de las relaciones espaciales vamos a hacer un breve resumen de cómo se desarrollan en los niños los conceptos espaciales.

Cómo se desarrollan en los niños los conceptos espaciales

Los bebés aprenden a seguir con la vista los objetos, a alcanzarlos y cogerlos. En los primeros ocho meses de vida sólo se dan cuenta de la

presencia de los objetos que pueden ver y si los pierden de vista, ya no existen.

Entre los 8 y los 12 meses, aprenden a desplazarse para buscar cosas que están fuera de su campo inmediato de visión y a manipular los objetos en el espacio para manipularlos desde diferentes ángulos.

Entre los 12 y los 18 meses, cuando empiezan a caminar, aprenden a tomar conciencia de su presencia en el espacio y estudian la forma en que los objetos cambian de posición en relación con otros objetos, por ejemplo al observar la caída de un objeto al tirarlo desde la cuna. También a esta edad disfrutan buscando cosas escondidas en un lugar, en un recipiente o en las manos de los adultos.

Entre los 18 y los 24 meses han desarrollado la habilidad de representar el espacio mentalmente. Por ejemplo, son capaces de encontrar una pelota que ha rodado por debajo de un mueble buscando directamente en el extremo por donde sale, dando un rodeo para cogerla en lugar de intentar seguir la trayectoria de la pelota (metiéndose por debajo del mueble). A partir de este momento va a experimentar constantemente con las relaciones de proximidad y separación, nociones fundamentales para la comprensión del espacio para los niños.

Los niños de tres y cuatro años exploran activamente estas relaciones cuando separan y unen cosas, las ordenan y las vuelven a colocar de otra manera en el espacio. También aprenden a describir dónde están las cosas, las distancias que hay entre ellas y las direcciones en que se mueven aunque sus juicios no siempre coincidan con los criterios de los adultos, en la medida en que la apreciación de la proximidad y la lejanía de las cosas es aún muy subjetiva en estas edades. Por ejemplo, si colocamos una barrera o un obstáculo entre algo que antes estaba cerca y el niño, creerá que ahora está más lejos y si tiene que hacer un gran esfuerzo para subir dos escalones considerará igualmente que llegar arriba está lejos.

A esta edad ya empiezan a trabajar con las nociones espaciales y utilizan las palabras correspondientes, aunque en ocasiones se equivoquen al utilizar un término espacial con el significado correspondiente. Todavía a los tres años tienen dificultades para copiar de un modelo una disposición espacial determinada con objetos, aunque puedan colocar las cosas en un orden creado por ellos.

A partir de los 5 años ya son capaces de realizar disposiciones espaciales determinadas con objetos y dibujarlas (líneas rectas, líneas curvas, líneas abiertas, cerradas, formas geométricas...).

Tras este breve resumen de la adquisición de las nociones espaciales, veamos cómo favorecer su adquisición.

Cómo trabajar las relaciones espaciales con los niños

El objetivo no es que los niños aprendan los conceptos espaciales, sino que aprendan a establecer y a identificar las relaciones espaciales que se producen a su alrededor. El lenguaje correspondiente forma parte del proceso de descubrimiento de las relaciones espaciales y será el propio niño quien utilizará las palabras cuando domine esas relaciones.

La tarea del educador consiste en favorecer el desarrollo de experiencias que ayuden al niño a organizar mentalmente esas relaciones. En unos casos se tratará de experiencias más amplias y asociadas con otras actividades y en otros de experiencias más específicas para desarrollar las relaciones espaciales. Empecemos por las experiencias de carácter más global.

Van a ser muchas las situaciones de juego, actividad, relación que les van a permitir experimentar lo que supone estar dentro y fuera; lo que es un espacio grande o pequeño; lo que significa un espacio abierto o cerrado; lo que es estar en medio o en una esquina; lo que es arriba y abajo, delante y detrás, a un lado y a otro, debajo y encima; lo que supone estar en fila o en círculo. Primero a través de su propia experiencia corporal, motriz y afectiva, y después al observar las relaciones espaciales con los objetos y con los demás.

Poco a poco irán interiorizando e intelectualizando esas nociones mediante procesos de abstracción y generalización a la vez que irán poniendo palabras a esos conceptos, en un principio muy ligados a sus experiencias y después cada vez más integrados en sus esquemas de conocimiento interno.

Recuerda que en la unidad de expresión corporal ya has estudiado cómo los niños van construyendo la idea de espacio a partir de sus propias experiencias, a través de su propio movimiento y de su situación en el espacio; a través del movimiento y las posiciones de los objetos con respecto a su cuerpo, con respecto al espacio y entre sí; en su referencia con respecto a los otros niños y entre los otros niños (consulta el apartado de esta unidad dedicado al espacio). Sin olvidar la amplitud y variedad de las situaciones de la vida diaria, de juego y actividad en las que el espacio juega un papel relevante.

Hay otras maneras de experimentar con el espacio y esto también lo hemos visto en la unidad de expresión plástica: con los juegos de desplazamiento y transformación de grandes espacios; con los juegos de construcción, con los juegos con materiales deformables, con las construcciones tridimensionales, con el modelado; y ya en el espacio gráfico, con el dibujo, la pintura y el collage.

Aprovechando esta relación entre las actividades de expresión plástica y la adquisición de las nociones espaciales, vas a realizar un ejercicio.

Ejercicio

5. Consulta la Unidad de Trabajo 10 sobre expresión plástica. En el cuadro de técnicas y procedimientos de expresión plástica aparecen diferentes posibilidades. Indica algunos procedimientos o técnicas especialmente favorecedores de la adquisición de las nociones espaciales.

Veamos ahora las experiencias más específicas para experimentar con las relaciones espaciales.

Experiencias para experimentar con las relaciones espaciales:

- Unir y separar cosas.
- Ordenar de diferentes maneras y dar nueva forma a los objetos.
- Observar y describir las cosas desde diferentes puntos de vista espaciales.
- Experimentar y describir las posiciones, direcciones y distancias relativas de las cosas.
- Vivenciar y representar el propio cuerpo.
- Aprender a localizar y a situar las cosas en los lugares y espacios habituales.
- Interpretar las representaciones espaciales en dibujos, ilustraciones y fotografías.
- Distinguir y describir las formas.

Y ahora que ya sabes el esquema que vamos a ir aplicando, puedes seguir leyendo. Vamos a ver en qué consiste cada una de estas experiencias específicas para experimentar con las relaciones espaciales.

Unir y separar cosas

En cuanto tienen capacidad para hacerlo, los bebés empiezan a manejar los objetos y a experimentar sus desplazamientos en el espacio. Entre los 8 y los 12 meses, empiezan a experimentar con las relaciones de meter y sacar, llenar y vaciar, tapar y destapar, acoplar y desacoplar, tanto con los objetos como con su cuerpo.

Cuando llegan a los 3 años ya tienen una idea amplia de lo que son las relaciones espaciales entre los objetos y tienen mayor capacidad para experimentar y entender la relación de unir y separar cosas. Colocan figuras geométricas en un tablero, introducen fichas por la ranura adecuada, resuelven un rompecabezas, llenan y vacían recipientes con arena; descubren los mecanismos de unir y separar cosas como atornillar y desatornillar, enroscar y desenroscar, encajar a presión, enganchar

y desenganchar, colocar cuidadosamente las piezas para que quepan en un recipiente...

Sin embargo, a los 3 años todavía tienen dificultades para captar las relaciones espaciales de acoplamiento y suelen resolverlas por tanteo, a menos que las diferencias de forma y tamaño sean claras.

No sólo trabajan las relaciones de acoplamiento mientras experimentan con ese tipo de materiales estructurados, también lo hacen en muchas situaciones de la vida diaria y de juego espontáneo: al colocar el cepillo de dientes en su ranura, al meter las tijeras en su funda, al abrocharse los pantalones o la chaqueta, al acoplar piezas de construcción... A través de todo este tipo de experiencias están experimentando las relaciones espaciales que implica unir y separar cosas.

Además de aprovechar las situaciones de la vida diaria y de juego espontáneo en las que se desarrollen de manera natural experiencias de unir y separar, habrá que proporcionar a los niños otras experiencias específicas y esto requiere seleccionar los materiales adecuados.

Algunas sugerencias para favorecer este tipo de experiencias:

- Proporcionar a los niños materiales que puedan acoplarse y separarse:
Diferentes tipos de bloques y piezas de construcción, tableros con pivotes, aros con soportes, juegos de tuercas y tornillos, rompecabezas, frascos y recipientes con sus respectivas tapas, cajas que cierran a presión, llaves y llavero, artículos vacíos de cosméticos, prendas de vestir con botones y cierres, banco de carpintero y herramientas, carretes de hilo, collares...
- *Darles tiempo para que experimenten* con los materiales a su manera.
- *Estimularles para que hablen* de cómo han usado los materiales.
- *Hacer nosotros observaciones* sobre la forma en que las cosas se separan y se unen.
- *Ofrecer sugerencias* cuando los niños intentan conseguir algo infructuosamente.
- *Proporcionar materiales* más sencillos a algunos niños.
- *Favorecer estas actividades* en pequeños grupos en los que se intercambia mejor.

Pasemos al siguiente tipo de experiencias para favorecer el descubrimiento de las relaciones espaciales.

Reordenar y dar nueva forma a los objetos

Hasta cerca de los 6 años, los niños creen que un objeto deja de ser lo que era al cambiar su aspecto o disposición espacial. Por ejemplo, el mismo grupo de bloques de madera colocado de otra manera o una bola de plastilina convertida en un churro.

Los niños, en estas edades, suelen percibir el objeto antes y después, pero no pueden mantener mentalmente el proceso de cambio ni invertir mentalmente el proceso de transformación para recordar el objeto en su estado original. Sin embargo, aunque no puedan entender el proceso de cambio, dedican mucho tiempo a la transformación de objetos.

Sólo teniendo muchas oportunidades para experimentar con el cambio de los objetos podrán llegar a entender, en su momento, lo que supone la transformación y la conservación de la masa y el volumen.

A continuación te ofrecemos algunas sugerencias para favorecer este tipo de experiencias.

Algunas sugerencias para favorecer este tipo de experiencias:

- Proporcionar materiales que puedan ser reordenados y colocados de distinta forma: cubiertos, platos, tazas, vasos, materiales para simular comida, muñecos y ropa para los muñecos, ropa para lavar, trocitos de tela, masa, bloques, tableros, coches, camiones, muñecos y animales de goma, madera, cartulina, clavos y martillo, cuerda, pedazos de corcho, tubos de cartón, palitos, ramas, palillos de dientes, plastilina, barro, pueblos y casitas a escala, rompecabezas, tableros de figuras geométricas, piezas para enganchar...
- Estimular a los niños para que hablen de la manera en que reordenan y colocan las cosas de otra forma.
- Describir a los niños los cambios que sufren los objetos y que ellos no pueden hacer por sí solos.
- Estimular a los niños para que intenten dar diferentes formas y coloquen las cosas de diferentes maneras.
- Ayudarles a realizar transformaciones complejas.
- Desarrollar estas actividades en pequeño grupo, para intercambiar mejor.

Observar y describir las cosas desde diferentes puntos de vista

Un bebé dispone de un punto de vista muy limitado hasta que puede desplazarse y coger las cosas por sí mismo. Con el gateo y la marcha se amplían las posibilidades de desplazamiento y de dar cierta movilidad a los objetos. Las posibilidades de colocar las cosas de distinta manera y observarlas desde diferentes ángulos y perspectivas, se va ampliando a medida que los niños van haciéndose mayores. Sin embargo, ser capaces de imaginarse cómo son las cosas sin ser vistas o cómo ven las cosas los demás es un aprendizaje posterior.

En la etapa de Educación Infantil, necesitan situarse físicamente en el lugar desde donde mirar las cosas y verlas realmente para saber cómo

son. No pueden imaginar puntos de vista espaciales diferentes de los que perciben, por eso en ocasiones adoptan posturas poco habituales para mirar el mundo.

Algunas sugerencias para favorecer este tipo de experiencias:

- Proporcionar materiales para ver las cosas desde diferentes puntos de vista, en especial los materiales de exterior y de movimiento (ramas, columpios, toboganes, escaleras, bancos, troncos de árboles huecos, neumáticos, túneles, puentes, cajas grandes resistentes, mesas, sillas...).
- Estimularles para que vean las cosas desde diferentes puntos de vista espaciales (desde arriba, desde abajo, desde dentro, desde fuera, a un lado y a otro, en medio, por delante, por detrás, lejos, cerca).
- Estimularles para que describan cómo ven las cosas desde diferentes puntos de vista espaciales.
- Hacer fotografías de cosas, personas y lugares desde diferentes puntos de vista espaciales.
- Estimular a los niños para que representen gráficamente las cosas desde diferentes puntos de vista espaciales.
- Hacer paseos y excursiones para experimentar diversas situaciones y diferentes puntos de vista espaciales.

Experimentar y describir las posiciones, direcciones y distancias relativas de las cosas

Cuando los niños experimentan colocando las cosas de diferente manera y observándolas desde distintos puntos de vista están desarrollando el conocimiento de las relaciones espaciales y aprendiendo a usar, funcionalmente, las palabras que describen esas relaciones espaciales, aunque algunas resulten confusas, sobre todo porque muchas de ellas tienen un significado relativo.

Algunas sugerencias para favorecer este tipo de experiencias:

- Proporcionar materiales que estimulen a los niños a explorar posiciones, direcciones y distancias.
- Ofrecer oportunidades para experimentar posiciones, direcciones y distancias.
- Estimularles para que describan posiciones, direcciones y distancias y para que utilicen los términos espaciales correspondientes (aunque se equivoquen).
- Al hablar con ellos, utilizar los términos espaciales específicos.
- Fotografiar a los niños mientras experimentan con diferentes posiciones, direcciones y distancias y que hablen de lo que ven.
- Estimularles para que descubran las relaciones espaciales en fotografías, ilustraciones y dibujos que ellos mismos hacen.

- Desarrollar estas experiencias en pequeño grupo para intercambiar mejor.

Experimentar y representar el propio cuerpo

En la unidad de expresión corporal ya hemos ofrecido muchas ideas acerca de cómo los niños desarrollan las nociones espaciales a través de la experiencia con su propio cuerpo y de su relación con los demás en el movimiento por el espacio. Mientras más conciencia tengan los niños de su propio cuerpo, mejor percibirán el espacio exterior y las relaciones entre los objetos en el espacio.

Algunas sugerencias para favorecer este tipo de experiencias:

- Experimentar y usar el cuerpo de diferentes maneras y adoptar diferentes posturas y posiciones en el espacio.
- Proporcionar materiales que ayuden a formarse una idea integrada de su cuerpo (para moverse y para representar).
- Aprender los nombres y la posición de las partes del cuerpo.
- Observar las similitudes y diferencias de sus cuerpos con los de los otros.
- Desarrollar estas experiencias en pequeños grupos, para intercambiar mejor.



Dibujos de niños tras una experiencia de expresión corporal

Aprender a localizar las cosas en los espacios y lugares habituales

Los niños, desde muy pequeños, aprenden a localizar el lugar de las cosas de su ambiente próximo. A los 2 años ya son capaces de localizar el lugar de algunas cosas y de asociar los diferentes espacios con el tipo de actividad y uso que se hace de ellos. A los 4 años ya son capaces de formarse una representación mental de recorridos habituales.

Algunas sugerencias para favorecer este tipo de experiencias:

- Organizar el aula en diferentes zonas de actividad.
- Empezar el curso con una cantidad limitada de materiales para ir ampliándola poco a poco, contando con la participación de los niños en su organización, desde el principio.
- Utilizar tableros y sistemas visuales de planificación y uso de las diferentes zonas de actividad.
- Aprender la distribución y localización de elementos de la calle o manzana en la que está situada la escuela.
- Hablar con los niños de los lugares y cosas que hay en el recorrido de su casa a la escuela.

Interpretar las representaciones de las relaciones espaciales de dibujos, ilustraciones y fotografías

Es importante recordar que los niños aprenden los conceptos y conocimientos de las relaciones espaciales a través de sus experiencias directas con las cosas, las personas y los lugares. Sobre esta base, empezarán a saber interpretar las representaciones de las relaciones espaciales en el plano (fotografías, ilustraciones, dibujos), aunque su interpretación no siempre coincida con la que hace el adulto.

No olvidemos que en la realidad hay 3 dimensiones y en plano se reducen a 2. Así, por ejemplo aprenden que las cosas que están lejos en las ilustraciones son más pequeñas que las cosas que están más cerca.

Si los niños han tenido una amplia experiencia pictórica y han mirado cuentos y libros de imágenes, tendrán muchos más conocimientos para saber interpretar las relaciones espaciales en el plano. Se trata de proporcionarles una gran variedad de ilustraciones, dibujos y fotografías de objetos, lugares, personas, acciones, sucesos... con los que los niños hayan tenido alguna experiencia.

Algunas sugerencias para favorecer este tipo de experiencias:

- Proporcionar una amplia variedad de materiales pictóricos, empezando por los suyos, ilustraciones y fotografías.
- Estimularles para que comparan objetos, personas y lugares reales con las fotografías correspondientes.

- Estimularles para que describan las relaciones espaciales en sus dibujos y en los dibujos de los otros.

Distinguir y describir las formas

Aprender las formas de las cosas es parte del conocimiento de las relaciones espaciales. Primero, los niños empiezan a descubrir las formas de las cosas mediante la exploración sensorial y la manipulación. A medida que van siendo más mayores, serán capaces de clasificar las cosas según su forma aun antes de saber nombrarlas.

Antes de que el nombre de la forma correspondiente tenga un sentido para el niño, habrá necesitado muchas experiencias con la forma, cuando pinta y dibuja, cuando modela con barro y plastilina. Primero descubre la forma a través de su acción con las cosas (sabe que las cosas redondas pueden rodar).

Se trata de proporcionar objetos de diferentes formas para que los niños las usen y poco a poco aprendan a descubrirlas. En la representación plástica y gráfica lo primero que dominan es el círculo y después el cuadrado y el triángulo porque les resulta difícil cambiar las direcciones para hacer ángulos.

Algunas sugerencias para favorecer este tipo de experiencias:

- Proporcionar una amplia variedad de materiales de formas fáciles de distinguir.
- Estimularles para que hagan sus propias formas (con masa, barro, plastilina, pintura, construcciones, cuerdas...).
- Hablar acerca de las formas que usan y hacen en diferentes situaciones cotidianas.
- Estimularles para que observen las propiedades de las formas.
- Estimularles para que observen las formas en una variedad de cosas que les rodean.
- No abusar de la pregunta ¿qué forma tiene eso? Plantearla cuando los niños ya entiendan el significado de la palabra correspondiente y esto supone la capacidad previa de clasificar o asociar formas.

Es importante señalar, una vez más, que en ningún caso el lenguaje verbal o la representación en el medio gráfico pueden sustituir la experiencia directa del conocimiento del espacio en las situaciones anteriormente indicadas. Las fichas gráficas de estructuración espacial tienen su papel que cumplir una vez que los niños han interiorizado todas esas nociones a partir de su propia experiencia (con su cuerpo, con los objetos y con los otros).

Ya has visto cómo los niños de estas edades adquieren las nociones espaciales y cómo trabajarlas; a continuación vas a ver cómo adquieren las nociones de tiempo y cómo favorecer su adquisición.

4.2. LA ADQUISICIÓN DE LA NOCIÓN DE TIEMPO

Para desarrollar este contenido del conocimiento lógico-matemático, primero veremos algunas ideas generales acerca de cómo aprenden los niños la noción de tiempo y después pasaremos a cómo trabajarla.

Cómo adquieren los niños la noción de tiempo

Igual que ocurre con el conocimiento del espacio, las primeras nociones de tiempo las adquieren los niños a través de su vivencia de los tiempos cotidianos y aunque pronto aprenden a situarse en los tiempos cotidianos y a anticiparse a los acontecimientos, les resulta difícil situar de manera objetiva los sucesos en el tiempo, así como medir el tiempo si no es utilizando la referencia de los sucesos y las acciones de su propia experiencia.

Enseguida aprenden el significado de algunas nociones temporales como "después", porque es una respuesta muy frecuentemente utilizada por el adulto ante sus requerimientos. Pronto empiezan a saber lo que vienen "antes" y lo que viene "después", así como a anticiparse a algunos momentos y situaciones. También experimentan lo que significa el "antes" y el "después" en sus juegos de movimiento (carreras, saltos...) y con objetos (con los arrastres, la pelota, los coches, el triciclo...) y aprenden lo que significa "mucho tiempo" y "poco tiempo" en sus experiencias de espera ante los acontecimientos.

Primero distinguen cuándo es "de día" y cuándo es "de noche" asociándolo con las situaciones cotidianas. Hay una observación objetiva y física: saben que es de día porque hay luz, mientras que por la noche está oscuro; y hay otra observación de tipo social, saben que cuando es de noche tienen que irse a dormir porque es el final del día. Sin embargo, el conocimiento del día y de la noche puede verse alterado cuando siendo de día y se oscurece el ambiente el niño afirma que se ha hecho de noche. Es una noción que lleva su tiempo aprender. Todavía los niños de 4 años pueden plantear su punto de vista al respecto intentando convencer al adulto de que quien está equivocado es él.

Vamos a poner un ejemplo interesante sobre esta noción temporal.

Eva tiene 4 años. Está pintando sobre un papel y el adulto que está con ella también dibuja en otro papel. Pregunta al adulto qué está dibujando y éste le dice que una estrella. Eva, con gran convicción le dice que no puede dibujar estrellas porque es de día y las estrellas sólo están por la noche.

Hay una parte del conocimiento del tiempo que resulta complicado para los niños de estas edades, incluso para los más mayores (4-6 años): la

ordenación de secuencias temporales. En general, los niños tienen dificultades para ordenar en el tiempo sus experiencias cotidianas y aunque en su vida real saben situarse en la secuencia cotidiana, les cuesta trabajo ordenarlas mentalmente y expresarlo. Indudablemente el factor afectivo juega un papel importante, porque recuerdan en primer lugar aquello que es más importante para ellos aunque no necesariamente haya sido la primera acción o situación de la secuencia.

Si los niños han tenido la oportunidad de experimentar realmente en el ambiente físico, social y natural, habrán observado muchas secuencias lógicas de acontecimientos y sucesos interesantes de su entorno y esto les habrá proporcionado conocimientos sobre el tiempo y la estructura temporal. Además, hay otras actividades que favorecen especialmente la organización y el conocimiento temporal: los juegos de grupo, los cuentos (contados y vistos), las actividades de música, las actividades de cocina y transformación de materiales, las actividades de dramatización y teatro.

La descripción de los sucesos pasados con palabras es un buen indicador de que los niños están empezando a comprender y a manejar la continuidad del tiempo, ya pueden pensar en un orden secuencial respecto a los sucesos pasados, intentando utilizar las palabras que usan los adultos para representar el tiempo. Sin embargo, todavía tienen mucho camino por recorrer antes de que su conocimiento del tiempo se approxime al del adulto, entre otras cosas porque los niños pequeños no entienden el tiempo de la misma manera que los adultos.

El paso del tiempo es un misterio para los niños y la idea de poder medir el tiempo es algo todavía más misterioso. Además las unidades de tiempo convencionales que usamos los adultos para medir el tiempo y hablar de los sucesos pasados y futuros (los minutos, los días, el fin de semana, las semanas, los meses, los años...) no tienen mucho significado para ellos.

Estas dificultades de comprensión intelectual del tiempo y de su medición van unidas a su visión subjetiva del tiempo. A estas edades, los niños entienden el paso del tiempo en función de sus propias experiencias y de sus sentimientos. De aquí, la importancia de proporcionar a los niños experiencias que les ayuden a experimentar, a pensar y a estructurar un conocimiento más objetivo del tiempo.

Y así pasamos al siguiente apartado.

Cómo favorecer la comprensión del tiempo en los niños

Aunque ya hemos comentado que el conocimiento del tiempo lo van realizando los niños a través de las situaciones cotidianas y de diferen-

tes actividades que se realizan en la escuela, hay algunas experiencias especialmente indicadas para ayudar a estructurar el conocimiento del tiempo de forma más objetiva. Estas experiencias van a organizarse en torno a dos procesos básicos:

- La comprensión de las unidades de tiempo o intervalos.
- La organización de la secuencia de los sucesos en el tiempo.

Cada uno de esos procesos se va a trabajar a través de determinadas experiencias.

— *Comprendión de las unidades o intervalos de tiempo:*

- Suspender e iniciar una acción ante una señal.
- Experimentar y describir las diferentes velocidades.
- Experimentar y comparar los intervalos.
- Observar los cambios estacionales.
- Observar que los relojes y los calendarios se usan para marcar el paso del tiempo.

— *La secuencia en el tiempo de los sucesos:*

- Prever los sucesos futuros verbalmente.
- Planificar y terminar lo planificado.
- Describir y representar los sucesos pasados.
- Usar unidades convencionales de tiempo al hablar sobre los sucesos pasados y futuros.
- Observar, describir y representar el orden de los sucesos.

Expliquemos cada tipo de experiencias con las correspondientes sugerencias al educador.

Experiencias de comprensión de las unidades de tiempo o intervalos

Suspender e iniciar acciones ante una señal

Se trata de proporcionar experiencias en las que los niños tengan que observar el principio y final de las acciones, los sucesos y los períodos de tiempo. Cuando a los niños se les ayuda a darse cuenta del momento en que inician una acción y en el que la suspenden, les estamos ayudando a darse cuenta de que las unidades de tiempo tienen un principio y un final, independientemente de lo que suceda en el intermedio.

Algunas sugerencias para favorecer este tipo de experiencias:

- Proporcionar materiales que los niños puedan usar para señalar el principio y el final de los períodos (instrumentos y objetos sonoros, cronómetros, relojes de arena, relojes con despertador...).

- Señalar el principio y el fin de los sucesos de la rutina diaria.
- Realizar juegos motrices de parada y seguir.

Experimentar y describir diferentes velocidades

Entender la relación entre el tiempo y la velocidad es entender que construir algo muy rápido lleva menos tiempo que construirlo lentamente y eso no es fácil. Igualmente se confunden con la velocidad, no pueden comparar con precisión las velocidades de dos personas o dos objetos que se desplazan porque todavía no pueden ver aisladamente dos velocidades del movimiento, calculando la velocidad por la distancia al punto de llegada (si dos niños llegan a la vez a un mismo lugar, los niños creen que la velocidad de ambos ha sido la misma).

A los 3 y 4 años todavía no han desarrollado un conocimiento lógico de la velocidad o el tiempo o de la relación entre los dos; sin embargo, sí son capaces de reconocer y describir diferentes velocidades cuando se desplazan, construyen, bailan o tocan el tambor a diferentes velocidades.



Niño con rueda

Hay algunas experiencias que pueden ayudar a los niños a experimentar y describir las diferentes velocidades.

Y estas son algunas sugerencias para favorecer este tipo de experiencias:

- Proporcionar materiales que ayuden a los niños a experimentar diferentes velocidades (juguetes con ruedas, muñecos, cosas que giren, cosas que rueden, cosas que goteen, el equipamiento del patio...).
- Permitir a los niños que experimenten diferentes velocidades con su propio cuerpo (en el patio, juegos

- de movimiento y desplazamiento, canciones de acción, juegos y actividades de ritmo con sonido y música, en las tareas cotidianas...).
- Estimular a los niños para que describan las velocidades relativas que experimentan y observan.

Experimentar y comparar los intervalos

El que los niños utilicen las mismas palabras que utilizamos los adultos para expresar "mucho tiempo", "poco tiempo", "un ratito" no significa que hayan adquirido la noción de transcurso objetivo y continuo del tiempo. Sus juicios sobre la duración del tiempo son todavía muy subjetivos en estas edades.

También confunden el tiempo de duración con el espacio. Por ejemplo, creen que la distancia es mayor si se recorre un mismo espacio a saltitos pequeños que a grandes saltos o que una persona más alta tiene que ser más mayor en años que una persona más baja. Se trata de proporcionar experiencias que permitan a los niños desarrollar su capacidad para comparar los intervalos de tiempo de manera más objetiva.

Estas son algunas sugerencias para favorecer este tipo de experiencias:

- Establecer y seguir una rutina diaria constante (experimentar los diferentes intervalos, hablar de ello y comparar la duración de cada intervalo).
- Relacionar la duración de los períodos con las acciones o sucesos reales (ejemplo: una hora es el tiempo que pasa desde que empezamos a comer hasta que vamos a dormir la siesta y mientras hacemos todo esto...).
- Usar relojes de arena.
- Favorecer que los niños expresen sus juicios sobre la duración de los períodos y que expliquen sus razonamientos.

Observar los cambios de estación

Para los adultos el tiempo es un proceso de movimiento y cambio constantes: el presente siempre se está convirtiendo en el pasado y el futuro en presente. Saben que los sucesos individuales son parte de una progresión y sucesión hacia adelante. Los niños no tienen la noción de que los sucesos individuales sean parte de un proceso de movimiento y cambio continuos.

La idea de continuidad cíclica: que la mañana se convierte en noche, la noche en mañana, los días pasan a formar semanas, las semanas en meses y los meses en años, es desconocida para los niños.

La observación de las fiestas, de determinados acontecimientos, los cambios de estación y la realización de algunas actividades relacionadas con diferentes momentos puede contribuir a la comprensión del tiempo como una serie de sucesos o de estaciones que se repiten todos los años.

Los niños, a partir de los 3 años, son capaces de organizarse su propio

calendario mental asociando sucesos importantes; por ejemplo saben que primero será Navidad, que hará frío durante algún tiempo y que su cumpleaños llegará cuando empiece a hacer más calor y salgan las flores.

Algunas sugerencias para favorecer este tipo de experiencias:

- Hablar con los niños sobre los cambios de estación en las conversaciones de todos los días (tanto de los sucesos meteorológicos y del cambio en el paisaje como de sucesos de la temporada importantes para ellos).
- Estimular a los niños para que recojan y hablen sobre los objetos relacionados con los cambios de estación.
- Repetir los paseos y excursiones en las diferentes estaciones durante el transcurso del año para observar en directo los cambios de estación y la duración de los intervalos estacionales.

Observar que los relojes y calendarios se usan para marcar el paso del tiempo

Los niños en estas edades no pueden entender la forma de registrar el paso del tiempo. Para empezar, no conciben el tiempo como un continuo del pasado, el presente y el futuro. En segundo lugar, suelen confundir determinado tiempo con el espacio en el que habitualmente se desarrolla la actividad correspondiente. En tercer lugar, su noción del tiempo es subjetiva. El tiempo pasa muy deprisa o muy despacio dependiendo de cómo se sientan ellos con respecto a lo que hacen o a lo que pasa a su alrededor.

Para pensar sobre esto vas a realizar un ejercicio.

Ejercicio

6. Recoge algunos comentarios hechos por niños de 3 a 6 años sobre su conocimiento del tiempo y que sirvan de ejemplo del párrafo anterior.

La idea de medir el tiempo con un reloj y un calendario es un concepto abstracto que la mayoría de los niños en etapa de Educación Infantil no entienden. Además, los números de los relojes y de los calendarios presentan otra dificultad añadida en tanto que aún no dominan la numeración. Sin embargo, sí se les puede iniciar en el uso de los relojes y los calendarios como herramientas para medir los intervalos de actividades, sucesos y acontecimientos de su vida diaria.

Estas son algunas sugerencias para favorecer este tipo de experiencias:

- Usar los tiempos y fechas convencionales en las conversaciones con los niños.

- Usar los relojes y calendarios de elaboración casera y funcional para ayudar a los niños a situarse en la sucesión de las actividades de su vida diaria.

Veremos ahora las propuestas para desarrollar el otro grupo de experiencias con el tiempo:

Organizar la secuencia de los sucesos en el tiempo

Prever los sucesos futuros

Los niños suelen estar muy ocupados con los sucesos del momento, pero pronto aprenden a hacer preguntas que indican que empiezan a preocuparse por la secuencia del tiempo y a pensar qué pasará después: ¿Cuándo viene mi mamá a buscarme? ¿Cuánto falta para...?

Es importante que los adultos contesten a estas preguntas ofreciendo a los niños pistas para que puedan construirse mentalmente la secuencia que les ayude a prever los sucesos futuros y animarles a que ellos lo expresen verbalmente.

Algunas sugerencias para favorecer este tipo de experiencias:

- Ayudar a los niños a prever y prepararse para cada período del día (con el uso de señales y ritos para marcar el principio y el final de los períodos, anunciando el final de la actividad un poco antes de terminarla, preguntándoles qué va avenir después...).
- Ayudar a los niños a preparar las cosas que han planeado hacer.
- Ayudar a los niños a prever los problemas y las consecuencias de las cosas.
- En los juegos y actividades de grupo pequeño, hablar con los niños de lo que van a hacer.
- Ayudar a los niños a prever y prepararse para los cambios no previstos.
- Incluir a los niños en los planes y preparativos de cambios en el aula.

Planificar y terminar lo planificado

La mejor manera de influir en lo que va a suceder es hacer un plan y llevárselo a cabo. La planificación, el desarrollo y la revisión de lo realizado y su verbalización es un buen procedimiento para aprender a controlar el carácter continuo y secuencial del tiempo.

Describir y representar los sucesos pasados

Otra manera de aprender a adelantarse a lo que va a suceder después es recordar los sucesos pasados. Esto permite al niño establecer y mantener un registro mental de lo que ha experimentado y aprendido. La descripción y representación (por medio de diferentes formas de expresión y represen-

tación) de los sucesos pasados exige un proceso de reflexión importante pero accesible para el pensamiento de los niños de 3 a 6 años.

La tarea del adulto consiste en ayudar a los niños a describir y representar los sucesos pasados, utilizando diferentes formas de expresión y representación.

Usar las unidades convencionales de tiempo al hablar sobre los sucesos pasados y futuros

Los niños están interesados por aprender y entender el significado y los nombres de las unidades convencionales de tiempo de la misma manera que están interesados por aprender a descifrar y a nombrar el lenguaje utilizado por los adultos. Se dan cuenta de que para referirse al pasado, al presente o al futuro hay que utilizar diferentes expresiones, pero necesitan tiempo para aprender a utilizarlas de manera correcta. El simple hecho de que empiecen a utilizar estos términos es un buen indicador de su interés por aprender a utilizarlas.

Es frecuente que, por ejemplo, utilicen la palabra "mañana" para referirse a "ayer", pero sólo equivocándose y oyendo al adulto utilizarlas de manera correcta aprenderán a usar esos términos. Como siempre, mediante la experiencia, empezarán a relacionar la palabra correcta con la unidad de tiempo correspondiente.

Algunas sugerencias para favorecer este tipo de experiencias:

- Usar el nombre de las unidades de tiempo convencionales en las conversaciones diarias con los niños y hacerlo de forma precisa, con explicaciones que los niños entiendan.
- Estimular a los niños para que usen el nombre de las unidades de tiempo aunque no lo hagan correctamente.

Observar, describir y representar el orden de los sucesos

A menudo, los niños mientras juegan y actúan comentan y describen los pasos que van dando. Poder darse cuenta de la secuencia de las cosas, de que los sucesos ocurren en un cierto orden, de que unas cosas ocurren antes o después de otras es parte del conocimiento del tiempo, de las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro y de la relación entre causa y efecto.

Algunas sugerencias para favorecer este tipo de experiencias:

- Pedir a los niños que describan el orden de los sucesos que hayan experimentado recientemente.
- Describir el orden de los sucesos a los niños.
- Estimular a los niños para que representen el orden de las cosas (dramatización, canciones, dibujos).

- Observar el paso del tiempo en animales y plantas.
- Desarrollar actividades en las que haya que seguir una secuencia determinada en grupos pequeños.

Ya has terminado los contenidos relacionados con el conocimiento del espacio y del tiempo. En el siguiente epígrafe estudiarás dos procesos específicos del conocimiento lógico-matemático: las clasificaciones y las seriaciones. Pero antes, consulta el siguiente resumen.

Recuerda

- Las primeras referencias del espacio y del tiempo para los niños les vienen dadas por la sucesión de los acontecimientos y situaciones de su vida diaria. La estabilidad y la previsibilidad de los acontecimientos importantes para ellos favorece su capacidad para situarse en el espacio y en el tiempo y su capacidad de anticipación.
- Para que los niños lleguen a interiorizar las nociones de espacio mediante procesos de abstracción, antes tendrán que haber podido observar esas relaciones en su propia experiencia corporal y motriz, en su relación con los objetos y con los demás.
- Además de experimentar con el espacio en las diferentes situaciones de la vida diaria, también hay otras actividades especialmente favorecedoras de la estructuración espacial: los juegos de transformación de grandes espacios, los juegos con materiales deformables, las construcciones, las actividades de construcciones tridimensionales, *las actividades de pintura, modelado y collage y los puzzles*.
- En un principio, los niños organizan su estructura temporal en relación con su propia experiencia y poco a poco irán siendo capaces de orientarse en el tiempo y de medirlo de manera más objetiva.
- Además de las situaciones de su vida cotidiana, hay otras actividades que favorecen la del conocimiento temporal: las actividades de conocimiento físico, social y natural; la observación de secuencias lógicas; los cuentos (contados y vistos); las actividades de dramatización y teatro; las actividades de expresión musical; las actividades de cocina y de transformación de materiales.
- Ni el lenguaje verbal ni la representación gráfica pueden sustituir la experiencia directa del conocimiento del espacio y del tiempo. Las fichas gráficas de estructuración espacial y temporal se utilizarán como material de apoyo y cuando los niños ya tengan interiorizados los conocimientos a trabajar.

5

Las clasificaciones y las seriaciones

Ya hemos visto cómo los niños aplican sus conocimientos físicos (procedentes del ambiente físico, social y natural) para establecer y crear estructuras lógico-matemáticas y cómo van construyendo el conocimiento lógico-matemático combinando las relaciones simples que han ido estableciendo antes con los objetos y los acontecimientos. Llegando al conocimiento lógico-matemático, coordinando mentalmente las relaciones establecidas en su experiencia directa por medio de un proceso de abstracción reflexiva o mental.

Aunque el conocimiento lógico-matemático participa de otros conocimientos (el conocimiento físico, social y natural), hay una serie de procesos que podríamos calificar de procesos específicos de conocimiento lógico-matemático en la medida en que se trata del establecimiento de relaciones mentales. Nos referimos a las clasificaciones, seriaciones, a la adquisición del número.

En estas edades, cualquier proceso de abstracción se produce a través de la observación directa, ya sea derivada de la propia acción sobre los objetos o derivada de la acción de los otros niños (no de la acción ejemplar del adulto). Sólo más adelante (a partir de los 6 años) va a ser posible que se produzca la abstracción reflexiva independientemente de la observación directa sobre los objetos o los acontecimientos.

Vamos a ocuparnos ahora de los procesos implicados en las clasificaciones y las seriaciones y cómo favorecerlos.

5.1. LAS CLASIFICACIONES

Para poder hacer propuestas adecuadas, lo primero que necesitamos es tener un mínimo conocimiento de cómo se desarrolla en los niños la capacidad para clasificar, de manera que vamos a empezar por ahí.

Cómo aprenden los niños a clasificar

Durante los dos primeros años de vida los niños aprenden a ofrecer diferentes respuestas a los objetos en función de sus características. Aprenden que los objetos responden a diferentes acciones y aunque todavía no estén clasificando, si están realizando una diferenciación perceptiva esencial para aprender que no todas las cosas son iguales.

Entre los 2 y los 6 años aún continúan muy interesados en la exploración de los objetos y sus cualidades, pero también van aprendiendo a formar

conjuntos de objetos teniendo en cuenta diferentes atributos aunque al principio no puedan entender la lógica de las clases. En ocasiones inician las clasificaciones de objetos ordenando las cosas de tal manera que aparentemente no tiene nada que ver con las similitudes y diferencias y lo hacen con una lógica que escapa al observador pero no a ellos.

A medida que los niños van siendo más mayores empiezan a clasificar objetos de acuerdo con criterios constantes. Estas primeras clasificaciones suelen ser de grupos de objetos exactamente iguales en todos sus atributos. Empiezan por clasificar las cosas en muchos grupos pequeños y después pueden clasificarlas en menos grupos con una mayor variedad de objetos en cada uno. Pero hasta mucho después (a partir de los 7 u 8 años) no adquirirán la noción de inclusión de clase: el que los botones azules y rojos, aun siendo diferentes y perteneciendo a dos clases diferentes en función del color formen una misma clase: los botones.

La inclusión en clases es el proceso de combinar grupos pequeños para hacer grupos mayores e invertir el proceso separando las partes de un todo. Antes de los 6 años los niños tienen capacidad para realizar clasificaciones en función de un solo atributo, pero no son capaces de entender que un subconjunto esté incluido dentro de un conjunto total.

Para que los niños lleguen a entender la noción de clase es importante que realicen múltiples experiencias de clasificación con objetos y en diferentes situaciones. Los niños de 3 años ya han adquirido un conocimiento físico suficientemente extenso de las cosas, tienen la capacidad de distinguir los atributos básicos de los objetos y de encontrar objetos similares, pero necesitan oportunidades para aprender a usar esas capacidades y empezar a resolver los problemas por su cuenta.

No se trata de que entiendan el concepto de inclusión en una clase ni de explicarles la forma de clasificar todos los objetos en un conjunto de dos grupos porque todavía no disponen de esas categorías lógicas, sino de que apliquen la formación de clases a cuantas más y



Niños construyendo

variadas situaciones. Empezando por las situaciones de la vida cotidiana y continuando con algunos juegos y actividades de clasificación.

La recogida de materiales del entorno natural, los materiales de desecho o para reciclar y los objetos cotidianos ofrecen muchas posibilidades para experimentar con las clasificaciones. Con los niños de 4 a 6 años también podremos utilizar algunos materiales didácticos como los bloques lógicos y el material sensorial Montessori.

Es muy importante experimentar con todos los atributos de los objetos y no sólo con el color, la forma y el tamaño. Sabiendo que hay cualidades más fáciles de observar que otras, se trata de estimular a los niños para que sean capaces de percibir atributos que requieren una mayor precisión y una habituación: el grosor, el peso, el volumen, la textura, el olor, el sabor, la dureza, el sonido... e ir aumentando progresivamente el grado de precisión perceptiva introduciendo matices y diferencias cada vez más pequeñas en espectros cada vez más amplios.

A modo de resumen, recogemos a continuación cómo se desarrollan las capacidades para la clasificación en los niños de 0 a 6 años (las edades son sólo una referencia orientativa):

— *De 0 a 2 años y medio:*

- Dan diferentes respuestas a diferentes objetos.
- Exploran los atributos de los objetos.

— *De los 2 años y medio a los 7:*

- Dan diferentes respuestas a diferentes objetos, con mayor precisión
- Exploran los atributos de los objetos: los más visibles y otros más precisos.
- Usan los nombres de las clases.
- Hacen colecciones con objetos.
- Hacen colecciones gráficas (a partir de los 3 años).
- Clasifican por similitud.
- Clasifican en dos grupos.

Para pensar sobre esto vas a realizar un ejercicio.

Ejercicio

7. Pon un ejemplo concreto, si es posible sacado de una observación directa, de una actividad de clasificación de un niño de 2 años y de otro de 4.

Ahora que ya sabes algo más acerca de cómo aprenden los niños a clasificar y cómo van descubriendo lo que significa la inclusión en clases, podemos pasar a ver algunas propuestas.

Cómo favorecer las experiencias de clasificación

A continuación ofrecemos algunas orientaciones para favorecer las experiencias con las clasificaciones. Se trata de sugerencias organizadas alrededor de 6 tipos de experiencias:

- Investigar y describir los atributos de las cosas.
- Observar y describir la manera en que las cosas son iguales y diferentes, clasificando e igualando.
- Usar y describir los objetos de diferentes maneras.
- Hablar sobre las características que "no" poseen las cosas o la clase a la que "no" pertenecen.
- Retener mentalmente más de un atributo a la vez.
- Distinguir entre "algunos" y "todos".

Investigar y describir los atributos de las cosas

Las sugerencias para favorecer este tipo de experiencias son las siguientes:

- Proporcionar a los niños materiales para investigar y observar sus cualidades. Sin olvidar los materiales recogidos del exterior (hojas, piedras, frutos, arbustos, tierra, palos...) de los que podemos encontrar en la salida alrededor de la manzana, al parque, a las tiendas próximas...
- Hacer preguntas a los niños sobre los objetos con los que investigan.
- Dejar que los niños pongan nombres a los atributos y a las cosas con libertad (aunque no lo hagan con precisión) y preguntarles por qué ponen ese nombre.
- Anotar las descripciones que hagan los niños de las cosas (para comentarlas con ellos).
- Apoyar las situaciones que se presentan en los diferentes momentos del día (en la asamblea, en el patio, en la comida, en el juego...) para ayudar a los niños a observar y a describir los atributos de las cosas.
- Ayudar a los niños a observar y describir los objetos en los juegos, actividades y situaciones de pequeño grupo, favoreciendo el intercambio entre ellos.

Observar y describir la manera en que las cosas son iguales y diferentes, clasificándolas e igualándolas

Para favorecer este tipo de experiencias, las sugerencias son las siguientes:

- Proporcionar conjuntos de materiales idénticos y similares.
- Disponer las cosas en el aula de manera que todos los objetos iguales estén juntos.
- Hablar con los niños sobre los materiales que utilizan y que tienen similitudes y diferencias claras.

- Anotar las descripciones hechas por los niños de las similitudes y diferencias (para comentarlas con ellos).
- Hacer excursiones para investigar las similitudes y las diferencias en el entorno social y natural.
- Incorporar propuestas de buscar similitudes y diferencias en sus juegos.
- Ayudar a los niños a observar y describir las similitudes y las diferencias en las situaciones, juegos y actividades de pequeño grupo, animándoles a intercambiar entre ellos.

Usar y describir objetos de diferentes maneras

Para favorecer este tipo de experiencias, las sugerencias son las siguientes:

- Proporcionar materiales que puedan describirse y clasificarse de diferentes maneras.
- Al hablar con los niños sobre lo que hacen, describirles los atributos de los objetos.
- Hacerles preguntas sobre los atributos de los materiales que usan.
- Planificar actividades para trabajar en pequeño grupo ayudándoles a describir los objetos de diferentes maneras.

Hablar sobre las características que algo no posee o sobre la clase a la que no pertenece

De la misma manera que favorecemos las experiencias en las que el niño tenga que pensar en la característica que tienen una serie de objetos para pertenecer a la misma clase, también hay que favorecer experiencias en las que tenga que buscar una característica en negativo. Este es un proceso de pensamiento importante, pero más costoso.

Para favorecer este tipo de experiencias, las sugerencias son las siguientes:

- Clasificar algunos materiales del aula con etiquetas en las que aparezca el “no” (dibujo).
- Usar enunciados con el “no” en las conversaciones con los niños.
- Hacer preguntas con el “no” mientras los niños trabajan con los materiales.

Retener mentalmente más de un atributo a la vez (a partir de 3 años)

Para favorecer experiencias de este tipo, las sugerencias son las siguientes:

- Agrupar objetos que reúnan varios atributos a la vez (empezando por 2 y ampliando poco a poco).

- Etiquetar algunos lugares donde se guardan las cosas con dibujos en los que aparezcan dos atributos a la vez.
- Hacer comentarios sobre los objetos en función de dos atributos.
- Hacer preguntas que se refieran a más de un atributo de un objeto (adivinanzas).

Distinguir entre “algunos” y “todos”

Para favorecer este tipo de experiencias, las sugerencias son las siguientes:

- Colocar juntos los materiales similares (para que los niños vean la diferencia entre “algunos” y “todos”).
- Usar los términos “algunos” y “todos” en las conversaciones con ellos.
- Hacer preguntas usando “algunos” y “todos”.
- Registrar las observaciones acerca de cómo clasifican los niños (para comentarlas con ellos).

Ya has visto cómo aprenden los niños a clasificar y cómo favorecer esas experiencias. Vas a ver a continuación cuál es el proceso de pensamiento implicado en las seriaciones y cómo favorecer esas experiencias.

5.2. LAS SERIACIONES

La capacidad para hacer series supone el reconocimiento de la diferencia y la percepción de la diferencia es una capacidad muy temprana en los niños.

Antes de entrar en las propuestas, vamos a hacer un breve recorrido por la evolución de los procesos de pensamiento implicados en esta capacidad.

Cómo adquieren los niños la capacidad para hacer series ordenadas

Los bebés responden muy pronto a los sonidos de manera diferenciada y pueden hacer emisiones cortas o largas (“da-da” o “da-da-da-da-da”).

Los niños de 1 y 2 años se dan cuenta de la diferencia cuando construyen torres colocando los objetos más grandes abajo y los más pequeños en la punta aunque aún no sean capaces de ordenarlos por tamaños, de la misma manera que colocan las cajas pequeñas dentro de las más grandes. Están ejercitándose en las seriaciones.

Los niños de 3 y 4 años pueden construir torres más complejas controlando la ordenación en función del tamaño. También pueden hacer com-

paraciones: "esta torre es más alta que esa". Mediante la experimentación, los niños de 3 y 4 años pueden empezar a acoplar un conjunto de objetos ordenado con otro. Por ejemplo, colocar recipientes de diferentes tamaños en sus respectivos contornos o huecos.

Entre los 4 y los 5 años pueden construir una serie de objetos de diferentes longitudes aunque a menudo sólo prestan atención a un extremo de cada objeto, con lo que pueden cometer errores de apreciación.

A partir de los 6 años ya son capaces de construir una escalera en orden ascendente o descendente con palitos de diferente longitud, fijándose en la dimensión marcada por los dos extremos del palo a la vez y realizando de manera correcta una seriación en función de la longitud.

Como siempre, tenemos que resaltar la importancia de las experiencias de hacer series con objetos para poder desarrollar esta capacidad lógica. A continuación indicaremos las sugerencias para favorecer este tipo de experiencias.

Cómo favorecer las experiencias de seriación

En estas edades la única manera de desarrollar la capacidad para entender lo que supone el proceso de ordenar las cosas formando una serie es haciéndolo. Por eso, se trata de proporcionar a los niños, experiencias favorecedoras que respondan a tres operaciones distintas e implicadas en este proceso:

- Hacer comparaciones.
- Poner varias cosas en orden y describir sus relaciones.
- Hacer corresponder conjuntos de objetos con otros.

Hacer comparaciones

Para favorecer este tipo de experiencias, las sugerencias son las siguientes:

- Proporcionar materiales que los niños puedan comparar fácilmente. Pensando primero en el listado de términos comparativos para saber qué materiales pueden ser más adecuados: más pesado/más ligero, más rugoso/más suave, más húmedo/más seco, más duro/más blando, más grande/más pequeño, más grueso/más delgado, más alto/más bajo...
- Hacer preguntas en el transcurso de las situaciones cotidianas que ayuden a los niños a hacer comparaciones.
- Realizar juegos que impliquen comparaciones.
- Tomar nota sobre las comparaciones que hacen los niños (para comentarlo con ellos).

Poner varias cosas en orden y describir sus relaciones

Para favorecer este tipo de experiencias, las sugerencias son las siguientes:

- Proporcionar materiales de 3 y 4 tamaños diferentes (bloques, materiales de la casita y de juego simbólico, de expresión plástica, de manipulación, de construcción, de música y movimiento, de patio...).
- Hablar con los niños y hacerles preguntas sobre las relaciones de tamaño.
- Usar materiales de tres o cuatro tamaños diferentes en los juegos y actividades de pequeño grupo (animándoles a comentar entre ellos).
- Estimular a los niños a ordenar las cosas por tamaños en las situaciones de recogida y limpieza.
- Estimular a los niños a que representen cuentos en los que aparezcan relaciones de tamaño (los tres osos, los tres cerditos...).



Niños en el rincón de la casita

Hacer corresponder un conjunto ordenado de objetos con otro

Los niños, a partir de los 3 años, experimentan en las situaciones cotidianas, de juego y actividad, la manera de hacer coincidir un conjunto de cosas con otro cuando hay un número bajo de elementos en cada conjunto (3 o 4) y cuando tienen una razón práctica para hacerlo.

Por ejemplo: tapar varios frascos con varias tapaderas (buscar la tapa correspondiente a cada frasco) o poner vestidos a muñecos de diferentes tamaños (a cada uno el suyo).

Apoyándose en este tipo de experiencias, el educador puede hacer propuestas para desarrollar la capacidad de seriación.

Estas son las sugerencias para favorecer este tipo de experiencias:

- Proporcionar conjuntos ordenados de materiales que puedan hacerse coincidir (entre 3 y 5 elementos) de diferentes tamaños: platos y tazas, frascos y tapas, botones y huchas, cajas y tapas, tuercas y tornillos, muñecos y ropas. Muñecos y cunas, animales y jaulas...
- Estimular a los niños para que acoplen conjuntos ordenados durante las situaciones de recogida y limpieza. Por ejemplo, tras una actividad

de cocina, encontrar todas las tapas y todos los botes; colocar cada cacerola en el hueco o el contorno correspondiente...

- Hablar con los niños sobre lo que hacen mientras acoplan los conjuntos ordenados.

Tanto en el caso de las clasificaciones como en el de las seriaciones, las experiencias se realizarán con objetos que los niños puedan tocar, manipular y mover. Las fichas gráficas de clasificación y seriación podrán utilizarse como un material de apoyo cuando los niños ya hayan adquirido esas capacidades y en ningún caso sustituyendo la experimentación directa con objetos diversos.

Recuerda

- Para que los niños lleguen a entender la noción de clase es necesario que realicen múltiples clasificaciones con objetos en diferentes situaciones.
- La recogida de materiales del entorno natural, los materiales para reciclar y los cotidianos ofrecen muchas posibilidades para experimentar con las clasificaciones.
- Para que los niños adquieran la noción de clase, el educador deberá proporcionar experiencias del tipo:
 - *Investigar y describir* los atributos de las cosas.
 - *Observar y describir* en qué las cosas son iguales o diferentes.
 - *Identificar* los atributos ausentes y la clase a la que no pertenecen las cosas.
 - *Retener mentalmente* más de un atributo a la vez.
 - *Distinguir* entre algunos y todos.
- La capacidad para seriar supone el reconocimiento de la diferencia y la relación de orden.
- El educador deberá proporcionar a los niños experiencias clave para que los niños experimenten con la seriación:
 - *Hacer comparaciones* de objetos.
 - *Poner varias cosas* en orden y descubrir sus relaciones.
 - *Hacer corresponder* conjuntos de objetos con otros.

Ya has estudiado dos de los procesos más específicos del conocimiento lógico-matemático, ahora vas a estudiar el tercero: la noción de número y cantidad.

6

El número

Para desarrollar la construcción de este conocimiento lógico-matemático, haremos un planteamiento basado en la teoría de Piaget, por tratarse de uno de los enfoques más rigurosos y completos al respecto y porque ayuda mucho a la comprensión y a la didáctica de este conocimiento en los niños pequeños. Centrándonos en el estudio de los siguientes aspectos:

- La construcción del número: la noción de orden y de inclusión.
- La diferencia entre la cuantificación de objetos y la construcción de número.
- La representación de los conceptos numéricos.
- Metodología del aprendizaje del número.

6.1. LA CONSTRUCCIÓN DEL NÚMERO

Según Piaget, el número es una síntesis de dos tipos de relaciones:

- El orden.
- La inclusión jerárquica.

Empecemos por explicar lo que para este autor significa la relación de orden.

La relación de orden

Ordenar significa colocar los objetos en una determinada disposición que permite al niño tener la noción de cada uno individualmente y a la vez de que hay más de uno. Los niños pequeños en sus juegos espontáneos realizan ordenaciones espaciales cuando colocan los juguetes en fila, al construir una torre, al disponerlos en círculo o unos enfrente de otros. Están experimentando con las nociiones de número y cantidad.

Cuando ya son capaces de nombrar los números, lo que no significa que hayan adquirido la abstracción del número, pueden ordenar los objetos contando: uno, dos, tres, cuatro... sin establecer entre ellos ninguna relación de inclusión jerárquica.

Y ahora explicaremos lo que es la inclusión jerárquica.

La inclusión jerárquica

Es muy habitual que antes de los 3 años, los niños sepan contar ordenadamente, pero tras haber contado hasta 8, por ejemplo, no tienen todavía la noción de inclusión jerárquica. Esta noción significa que el niño incluye

mentalmente 1 en 2, 2 en 3, 3 en 4 y así sucesivamente. Si se le presentan 8 objetos o los que él haya contado, sólo puede cuantificar el conjunto numéricamente (saber que hay 8) si es capaz de establecer entre los objetos una relación sintetizando el orden y la inclusión jerárquica a la vez.

Una de las dificultades para llegar a la abstracción del número es comparar el todo con las partes. Los niños pequeños (antes de los 6 años) pueden pensar en el todo, pero no cuando están pensando en las partes. De ahí la importancia de que en estas edades establezcan todo tipo de relaciones con los objetos, los acontecimientos y las acciones, para que su pensamiento se haga más móvil.

Para entender mejor todo esto de la relación de orden y la inclusión jerárquica y cómo influyen en el proceso de adquisición del número, es importante conocer cuál es la secuencia de la construcción del número en estas edades.

Secuencia de la construcción del número

Veamos cuál es la secuencia de la construcción del número en estas edades (las edades son aproximadas; como siempre, las diferencias individuales pueden ser grandes):

Nivel 1 (antes de los 4 años)

El niño no es capaz de formar un conjunto que tenga el mismo número de objetos que el modelo (igual cantidad). Puede saber contar, pero sin haber adquirido la noción de igualdad numérica o de cantidad.

Si el adulto coloca una fila de más de siete fichas de un mismo color, le ofrece al niño un montón de fichas de otro color y le pide que coloque el mismo número de fichas que en modelo, el niño colocará las fichas en fila pero sin igualdad numérica. No ha adquirido la noción de cantidad ni tampoco es capaz de establecer correspondencias una a una entre sus fichas y las del adulto.

Nivel 2 (después de los 4 años)

El niño es capaz de formar conjuntos con el mismo número de objetos que el modelo (si tiene noción de cantidad), pero no de conservación de la igualdad.

El adulto modifica la disposición de las fichas delante del niño: dos montones de fichas con igual número y distinta disposición. El niño cree que hay más fichas en el montón que ocupa más espacio. Es capaz de formar un conjunto que tenga el mismo número de fichas que el del adulto, pero no puede conservar la igualdad.

Ha comenzado a construir la estructura lógico-matemática (mental) del número, pero esta estructura todavía no es suficientemente fuerte como para permitirle conservar la igualdad numérica. Puede contar, pero el espacio ocupado por los objetos le despista y confunde espacio con cantidad.

Nivel 3 (alrededor de los 6-7 años)

El niño ha adquirido la noción de cantidad y de conservación, independientemente de la disposición espacial de los objetos).

Es capaz de formar un conjunto con la misma cantidad de fichas que el del adulto y de diferenciar la cantidad de cada conjunto por el número de fichas y no por la disposición espacial de las mismas. Sabe dónde hay más y dónde hay menos porque tiene adquirida la noción de cantidad y de número y la noción de conservación de la cantidad independiente-mente de su disposición espacial.

Ha construido la estructura de número y el espacio que ocupan los obje-tos pasa a ser irrelevante, realizando valoraciones cuantitativas desde una estructura numérica mental.

Ahora bien, la construcción del número se produce gradualmente y no de golpe. El que un niño sea capaz de dar respuesta adecuada con 10 objetos (cantidad y conservación) a los 7 años, no quiere decir que sepa hacerlo con 30 objetos.

En el segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años), el principio de ense-ñanza del número es favorecer el desarrollo de procesos cognitivos con la construcción de números pequeños, estableciendo todo tipo de rela-ciones entre toda clase de objetos.

Conviene que entiendas bien el proceso de adquisición del número en los niños de educación infantil. Para ello vas a realizar un ejercicio.

Ejercicio

8. A continuación tienes un ejemplo de la respuesta de un niño ante una tarea de contar objetos. Tendrás que identificar en cuál de los 3 niveles anteriores se encuentra, justificando brevemente tu respuesta. La educadora ofrece a un niño 3 tazas, 3 platos y 3 cucharas de 3 colores distintos. El niño coloca cada taza sobre el plato del mismo color con la correspondiente cuchara dentro de la taza. El edu-cador le pregunta cuántas tazas hay. El niño cuenta: 1, 2, 3 (pero no responde hay 3). Después le pregunta cuántas cucharas hay y el niño contesta: 2.

Ya has visto cuál es el proceso de adquisición del número, pero convie-ne seguir profundizando un poco más. Ahora vas a ver la diferencia entre contar mecánicamente y saber comparar cantidades.

6.2. CUANTIFICACIÓN DE OBJETOS Y LA CONSTRUCCIÓN DEL NÚMERO

La construcción del número es una estructura mental que existe en la cabeza del niño y sólo es observable por sus respuestas ante los problemas planteados. En cambio, la cuantificación de objetos es una adquisición observable y externa aunque también suponga la existencia de un determinado nivel de pensamiento interno.

El pensamiento implicado en la cuantificación de objetos podría ayudar a que el niño construyera el número en un determinado nivel de desarrollo del pensamiento. Esto significa que no por muchas actividades de cuantificar objetos que propongamos a los niños, si no han desarrollado su estructura cognitiva hasta un determinado nivel, adquirirán antes la noción de número. Sin embargo, es necesario que ejerciten según qué procesos mentales en los juegos y actividades de cuantificación, para favorecer la construcción de la noción de número, en su momento.

Aunque es la estructura mental la que permite al niño cuantificar objetos, el pensamiento implicado en la cuantificación de objetos debe ayudar al niño a construir la estructura mental, si se encuentra en un nivel avanzado de desarrollo.

Las propuestas de cuantificación no están planteadas para que los niños ofrezcan respuestas correctas, sino para que experimenten, observen, prueben con ese tipo de acciones para favorecer la construcción de la noción de número, en su momento. La observación del pensamiento que tiene lugar en la mente del niño cuando realiza diferentes actividades de cuantificación, ofrece muchas posibilidades al educador para apoyar, enriquecer, diversificar y ampliarlas con nuevas propuestas.

Los niños realizan operaciones de cuantificación en muchas y diversas situaciones de su vida cotidiana: en el juego y la exploración con objetos, al repartir los juguetes o las galletas, al poner la mesa, al colocar las sillas en su sitio... Y esto es así por lo siguiente:

Los niños no construyen el número de manera aislada o separada del resto de su conocimiento lógico-matemático.

Si el conocimiento lógico-matemático lo construyen estableciendo relaciones entre las cosas, el primer principio de enseñanza será animar a los niños a estar atentos y a establecer toda clase de relaciones entre objetos, acontecimientos y acciones (del medio físico, social y natural).

Seguimos avanzando todavía un poco más y así llegamos a la representación de los conceptos matemáticos.

6.3. LA REPRESENTACIÓN DE LOS CONCEPTOS MATEMÁTICOS

Los adultos tenemos demasiada prisa porque los niños aprendan los números, adelantando la enseñanza de la representación verbal y gráfica de los números al conocimiento del número como abstracción mental. Es frecuente ver a los niños pequeños sabiendo contar apenas han aprendido a hablar. Saber nombrar, identificar el símbolo o dibujar los números no significa necesariamente haber adquirido la noción de número.

Es verdad que parte del conocimiento lógico-matemático es su representación por medio de símbolos o signos, pero ambas cosas no son lo mismo. Puede ser importante comentar la diferencia entre haber adquirido un concepto matemático y saber identificar su forma de representarlo gráficamente a través de un símbolo o un signo. Para ello, es conveniente saber la diferencia entre símbolo y signo.

Los *símbolos* tienen una semejanza figurativa con el objeto representado y son creados por el niño. Así, se pueden representar los objetos con símbolos diferentes para cuantificarlos:
○ ○ ○ ○ ... ||||| ...

Los *signos*, a diferencia de los símbolos, se crean por convención y no guardan ninguna semejanza con los objetos representados. Los signos forman parte del conocimiento social. Un ejemplo de signos, en el caso de los números, son la palabra hablada “dos” y el signo escrito correspondiente “2”.

En la educación de los primeros años, se hace excesivo hincapié en el aprendizaje de la representación de los signos (lenguaje verbal y escrito), enseñando a leer y a escribir los números como si eso fuese una demostración del aprendizaje de los conceptos numéricos. Más importante que aprender a contar y a leer y a escribir numerales es que el niño construya la estructura mental del número. Una vez construido este aprendizaje, aprender los signos será un camino fácil y natural.

Contar puede ser divertido para los niños del segundo ciclo de Educación Infantil y si quieren aprender a contar no hay motivos para negarles ese conocimiento, pero el educador deberá saber la diferencia entre contar de memoria y contar con significado numérico. Aunque los números hablados y escritos forman parte del ambiente de los niños y es muy razonable que se interesen muy pronto por conocerlos, la comprensión de los números sólo se produce con un desarrollo de su estructura mental.

Ahora que ya tienes suficientes conocimientos sobre la construcción del número, vamos a ver su planteamiento metodológico en estas edades.

6.4. METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DEL NÚMERO

En realidad no hay una metodología específica para la adquisición del conocimiento del número en estas edades, se trata de saber qué tipo de situaciones, juegos y actividades pueden ser más favorecedoras del desarrollo del conocimiento lógico-matemático, en el que el número ocupa una parte importante.

En la vida real, el niño es testigo y participe de una gran variedad de relaciones que se establecen entre toda clase de objetos, acciones y acontecimientos. Se trata de favorecer el que los niños aprendan a estar atentos ante las múltiples relaciones que tienen lugar en su entorno físico, social y natural.

En las diferentes situaciones de su vida diaria, si los adultos favorecemos su autonomía e iniciativa como observadores activos de cuanto ocurre a su alrededor, los niños tienen muchas oportunidades para establecer relaciones espaciales y temporales, comparaciones, correspondencias, clasificaciones, seriaciones y desarrollar el conocimiento lógico-matemático de manera práctica.

Las situaciones derivadas de la convivencia, como ocurre con los conflictos con el adulto y con los otros niños, pueden ser una fuente importante para establecer relaciones entre las cosas. Cuando dos niños se pelean por un juguete, la intervención del adulto puede favorecer o limitar la capacidad del niño para establecer relaciones lógicas con los sucesos en el orden social.

Veamos esto con un ejemplo concreto.

Dos niños se pelean por un coche. El educador les hace caer en la cuenta de que hay más coches en el cesto de los juguetes, pero cada uno de los niños quiere exactamente ese coche. Ante el desarrollo cada vez más violento de la pelea, el educador les propone una solución momentánea: “¿Por qué no dejáis el coche en la estantería hasta que penséis cómo llegar a un acuerdo sin peleas? Cuando lo decidáis, me lo decís”.

El educador guarda el coche en la estantería y tras unos instantes, los niños se dirigen al cesto de los juguetes para buscar dos coches, uno para cada uno. Se dirigen al educador y le enseñan los coches, diciendo “ya”. El educador les ofrece el coche motivo de conflicto, cumpliendo su palabra, y los niños ahora pueden jugar con tres coches.

Es un buen ejemplo para realizar un ejercicio.

Ejercicio

9. Vuelve a leer el ejemplo anterior y contesta a las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué relaciones pueden establecer los niños referidas al conocimiento físico y social?
- b) ¿Qué relación guarda esta situación con el conocimiento lógico-matemático y en especial con el conocimiento del número?

Y aunque no podamos hablar de una metodología específica del número, en estas edades, sí hay algunas experiencias más adecuadas para manejar las nociones de número y cantidad. Vamos a describirlas y a ofrecer algunas sugerencias al educador para favorecerlas.

Se trata de experiencias en las que haya que poner en marcha situaciones de:

- Comparar cantidades.
- Ordenar dos conjuntos de objetos en correspondencia de uno en uno.
- Contar objetos.
- Intercambiar ideas entre los niños.

Comparar cantidades

Para favorecer este tipo de experiencias, las sugerencias son las siguientes:

- Proporcionar materiales "continuos" y "discontinuos" para comparar la cantidad. Los materiales continuos son los que pueden medirse y vaciarse de un recipiente a otro pero no pueden dividirse en partes contables (el agua, la arena, la harina, la sal...). Los materiales discontinuos son aquellos que pueden formarse y contarse (cuentas, bloques, coches, botones, frutos, latas, piedras...).
- Hacer preguntas a los niños sobre el número y la cantidad en diferentes situaciones cotidianas, de juego y actividad.
- Estimular a los niños para que vuelvan a ordenar los materiales que comparan cuando hagan comparaciones del número de elementos.
- Estimular a los niños para que comparen el número o cantidad de cosas que ven en ilustraciones (fotografías, revistas, cuentos, libros...).

Ordenar dos conjuntos de objetos en correspondencias de uno a uno

Para favorecer este tipo de experiencias, las sugerencias son las siguientes:

- Proporcionar a los niños materiales para realizar correspondencias uno a uno (pivotes en un tablero, moldes con pelotas de pimpón, frascos o recipientes con sus tapas, tuercas y tornillos, muñecas y vestidos, tablero de damas chinas con canicas...).
- Hablar con los niños usando la correspondencia de uno a uno en diferentes situaciones.
- Estimular a los niños para que hagan sus propios conjuntos de objetos y materiales de uno a uno (un muñeco en cada silla, un coche en cada plaza de estacionamiento...).
- Estimular a los niños para que coloquen las tazas, las servilletas, los platos para los niños de una mesa; para que distribuyan y repartan los materiales y objetos (galletas, pelotas, coches...), dando a cada niño una cosa o repartiéndole a cada uno el mismo número de cosas.
- Realizar juegos que incluyan la correspondencia uno a uno (una carta a cada niño, el juego de las sillas...).

Contar objetos

Para favorecer este tipo de experiencias, las sugerencias son las siguientes:

- Proporcionar conjuntos de objetos contables por los niños (hasta 10).
- Introducir el recuento como parte de las actividades iniciadas por los niños.
- Favorecer que cuenten objetos en voz alta (aunque no lo hagan correctamente).
- Ayudarles a representar gráficamente el número de objetos de manera comprensible para ellos, con símbolos (rayas, puntos, círculos...) antes que con los signos numéricos correspondientes (1, 2, 3, 4...).

Este tipo de experiencias de cuantificar objetos y conjuntos de objetos se pueden plantear de tres maneras diferentes:

- Pensar en el número y en la cantidad de los objetos, cuando tiene significado para los niños.
- Cuantificar objetos lógicamente y comparar conjuntos (noción de cantidad).
- Construir conjuntos con objetos que el niño pueda mover.

Pensar en el número y en la cantidad de los objetos

Se trata de apoyar y aprovechar las situaciones en las que de manera natural se pueden realizar este tipo de actividades, y no de buscar un rato cada día para contar objetos de manera aislada de la vida del niño y dirigidos por el educador.

Casi todos los niños, a partir de los 3 años, se muestran interesados por contar objetos y comparar cantidades. Enseguida se dan cuenta de cómo se realiza un reparto, de quién tiene más, menos o nada.

Cuantificar objetos lógicamente y comparar conjuntos

Con el mismo planteamiento de integrar estas actividades en el transcurso de las situaciones cotidianas, el educador irá introduciendo sugerencias para hacer que el niño piense de una manera reflexiva sobre el número y las cantidades. Por ejemplo, si le pedimos que traiga los vasos para poner la mesa, aprovecharemos para pedirle que traiga un vaso para cada uno de los niños de la mesa o que ponga los mismos vasos que platos.

Se trata de favorecer el que los niños piensen reflexivamente en las nociones de número y cantidad y no de que cuenten mecánicamente. Aprender a contar es una cosa, saber lo que hay que hacer para que resulten uno más o uno menos es un procedimiento que exige mayor control intelectual.

Es, en definitiva, poner en marcha las operaciones mentales, apoyándonos en objetos y situaciones reales que requieran la comparación de conjuntos y trabajar las nociones de número y cantidad comparando conjuntos: "tantos como" (igualdad), "más que" y "menos que" (diferencia), cómo conseguir que sean iguales, cómo hacer para que haya uno más o uno menos...

De nuevo insistimos en que el objetivo no es que los niños den respuestas correctas, sino que piensen a la vez que actúan, esto es, que desarrollen su pensamiento lógico-matemático. Sobre esta base, aprender a contar es un proceso sencillo pero necesario antes de llegar a la suma, a la resta o a la división.

Y ahora veamos la siguiente manera de plantear estas experiencias.

Construir conjuntos con objetos que puedan mover

La adquisición de la noción de un conjunto de objetos supone necesariamente la comparación con otro conjunto. En las edades de Educación Infantil, la comparación numérica o de cantidad entre conjuntos ya hechos resulta muy difícil. Es mucho mejor pedirles que hagan un conjunto como cuando les pedimos que traigan el mismo número de vasos que de platos para poner la mesa. De esta manera tienen la oportunidad de empezar desde cero, coger un objeto, dos, tres, cuatro... los que hagan falta y así el niño está realizando la operación de añadir uno más cada vez hasta haber construido un conjunto igual al anterior.

Es importante saber que existe una gran diferencia entre colocar una servilleta en cada plato y pensar en el número de servilletas en relación con el número de platos. Lo primero es sólo una distribución espacial observable y una relación entre objetos uno a uno, sin embargo, lo segundo es una relación entre grupos de objetos. El niño que piensa en contar los platos para saber cuántas servilletas tienen que poner, está utilizando el contar de una manera muy diferente del que cuenta después. En el primer caso hay una evidencia de un importante desarrollo del razonamiento lógico.

Para llegar a esta relación entre grupos, los niños antes tienen que haber podido establecer múltiples relaciones entre grupos de objetos aunque al principio resuelvan la situación estableciendo relaciones entre objeto y objeto (correspondencia objeto-objeto).

Dada la necesidad de los niños de tocar y coger los objetos físicamente para ir desarrollando el conocimiento de número y de cantidad, no son del todo recomendables los materiales impresos (fichas) en los que se le pide al niño que establezca correspondencias numéricas entre los objetos de uno y otro conjunto o colorear el conjunto que tiene un determinado número de objetos. Todavía, en la etapa de Educación Infantil, los niños necesitan experimentar tocando los objetos para ir añadiendo uno a uno, quitando uno a uno, poner más o menos y eso no se puede hacer con el papel impreso.

Hemos visto tres maneras de actuar en las experiencias de contar objetos y conjuntos de objetos. Además hay otra forma de aprender este tipo de procesos: intercambiando ideas con los otros niños.

Intercambiar ideas con los otros niños (la socialización como fuente del conocimiento lógico-matemático)

En los juegos de grupo, tanto en los desarrollados de forma espontánea por los niños, como en los organizados, hay muchas oportunidades para trabajar los números, las cantidades y el cálculo. Son los propios niños quienes ponen de manifiesto las equivocaciones de los otros, quienes se enfrentan a los que hacen trampas, pensando por sí mismos y por los demás.

Observar lo que hacen y dicen los otros, escuchar, preguntar, responder, equivocarse, defender su punto de vista, discutir y llegar a acuerdos es una buena manera de aprender dónde hay más y dónde haya menos, cuántos más tiene el otro, cuándo tienen el mismo número de cosas, cómo repartirlas, cómo conseguir que haya igual para todos...

Para poder ajustar una intervención adecuada por parte del adulto, es importante comprender cómo piensa el niño de cada edad para interve-

nir de acuerdo con lo que esté pasando por su cabeza, cuando proponga actividades de repartir, cuantificar o comparar cantidades.

Y antes de continuar con otros contenidos, lee atentamente el siguiente resumen.

Recuerda

— El número es una síntesis de dos relaciones mentales: el orden y la inclusión jerárquica. Ordenar significa colocar los objetos en una determinada disposición. La inclusión jerárquica significa incluir mentalmente cada número inferior en el inmediatamente superior: uno está incluido en dos, dos en tres... y así sucesivamente. Un niño es capaz de cuantificar un conjunto de objetos numéricamente cuando es capaz de establecer ambas relaciones simultáneamente.

- En el proceso de construcción del número, se produce la siguiente secuencia:
 - El niño puede contar sin haber adquirido la noción de cantidad (igualdad numérica).
 - El niño puede formar conjuntos con igualdad numérica (noción de cantidad) pero no puede conservar la igualdad numérica si la disposición espacial de los objetos varía.
 - El niño ya puede formar conjuntos con igualdad numérica (noción de cantidad) independientemente de la disposición espacial de los objetos (noción de conservación).
- Es importante recordar que un niño que sepa contar objetos no quiere decir que haya adquirido el conocimiento del número. Contar objetos es una actividad externa y observable, la noción de número es una estructura mental.
- Los niños no construyen el conocimiento del número de manera aislada del resto de su conocimiento lógico-matemático, sino que lo hacen estableciendo relaciones entre las cosas.
- Hay experiencias que favorecen especialmente el conocimiento del número:
 - Comparar cantidades.
 - Ordenar dos conjuntos en correspondencia de uno en uno.
 - Contar objetos.
 - Intercambiar ideas entre los niños.

Ya has estudiado todos los procesos implicados en el conocimiento lógico-matemático y algunas orientaciones acerca de cómo favorecer experiencias específicas. A continuación vas a estudiar la metodología del conocimiento lógico-matemático y su expresión en Educación Infantil, de una manera global.

Metodología de las actividades de conocimiento lógico-matemático

Descubrir lo que está pensando el niño constituye el mayor desafío de este tipo de actividades de conocimiento físico y lógico-matemático. Sólo una observación cuidadosa por nuestra parte nos puede dar suficientes pistas. Esto nos ayudará a saber cuándo es el momento de hacer una sugerencia y cuándo es mejor no decir nada porque el niño esté desarrollando su iniciativa de manera adecuada.

Ya hemos ido viendo cómo a través de las situaciones cotidianas y con una intervención atenta y adecuada del educador, los niños van a ir estableciendo y descubriendo múltiples relaciones que le van a llevar a construir su conocimiento lógico-matemático. Sin embargo, para que las acciones del niño le sirvan para desarrollar su conocimiento lógico-matemático, el educador tendrá que favorecer determinadas experiencias, unas al hilo de las situaciones cotidianas naturales y otras de manera intencional y más específicas.

De esta manera, podríamos establecer dos criterios básicos generales para todas las actividades de conocimiento lógico-matemático:

- Apoyar las situaciones de la vida diaria y de juego espontáneo en las que se desarrollan de forma natural esas experiencias.
- Proporcionar a los niños otras experiencias específicas para desarrollar cada tipo de conocimiento.

Ahora ya refiriéndonos a las experiencias específicas para desarrollar el conocimiento lógico-matemático, vamos a establecer unos principios de intervención que son los que se han utilizado para hacer las sugerencias de cada una de las experiencias indicadas en cada proceso (nociones de espacio y de tiempo, clasificaciones y seriaciones y noción de número).

7.1. PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN PARA LAS EXPERIENCIAS ESPECÍFICAS DE CONOCIMIENTO LÓGICO-MATEMÁTICO EN EDUCACIÓN INFANTIL

- Al planificar cualquier actividad, tener en cuenta los diferentes momentos de la misma.
- Introducir la actividad aprovechando al máximo la iniciativa de los niños.
- Proporcionar a los niños materiales adecuados.
- Darles tiempo para que experimenten con los materiales a su manera.
- Estimular a los niños para que hablen de cómo han usado los materiales.

- Hacer observaciones y describir a los niños lo que pasa y lo que hacen.
- Ofrecer sugerencias cuando los niños intentan conseguir algo infructuosamente.
- Favorecer el intercambio de experiencias e ideas con otros niños.
- Favorecer el desarrollo de las actividades en pequeños grupos.
- Integrar diferentes formas de conocimiento, expresión, comunicación y representación.

Y ahora, veamos algunas ideas sobre cada principio

Al planificar cualquier actividad, tener en cuenta los diferentes momentos de la misma

Es importante planificar y organizar las actividades de conocimiento lógico-matemático teniendo en cuenta y cuidando los diferentes momentos:

- La planificación previa.
- El inicio de la actividad.
- El desarrollo de la actividad.
- Despues de la actividad.

Introducir la actividad aprovechando al máximo la iniciativa de los niños

La observación de lo que hacen los niños de forma natural va a darnos muchas pistas a la hora de hacer propuestas de actividades de conocimiento lógico-matemático. Al introducir determinados materiales es importante dejar que al principio los niños actúen con libertad. Si se han introducido materiales adecuados y atractivos, los niños responderán espontáneamente y eso nos puede servir para poder observar sus respuestas.

Cuando el educador haga una propuesta o una pregunta debe plantearla en el momento adecuado para que sirva al niño a la construcción de su conocimiento y eso requiere saber por dónde va el niño internamente. A veces hacemos preguntas o propuestas desde nuestras propias ideas muy alejadas de lo que están pensando ellos. A veces puede ser más eficaz la acción del educador que su palabra.

Proporcionar a los niños materiales adecuados

Teniendo en cuenta que la forma en que los niños de estas edades adquieren el conocimiento lógico-matemático es actuando, parece que un elemento básico para favorecer determinadas experiencias es proporcionar a los niños los materiales adecuados y en cantidad suficiente.

Aunque la interacción social es muy importante, para las actividades de conocimiento físico y lógico-matemático es preferible proporcionar a cada niño sus propios materiales. Con un sistema de turnos no se puede investigar. La relación y el intercambio irá surgiendo de forma espontánea una vez que cada niño haya iniciado su actividad.

La planificación previa de la actividad incluye la previsión de los materiales necesarios y adecuados para el tipo de experiencias concretas que pretendamos que los niños desarrollen. Es importante tener previstos materiales con diferente grado de dificultad para proporcionar materiales más sencillos a algunos niños y otros con mayor grado de complejidad para otros.

Darles tiempo para que experimenten con los materiales a su manera

Aunque algunos materiales sugerirán más directamente el tipo de acciones a realizar, es importante dejar a los niños que los descubran y experimenten a su manera, antes de ofrecer sugerencias de acción.

La observación de las acciones realizadas por los niños puede ofrecernos muchas pistas para ajustar nuestra propia intervención. Por otra parte, el tanteo y los errores forman parte del conocimiento. En este sentido, es preferible dejar pasar algún tiempo antes que anticiparnos a la iniciativa de los niños.

Cuando los niños actúan junto a otros, los modelos más ricos son los proporcionados entreellos mismos, lo que no significa que el adulto tenga que abstenerse de sugerir o intervenir durante el transcurso de toda la experiencia.

Estimular a los niños para que hablen de lo que hacen

Durante la actividad, los niños están muy ocupados haciendo cosas con los objetos y no pueden perder tiempo en verbalizar lo que hacen. Ni



Construcciones de madera

Construcciones de madera

</div

siquiera el educador debería distraerles con demasiadas explicaciones verbales. Pero sí puede ayudarles el hacerles determinadas preguntas.

Aunque el objetivo de las actividades de conocimiento lógico-matemático no es aprender los conceptos lógico-matemáticos, el que el adulto vaya poniendo nombres y haciendo descripciones de las cosas que hacen los niños puede ayudarles a desarrollar su conocimiento lógico-matemático, sobre la base de la experiencia.

Una vez terminada la actividad es importante que los niños vayan habituándose a reflexionar, a comunicar y a sacar conclusiones de lo que han hecho. Pero esto, cuando han recogido los materiales, ya que esto también forma parte de la actividad.

El educador puede ayudar a los niños a organizar los conocimientos adquiridos durante la experiencia con preguntas que promuevan la discusión y el intercambio:

- ¿Qué pasó cuando hiciste...?
- ¿Qué tuviste que hacer para conseguir...?
- ¿Qué pasó cuando se rompió...?
- ¿Qué te gustaría hacer la próxima vez?

En estas discusiones de después de la actividad, lo importante es que los niños piensen realmente en lo que han hecho, qué han observado, en qué se han fijado otros niños y cómo se han sentido. No se trata de esperar respuestas científicamente correctas o de dar la respuesta que quiere oír el adulto. Lo que interesa es despertar en los niños la conciencia de sus acciones sobre los objetos y las personas y llamar la atención sobre cómo se sienten las personas y cómo reaccionan los objetos.

Hacer observaciones y describir a los niños lo que hacen

Ya hemos dicho antes que cuando los niños están entregados a una actividad, están tan ocupados que apenas tienen tiempo de hablar. A veces lo hacen pero no encuentran las palabras apropiadas. Puede ser un buen momento para que el educador les hable de lo que hacen y de lo que pasa, de cómo utilizan los materiales así como para que les describa todo esto, utilizando las palabras adecuadas.

Hablar a los niños de lo que hacen ellos, en lugar de hacer nosotros y hablar de lo que hacemos a los niños, es una buena manera de ayudarles a reflexionar sobre sus propias acciones y de aprender a utilizar el lenguaje adecuado a cada tipo de conocimiento.

Poco a poco, los niños irán asociando los términos correspondientes al lenguaje del conocimiento lógico-matemático con sus experiencias y ese lenguaje tendrá un sentido para ellos.

Ofrecer sugerencias cuando los niños intentan conseguir algo infructuosamente

Una cosa es permitir a los niños que, en un primer momento, experimenten con los materiales a su manera y entender que el error forma parte del descubrimiento y otra, abandonarlos a su suerte cuando intentan conseguir algo infructuosamente.

Buscar soluciones a las dificultades que se van planteando forma parte del desarrollo del conocimiento lógico-matemático, pero el educador tendrá que valorar cuándo es el momento de intervenir para ofrecer sugerencias, hacer propuestas e incluso proporcionar materiales más sencillos a algunos niños. Se trata de estimularles para que investiguen y actúen pero teniendo en cuenta las posibilidades y el estilo de cada niño, ajustando la ayuda necesaria en cada caso.

Hay niños que ante la menor dificultad, abandonan su actividad. Habrá que ofrecerles sugerencias para que vuelvan a recuperar el interés. Y, aun en el caso de disponer de un alto nivel de perseverancia, hay momentos en que las cosas se complican y el sentimiento de impotencia o de frustración puede frenar la búsqueda, entonces, es necesario hacer sugerencias a los niños, no sólo para que vuelvan a reanudar la actividad, sino también para que los niños sientan que el adulto está disponible y dispuesto a apoyarles.

Favorecer el intercambio de experiencias e ideas con otros niños

Normalmente, en la vida de la escuela, los niños actúan al lado de y junto a otros niños. La importancia de la interacción social para el desarrollo del niño ya no es nada nuevo, pero todavía hay aspectos del desarrollo y del conocimiento que se siguen considerando como algo aislado de la vida real y cotidiana del niño y cuyo proceso de enseñanza se plantea bajo la dirección y corrección por parte del adulto.

Se trata también de favorecer el intercambio de ideas y



Niños haciendo algo juntos

observaciones y no de llegar a una solución correcta ni de alcanzar un consenso. La diversidad de respuestas y explicaciones también ayuda a desarrollar el pensamiento lógico-matemático.

El conocimiento lógico-matemático no se puede transmitir mediante las explicaciones verbales del adulto o a través de imágenes didácticas, sino que lo construye cada niño mediante la coordinación de relaciones que realiza en su medio con los objetos y con las personas (medio físico y social).

El error forma parte del proceso de construcción del pensamiento lógico-matemático. Anticipándonos a evitar que los niños cometan errores no ayudamos a su desarrollo. Es importante dejar que los propios niños se enfrenten al resultado de sus acciones, sin emitir un juicio sobre lo incorrecto o correcto de su acción para favorecer que pruebe a hacerlo de otra manera y a buscar sus propias soluciones.

Entre ellos, de manera espontánea, intercambian ideas, pensamientos, acciones y en seguida aprenden a enfrentar sus puntos de vista, para defender su idea o para reflexionar sobre lo planteado por otro.

Favorecer el desarrollo de las actividades de conocimiento lógico-matemático en pequeños grupos

Las actividades en grupos pequeños favorecen mejor el intercambio de opiniones y observaciones entre los niños. Es bueno hacerles preguntas que susciten la incertidumbre y diferentes predicciones de los niños. Un intercambio de opiniones aumenta las ganas de investigar, pero hay que saber cuándo es el momento de plantearlas.

También, de forma natural, los niños se comunican unos a otros cómo han hecho o conseguido algo. Esto resulta tan beneficioso para el niño que lo enseña como para el niño al que se lo enseña. El educador puede favorecer esta colaboración con preguntas y propuestas, ¿por qué no le enseñas a X cómo has hecho eso? O ¿por qué no le pides a Y que te enseñe cómo lo ha hecho?

Integrar diferentes conocimientos y formas de expresión, comunicación y representación en las actividades de conocimiento lógico-matemático

Durante el curso de una actividad de conocimiento lógico-matemático los niños hacen muchas más cosas que el conocimiento lógico-matemático estrictamente. Se pone en marcha el desarrollo lingüístico, el conocimiento social, la simbolización, la capacidad de coordinación con los demás...

Ya hemos dicho que el éxito de la mayoría de las actividades que se realizan con los niños de estas edades viene dado porque se desarrollan en contextos lo más naturales y cotidianos posibles y, sobre todo, en un contexto socioemocional que estructure la autonomía del niño, su iniciativa, su curiosidad y la confianza en sí mismo.

7.2. EL CONOCIMIENTO LÓGICO-MATEMÁTICO A TRAVÉS DE OTRAS ACTIVIDADES

El conocimiento lógico-matemático se va a desarrollar no sólo a través de las actividades específicas de conocimiento lógico-matemático, sino también a través de otras actividades que se realizan en la vida cotidiana del niño tanto en la casa como en la escuela. Nos sorprendería saber la cantidad de ocasiones que tienen los niños para desarrollar su conocimiento físico y lógico-matemático a poco que se les permita un cierto nivel de autonomía y se favorezca su curiosidad e iniciativa.

Pongamos sólo algunos ejemplos: pensar cómo abrir un bote, cómo buscar un objeto perdido, sacar brillo a los zapatos, echar el agua de una jarra a un vaso, atar los cordones de los zapatos, secar un líquido derramado, discutir con los otros niños...

Hay muchas actividades que habitualmente forman parte de la vida de los niños en la escuela, que además de desarrollar otros muchos aspectos del conocimiento y del desarrollo infantil, contribuyen de manera especial al desarrollo del conocimiento físico y lógico-matemático.

Antes de seguir leyendo, vas a realizar un ejercicio (sin hacer trampa).

Ejercicio

10. Intenta indicar algunas actividades que habitualmente se realizan en la escuela y que aunque no son actividades de conocimiento lógico-matemático contribuyen de manera especial a este tipo de conocimiento. Cuando hayas contestado puedes seguir leyendo.

Ahora puedes comprobar tu respuesta con la siguiente relación de actividades (con que hayas puesto algunas es suficiente).

Vamos a señalar algunas de las actividades y situaciones que se desarrollan habitualmente en el centro infantil y su relación con el conocimiento lógico-matemático:

- Durante el juego libre (poniendo al alcance de los niños diversos materiales para que escojan): se trabaja en especial el conocimiento físico, las clasificaciones, la cuantificación y el conocimiento social.
- En actividades de cocina: se trabaja sobre todo el conocimiento físico, la cuantificación y el orden temporal.
- En juegos de construcción: se favorece el conocimiento físico (cómo equilibrar una torre para que no se caiga). También favorecen la estructuración del espacio (construcción de paredes, tejados, disposiciones en el espacio...), la simbolización (cuando construyen trenes, carreteras, casas...).
- En juegos con sombras: se trabaja el conocimiento físico y la estructuración espacial.
- En actividades de pintura: favorecen el conocimiento físico (conocimiento de la materia, mezclas, goteo, secado...) y la representación, además del conocimiento social.
- En actividades de estampación, collage y modelado: favorecen el conocimiento físico, el razonamiento espacial y la expresión simbólica, además del conocimiento social.
- En la realización de esculturas con materiales diversos: se favorece el conocimiento físico, la estructuración temporal y la representación.
- En actividades de expresión musical: se trabaja el conocimiento físico, la estructuración temporal y el lenguaje.
- En actividades de expresión corporal: se trabaja el razonamiento espacial y la representación.
- Con los cuentos: se trabaja el pensamiento simbólico por medio del lenguaje y la estructuración temporal.
- En los juegos al aire libre: además de ser un buen medio para el desarrollo motor, se trabaja el razonamiento espacial y el conocimiento físico.
- En el cuidado de plantas y animales: se trabaja el conocimiento físico, temporal y social.
- En los juegos de agua y arena: se trabaja el conocimiento físico, la cuantificación y la representación.
- En las actividades de limpieza (de la casa, de la ropa, de los muebles, del suelo...): se trabaja el conocimiento físico, la cuantificación y el conocimiento social.
- Con los puzzles y otros juegos de mesa: se trabaja, sobre todo, el razonamiento espacial
- En situaciones fortuitas (cuando se derraman los líquidos, cuando las cosas se rompen): se trabaja el conocimiento físico, la cuantificación y el conocimiento social.

Para tener una visión de conjunto, hemos utilizado el cuadro recogido en el trabajo de C. Kamii y otros *La teoría de Piaget y la educación preescolar* (1985).

Actividades	Conocimiento físico	Conocimiento natural	Conocimiento social	Conocimiento Lógico-Matemático			Conocimiento Espacio-Temporal		Representación
	Clasificación	Serieación	Número y cantidad	Razonamiento espacial	Razonamiento temporal				
Escuchar cuentos		x						x	x
Juegos de imaginación y simbólicos		x						x	x
Juegos de construcción	x			x	x	x	x		x
Juegos de agua y arena	x			x		x			
Juegos de mesa (puzzles)							x		x
Juegos al aire libre	x	x					x		
Movimiento	x						x	x	x
Expresión corporal y dramatización			x				x	x	x
Juegos reglados			x	x		x	x	x	x
Expresión plástica							x		x
• Pintura	x						x		x
• Modelado	x						x		x
Expresión musical				x				x	x
• Cantar	x			x			x	x	x
• Tocar instrumentos			x					x	x
Cocina	x			x		x		x	x
Cuidado de animales y plantas		x						x	x
Observación naturaleza	x	x	x	x		x	x	x	x
Vida cotidiana	x		x	x	x	x	x	x	x
Situaciones fortuitas	x		x	x		x			x
Entorno social			x			x	x	x	x

Cuadro de actividades y diferentes tipos de conocimiento implicados

Antes de pasar a la prueba de autoevaluación, lee atentamente el siguiente resumen.

Recuerda

Es importante organizar las actividades de conocimiento físico y lógico-matemático cuidando los diferentes momentos:

- Planificación prevatividad.
- El inicio de la actividad.
- El desarrollo de la actividad.
- Después de la actividad.

La planificación de las actividades se hará teniendo en cuenta la existencia de diferentes tipos de acciones sobre los objetos a realizar por los niños:

- Actuar sobre los objetos y ver cómo reaccionan.
- Actuar sobre los objetos para producir un efecto deseado.
- Tomar conciencia de cómo se ha logrado un efecto deseado.
- Explicar las causas.

Como principios de intervención para este tipo de actividades tendremos en cuenta los siguientes:

- Al planificar cualquier actividad, tener en cuenta los diferentes momentos de la misma.
- Introducir la actividad aprovechando al máximo la iniciativa de los niños.
- Proporcionar materiales adecuados.
- Darles tiempo para que experimenten con los materiales a su manera.
- Estimular a los niños para que hablen de lo que han hecho.
- Hacerles nosotros observaciones y descripciones sobre lo que hacen.
- Ofrecer sugerencias cuando intentan conseguir algo sin éxito.
- Favorecer el intercambio de experiencias e ideas con otros niños.
- Favorecer el desarrollo de las experiencias en pequeños grupos.
- Integrar distintas formas de conocimiento y de expresión.

Soluciones a los ejercicios de la Unidad

1. Respuesta abierta de comprobación de ideas previas. La respuesta correcta, una vez estudiada la Unidad, debería corresponder con lo que se indica en el apartado 1.2 (Contenidos y objetivos del conocimiento lógico-matemático) como "Contenidos específicos del conocimiento lógico-matemático".
2. La respuesta puede ser abierta, pero podría ir en la siguiente línea: se trata de apoyarnos en la iniciativa y curiosidad del niño para proponerle situaciones que le sirvan para desarrollar su conocimiento lógico-matemático, adaptándose a sus posibilidades reales de acción y a sus intereses.
3. Respuesta abierta. Los ejemplos tienen que guardar relación con los contenidos vistos en este apartado 2.2 (Situaciones y actividades de conocimiento físico). Algunos ejemplos para estas edades:
 - Movimiento de objetos: dejar caer un objeto desde la mesa y ver cómo se desplaza por el suelo.
 - Cambios en los objetos: desmigar una galleta.
 - Entre las dos categorías anteriores: asomarse al espejo, aparecer y desaparecer.
 - Acciones cotidianas de la vida cotidiana: guardar los juguetes.
4. Respuesta abierta, en la línea de favorecer el desarrollo del pensamiento lógico-matemático a partir de los elementos y acontecimientos de la calle. Algunas sugerencias:

descubrir por qué hay que mantener determinados comportamientos en la calle; experimentar distancias; observar los elementos; escuchar los sonidos; relacionar objetos con acontecimientos y acciones; cuantificar lo que vemos; fijarnos en algo en especial; identificar las tiendas; comparar el tamaño de los edificios...

5. En especial, los procedimientos y técnicas de expresión plástica más favorecedores de la adquisición de las nociones espaciales son: el modelado, las construcciones tridimensionales, la pintura y el dibujo.
6. Respuesta abierta. Pueden tratarse de comentarios acerca de: la secuencia de sucesos en el tiempo, la experiencia sobre la duración de las cosas en el tiempo, los cambios experimentados por las personas con el paso del tiempo, la secuencia de sus experiencias cotidianas, experimentar y describir lo que es la velocidad, comparar distintas duraciones del tiempo, observar los cambios de estación y sus efectos, el uso del reloj y del calendario, la previsión de sucesos futuros, la planificación de sus acciones, la descripción de sucesos pasados...
7. Respuesta abierta. Puedes consultar los contenidos del apartado 5.1 (Cómo aprenden los niños a clasificar) para situar cada ejemplo de manera adecuada. Puedes hacer referencia a las situaciones de la vida diaria o actividades más específicas (apartado Cómo favorecer las experiencias de clasificación).
8. En el nivel 1, porque aunque sabe contar no tiene adquirida la noción de cantidad.
9. a) Pueden aprender lo que significa compartir, social y numéricamente.

- b) Experimentarán con las nociones de uno, dos, tres o ninguno, relacionándolas con sus sentimientos y en situaciones de la vida cotidiana.
10. Comprueba tu respuesta con la información que se ofrece tras el planteamiento

de la actividad. (Punto 10 del epígrafe 7: "Integrar diferentes conocimientos en las actividades de conocimiento lógico-matemático", listado de actividades y situaciones y "Cuadro de actividades y diferentes tipos de conocimientos implicados").

Prueba de Autoevaluación

1

Identifica como verdadero (V) o falso (F) cada una de las siguientes afirmaciones referidas a la naturaleza del conocimiento lógico-matemático:

- a) Se trata de que los niños actúen e investiguen de forma espontánea sin importar demasiado los resultados obtenidos.
- b) Se trata de apoyarnos en la iniciativa y curiosidad de los niños para ir educando su capacidad de observación y reflexión.
- c) Se trata de educar a los niños en la observación para que aprendan a buscar sólo las explicaciones científicas.
- d) Se trata de favorecer en los niños el que establezcan múltiples y variadas relaciones entre los objetos, las acciones y los acontecimientos.

2

A continuación tienes unos ejemplos de actividades. Indica si corresponden al conocimiento físico (CF), al conocimiento social (CS), al conocimiento natural (CN) o al conocimiento lógico-matemático (CLM). Puede darse el caso de que algunas actividades comparten más de un tipo de conocimiento:

- a) Clasificar los juguetes.
- b) Cuidar las plantas.
- c) Contar las tiendas de la calle.
- d) Hacer rodar objetos diversos.
- e) Poner la mesa.

3

De los siguientes ejemplos de conocimiento físico, señala cuál corresponde a actividades de: movimiento de objetos (1), cambios o transformaciones en los objetos (2), entre las dos categorías anteriores (3) y acciones de la vida cotidiana (4):

- a) Arrastrar sillas.
- b) Mezclar agua y tierra.
- c) Lanzar la pelota.
- d) Observar qué objetos flotan y cuáles no.
- e) Hacer masa.
- f) Juegos de sombras.

4

- g) Lavar la ropa.
- h) Echar el agua de la jarra a los vasos.

5

Un educador decide aprovechar la experiencia directa y personal de los niños en su recorrido diario de casa a la escuela para trabajar el conocimiento lógico-matemático. ¿Qué contenidos resultan más directamente vinculados a esta experiencia?

- a) Noción de número y cantidad.
- b) Orientación y organización espacial.
- c) Clasificaciones.
- d) Orientación y organización temporal.
- e) Seriaciones.

6

Relaciona cada una de estas actividades con el proceso lógico-matemático correspondiente: orientación espacial (OE), orientación temporal (OT), clasificaciones (CL), seriaciones (S), número y cantidad (NC):

- a) Colocar objetos dentro/fuera, arriba y abajo.
- b) Comparar dónde hay más y dónde hay menos.
- c) Formar dos conjuntos de objetos por colores.
- d) Hacer un collar colocando las bolas atendiendo a un criterio de disposición.

7

De las siguientes situaciones, juegos y actividades, hay algunas que contribuyen especialmente a la adquisición de nociones de espacio (OE) y de tiempo (OT). Indica la noción a la que correspondan:

- a) Secuencia de las rutinas diarias.
- b) Actividades de movimiento y expresión corporal.
- c) Contar un cuento.
- d) Dramatización.
- e) Puzzles.
- f) Modelado con barro.
- g) Actividades de música.

A continuación tienes algunos ejemplos de actividades lógico-matemáticas. Unas corresponden a actividades de clasificación (CL) y otras a actividades de seriación (S). Identifícalas:

- a) Identificar objetos que "no" posean un atributo determinado.
- b) Comparar tres objetos de diferentes tamaños.
- c) Formar conjuntos de materiales idénticos.
- d) Poner etiquetas en los contenedores de los juguetes.
- e) Hacer corresponder los elementos de dos conjuntos, uno a uno.
- f) Hacer una torre ordenando por tamaños, de mayor a menor, las piezas.

8

Califica de verdadero (V) o falso (F) cada una de las siguientes afirmaciones referidas a la adquisición de la noción de número y cantidad:

- a) La noción de cantidad se refiere a una valoración visual de dónde hay menos o más cosas.
- b) Haber adquirido la noción de cantidad supone ser capaz de formar conjuntos de igual cantidad numérica.
- c) La noción de número se adquiere cuando se es capaz de contar objetos de manera ordenada.
- d) La noción de número es una síntesis de dos relaciones mentales: el orden y la inclusión jerárquica.

9

Las actividades de conocimiento físico y lógico-matemático pueden planificarse y organizarse en función del tipo de acción de los niños:

- Actuar sobre los objetos y ver cómo reaccionan.
- Actuar sobre los objetos para producir un efecto deseado.
- Tomar conciencia de cómo se ha logrado un efecto deseado.
- *Explicar las causas.*

Teniendo esto en cuenta, contesta a las siguientes preguntas:

- a) ¿Cuáles de esas acciones son más propias de los niños de 0-3 años?
- b) ¿Cuáles son capaces de realizar los niños de 3-6 años?
- c) ¿Cuál de esas acciones es la más costosa para un niño de cualquier edad? ¿Por qué?

10

Ya sabes que también hay otras actividades que sirven para desarrollar diferentes aspectos del conocimiento lógico-matemático. Pon algunos ejemplos de actividades o situaciones que sirvan para desarrollar los diferentes aspectos.

- a) Razonamiento espacial.
- b) Razonamiento temporal.
- c) Noción de número y cantidad.
- d) Clasificaciones.
- e) Seriaciones.

FONDO
SOCIAL
EUROPEO



Formación Profesional a Distancia

Ciclo Formativo de Grado Superior
EDUCACIÓN INFANTIL

UNIDAD **12**

*LA GLOBALIZACIÓN
DE LA EXPRESIÓN*

Expresión y Comunicación



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN,
FORMACIÓN PROFESIONAL E
INNOVACIÓN EDUCATIVA

CENTRO PARA LA INNOVACIÓN
Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN
A DISTANCIA

Coordinación:

Mariano Jiménez Sacristán

Autora:

Carmen San Andrés Sánchez

Comisión de Seguimiento Técnico del CIDEAD:

Aurelio Gómez Feced (Director)

Luis Antonio Salcedo Sigüenza (Coordinador)

Mariano Jiménez Sacristán

Otilia Gregori Castillo

Fotografía:

Carmen San Andrés Sánchez



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA.

Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 176-03-198-1

ISBN: 84-369-3740-6

Depósito Legal: S. 1405-2003

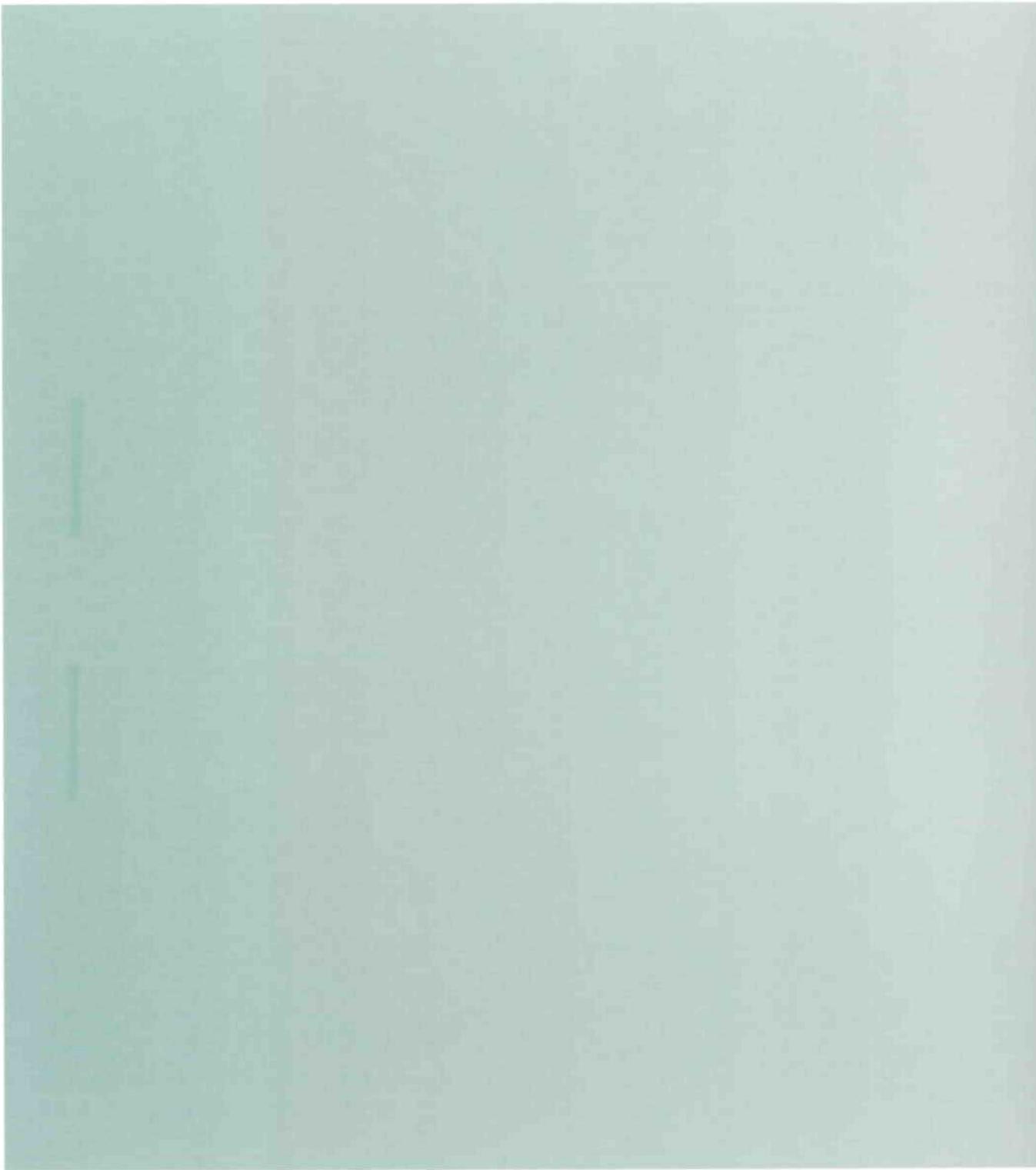
Imprime: Gráficas VARONA, S.A.



LA GLOBALIZACIÓN DE LA EXPRESIÓN



INTRODUCCIÓN.....	5
OBJETIVOS	5
1. LA GLOBALIZACIÓN DE LA EXPRESIÓN	7
2. PROPUESTA DIDÁCTICA N.º 1: Cómo somos.....	11
3. PROPUESTA DIDÁCTICA N.º 2: Descubrimos el mundo (los sentidos)	23
4. PEQUEÑO PROYECTO: Los pollitos	31
5. UNA EXPERIENCIA DE CONOCIMIENTO MATEMÁTICO CON NIÑOS DE 1 AÑO.....	35
6. SALIDA AL BOSQUE DE VILLAVICIOSA DE ODÓN (MADRID).....	47
7. CONCLUSIONES	53



Introducción

Ya no vas a estudiar nuevos contenidos. Esta es una unidad de síntesis de todos los contenidos estudiados en este módulo sobre comunicación y lenguaje y la mejor manera de hacerse una idea de conjunto es poniendo ejemplos de práctica educativa que recojan el enfoque global de la expresión propia de los niños de 0 a 6 años.

Para ello, hemos incluido diferentes propuestas y experiencias globalizadas de expresión que pueden servir para cerrar de manera práctica todo lo que has estudiado en este módulo.

Una de las ideas que hemos mantenido a lo largo del desarrollo de los contenidos trabajados en cada unidad de trabajo es que en estas edades, los niños suelen implicar diferentes formas de expresión y comunicación a la vez, de la misma manera que cuando juegan y actúan están aprendiendo conocimientos de diferentes campos al tiempo.

Se trata de apoyar la manera global en que los niños se expresan, se comunican y aprenden, evitando parcelar las diferentes formas de expresión y de conocimiento. Las propuestas y experiencias recogidas en esta unidad son una muestra de ello.

Objetivos

Al finalizar el estudio de esta unidad, serás capaz de:

- Comprender las características del desarrollo comunicativo y expresivo de los niños y las niñas de 0-6 años para utilizarlas en la realización de proyectos de Educación Infantil.
- Entender el significado de globalización en expresión infantil.
- Identificar las situaciones comunicativas y expresivas en las que los niños utilicen diferentes formas de expresión de manera globalizada.
- Observar y analizar diferentes experiencias y proyectos de globalización de la expresión infantil.
- Desarrollar proyectos y programas de intervención que favorezcan la globalización de la expresión infantil.

Y aunque no estudies contenidos nuevos, la consulta de esta unidad contribuirá al desarrollo de los objetivos que ya hemos ido estableciendo a lo largo del módulo, pero en especial para el logro de algunos de ellos. Las propuestas y experiencias que serán contenidos de esta unidad, se ajustan también a estos mismos objetivos.

Iniciamos los contenidos de esta unidad con unas ideas que ayuden a entender lo que es la globalización de la expresión y cómo los niños integran y utilizan diferentes formas de expresión de manera natural, sin necesidad de que el educador haga propuestas globalizadoras. Esto lo verás en el epígrafe titulado *La globalización de la expresión*.

A continuación expondremos diferentes propuestas y experiencias que pueden ayudarte a entender este enfoque global del desarrollo expresivo y comunicativo de los niños y niñas de 0 a 6 años. En unos casos se trata de propuestas

didácticas en las que se integran diferentes formas de expresión y en otros de experiencias reales desarrolladas con un enfoque globalizador de la expresión. Estas son las propuestas y experiencias recogidas:

Propuesta didáctica n.º 1: Cómo somos (3-6 años)

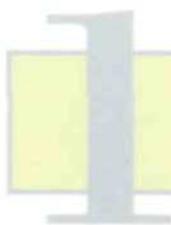
Propuesta didáctica n.º 2: Descubrimos el mundo (3-6 años)

Pequeño proyecto: Los pollitos (1 año)

Experiencia de investigación matemática: Descubriendo las relaciones espaciales (1 año)

Salida al bosque de Villaviciosa de Odón (Madrid) (3-6 años)

Después de las propuestas y experiencias, plantearemos algunas conclusiones a modo de cierre de la unidad y del módulo y para terminar, recuerda que efectuarás una actividad de heteroevaluación.



La globalización de la expresión

Si por globalizar entendemos establecer múltiples conexiones entre una determinada actividad o un aprendizaje concreto y las experiencias del niño, enriqueciendo al máximo las relaciones con la realidad, cualquier propuesta de expresión en edades de educación infantil debería favorecer esa red de relaciones.

Parece sencillo de entender y tampoco es tan complicado en la práctica si hemos entendido algo de las características del desarrollo expresivo y comunicativo en estas edades. Has tenido oportunidad de ver cómo cuando el niño realiza cualquier actividad expresiva (pinta, habla, se mueve, dramatiza, piensa, y canta o baila) son muchas las cosas que se ponen en juego, si se le permite hacerlo con libertad y respeto y entra en un proceso de creación propia.

También has visto cómo cualquier actividad de expresión puede formar parte de una actividad expresiva más amplia. Por ejemplo, una actividad plástica puede ser la continuación de otra de expresión corporal o dramática o cómo a partir de una situación motivadora pueden surgir diferentes actividades relacionadas con distintos campos expresivos.

En otro orden de cosas, también puede ser el adulto quien haga una propuesta globalizadora (un centro de interés, un proyecto, una unidad didáctica alrededor de un tema determinado...), dentro de la cual estén programadas actividades que hagan referencia a diferentes ámbitos de expresión y a contenidos de diferentes áreas de experiencia.

Pero en cualquier caso, y esta idea es importante: *La verdadera globalización la hace el niño*.

Siendo él quien va a realizar las conexiones entre cada actividad o aprendizaje con sus experiencias, provocando el establecimiento de relaciones tanto con la realidad como con la fantasía.

Hay que admitir, para tenerlo en cuenta y trabajar con ello, que no existe expresión si no hay experiencia que expresar. En las primeras etapas (0-2 años) ni siquiera está claro que exista una intención representativa a la hora de ponerse a pintar o a modelar, pero, y esta idea también es importante: *Todos los niños, sea cual sea su edad y su desarrollo, tiene su propio bagaje de experiencias*.

Y la tarea del adulto consiste en buscar los recursos apropiados para hacer aflorar esas experiencias a través de diferentes formas de expresión.

En este sentido, el punto de partida de cualquier actividad de expresión global será siempre un juego de exploración, una experiencia o una situación motivadora previa (una salida, un cuento, una dramatización, la observación de algo...), de manera que, ya desde el principio, cada niño pueda empezar a establecer relaciones con sus experiencias y a poner en marcha sus recursos expresivos que irán enriqueciéndose y desarrollándose a medida que vayan surgiendo las diferentes propuestas de actividad, bien a iniciativa propia y/o sugeridas por el educador.

Sin embargo, habría que evitar que el centro de interés o el tema sugerido por el educador sea algo rígido, con un planteamiento artificial y alejado de las necesidades e intereses reales de los niños.

Pongamos un ejemplo.

Si el educador tiene previstos una serie de objetivos, contenidos y propuestas de actividad en torno a la primavera, no se trata de que todas las actividades giren en torno a la primavera. Un centro de interés como ese, si además coincide con la climatología apropiada, puede ser propicio para sacar mucho partido especialmente a las actividades de expresión a partir de una experiencia o situación motivadora al respecto (un cuento, una canción una observación de la naturaleza...), aprovechando elementos como los colores, los olores, las texturas, los sonidos, los sabores de la primavera. Pero si en algún momento un niño quiere dibujar la nieve, por ejemplo, no tiene ningún sentido decirle que espere a dibujar eso cuando se trabaje el centro de interés del invierno.

Globalizar en expresión supone tener en cuenta los objetivos específicos de cada modalidad expresiva (expresión plástica, corporal, musical, verbal y lógico-matemática) para relacionarlos e integrarlos en su desarrollo práctico.

Los niños no trabajan los objetivos de cada campo expresivo por separado, en todo caso es el educador quien los analiza por separado para apoyarse en su tarea de planificación, pero las actividades y las experiencias expresivas difícilmente pueden desarrollarse de manera aislada, sobre todo en estas edades.

Sea cual sea el enfoque globalizador no hay que perder de vista que cuando un niño pinta, modela, habla, se mueve, actúa o canta, su expresión inicial puede estar provocada por una experiencia más directamente relacionada con uno de los campos expresivos, pero el resultado final es un juego de continuas evocaciones y de su gran capacidad de imaginación (sobre todo si no se le bloquea).

De manera que resulta difícil asegurar que exista un único tema responsable de la expresión. Por ejemplo, en el caso de la expresión gráfica,

en la etapa de los primeros grafismos, los niños pueden estar representando cosas muy distintas a la vez. Un mismo dibujo puede ser muchas cosas.

Es frecuente que un niño manifieste su intención previa de hacer un dibujo concreto y es posible observar cómo va realizando algo que no se parece en nada a su intención inicial porque en el camino su propio dibujo y las conexiones con sus experiencias le han ido marcando un desarrollo y una intención expresiva distintos. Esta es la verdadera globalización, la que en realidad hace el niño.

Vamos a poner un ejemplo de esta situación que acabamos de explicar:

Javier está haciendo un dibujo porque quiere dibujar en ese momento. Se dirige al adulto y le explica que va a dibujar un gorro con un payaso. Efectivamente dibuja primero el gorro y después el payaso. Después anuncia que va dibujar un perro. Mientras intenta dibujar el perro dibuja algo más parecido a un pez que a un perro y él mismo rectifica: "Bueno, es un pez, mira, con muchos ojos"; "No son ojos, son baches". Cuando termina su dibujo explica el resultado final: "Es un payaso y un avión, que el payaso va a montarse en el avión".

Todo había empezado con la intención de hacer un dibujo, pero además ha habido expresión verbal, expresión gráfica e invención de una historia, mejor dicho, transformación de una historia ilustrada.

Y ahora, tras esta introducción, pasa a leer con detenimiento las siguientes propuestas y experiencias de globalización de la expresión.



Reproducción del dibujo del payaso y el avión



Propuesta didáctica n.º 1: Cómo somos

Edad: 3-6 años

Presentación (Ideas del educador)

Un recién nacido es diferente a un niño de 1 año y éste completamente diferente a un niño de 2 años. Un niño es diferente a una niña y ambos diferentes a un adulto; un padre no es lo mismo que una madre y un hermano mayor no es igual que un hermano pequeño. También es diferente alguien alto y alguien bajo o alguien delgado y alguien gordo; también es diferente un señor con bigote y otro que no lo tiene; como también es diferente tener el pelo negro a tenerlo rubio. Cada persona tiene algo que le diferencia de los demás aunque también tengan muchas cosas parecidas.

Un niño es diferente de un caracol y éste diferente de un elefante y éste a un gato y, a su vez, todos son diferentes entre sí aunque entre ellos también tienen algo en común. Todos comen, respiran, crecen, todos aprenden a cuidarse y a protegerse, todos duermen (seguro que los caracoles también duermen), todos saben hacer algo propio... Todos viven en algún lugar aunque algunos lleven la casa a cuestas, todos se mueven, todos buscan compañía... pero siguen siendo diferentes.

Un niño tampoco es igual a una planta, aunque a las plantas también haya que cuidarlas para que vivan y crezcan y protegerlas del frío o del calor y darles de beber; algunas plantas se comen pero a los niños no. Las plantas no se mueven, pero los niños y los animales sí. Las plantas no hablan ni los animales tampoco, pero los niños sí. Las plantas y los animales no se visten, pero las personas sí. Las plantas, los animales y las personas son diferentes, pero tienen cosas parecidas.

Un niño tampoco es igual a una piedra, aunque alguno sea tan cabezota como ella, ni una piedra es igual que la arena aunque la arena provenga de las piedras; una piedra pintada puede parecerse a una cara o a una flor o a un animal pero es diferente. Las piedras no se mueven solas, sólo si se lanzan, especialmente cuando se tiran al agua simulando el salto de una rana, entonces sí saltan; pero no hablan, ni comen, ni hace falta echarles agua, ni protegerlas del frío o del calor.

Que las personas somos diferentes entre sí y a su vez diferentes de los animales y de las plantas y de las piedras lo sabemos perfectamente los adultos, pero los niños tienen que descubrirlo ellos y poco a poco, como consecuencia de su experiencia personal en el contacto con el medio y con los otros.

Un niño podrá descubrir que es diferente a otro en la medida en que pueda descubrir cómo es él mismo, experimentando en sí mismo en qué consisten las diferencias, de la misma manera que podrá descubrir las semejanzas con los demás a medida que va adquiriendo una idea de sí mismo y del otro como parte del proceso de crecimiento.

De la misma manera que un niño va descubriendo qué cambios tan sorprendentes se van produciendo a medida que va creciendo y haciéndose mayor, también irá descubriendo, a poco que el adulto se lo permita, que las cosas que le rodean también crecen y cambian. Crece su cuerpo, aprende a andar, cada vez es capaz de hacer más cosas por sí mismo, pero siempre cuenta con la posibilidad de volver a refugiarse en la seguridad que le ofrecen los mayores. Necesita independizarse y conquistar su autonomía, pero también necesita el amparo y la ayuda de quienes disfrutan viéndole crecer.

Crecer no es siempre una aventura fácil y, aunque es necesario contar con la presencia y ayuda de los adultos, se trata de una aventura propia. El apasionante camino de la adquisición de la propia identidad y de la imagen de uno mismo supone realizar constantes y progresivos descubrimientos. La forma en que cada niño realiza este proceso de descubrimientos y conquistas es un misterio: el misterio del crecimiento personal.

Sin embargo, desde la intervención educativa y precisamente en un medio social con otros niños, pueden proponerse situaciones motivadoras que favorezcan el descubrimiento compartido, con todos los ingredientes de juego, autonomía y aprendizaje.

Se trataría, por un lado, de aprovechar las situaciones relacionadas con el descubrimiento y conocimiento acerca de cómo somos que surgen de manera espontánea en el libre desenvolvimiento de los niños, apoyándolas y enriqueciéndolas y, por otro, de provocar y proponer otras situaciones propicias para abordar temas de interés como:

- Las múltiples sensaciones y percepciones derivadas del contacto con lo que nos rodea.
- El descubrimiento de las diferencias y semejanzas con los demás y con las cosas.
- Los cambios experimentados en los primeros años.
- Los cambios experimentados por las personas, los animales, las plantas y las cosas con el paso del tiempo.
- El descubrimiento de las relaciones con los demás.
- La valoración de las diferencias y el respeto hacia ellas.
- El aprendizaje de hábitos de vida saludable.

- Cómo nos vestimos y nos adaptamos a la climatología y a determinados acontecimientos sociales.
- Cómo nos cuidamos.

Y a partir de estas ideas previas del educador sobre este tema, vamos a desarrollar algunas propuestas de actividad resumidas en cinco "fichas didácticas", entendidas como una planificación abierta y flexible que puede modificarse y enriquecerse tanto con las propuestas e iniciativas de los niños, como con otras que el propio educador vaya incorporando en el desarrollo de las mismas al observar la respuesta de los niños.

Además de disponer de los materiales necesarios para desarrollar las diferentes propuestas de actividad, se propone la utilización de unos materiales comunes a todas ellas y relacionados con este tema motivo de la unidad didáctica:

Cuentos:

- "El Mausito". Lolo Rico. Edit. Miñón.
- "El erizo". Asun Balzola. Edit. Miñón.

Ficha Didáctica 1: Crecemos

Título de la actividad: ¿Tú también fuiste pequeño?

Descripción de la actividad

La experiencia consiste en recopilar fotografías propias y de las personas mayores más próximas a los niños con las que poder observar los cambios producidos en las personas con el paso del tiempo.

Desarrollo de la actividad

La actividad se introduce con el comentario y la dramatización de experiencias, recuerdos, juegos... relacionados con la vida de cada niño, planteando preguntas: ¿os acordáis a qué jugabais cuando erais pequeños?, ¿qué hacíais?, ¿qué comíais?, ¿cómo ibais vestidos?, ¿cómo os movíais?, ¿cómo hablabais? Recuperando algún recuerdo importante de la vida de cada niño para disponer de un material con el que ir trabajando a lo largo de la actividad.

Una vez despertado el interés por el tema, se propone a cada niño la tarea de pedir a los adultos fotografías de referencia en las que aparezcan ellos y personas de su entorno próximo, tomadas en diferentes momentos, con el fin de poder observar los cambios producidos con el paso del tiempo.

Utilizando las fotografías como material básico, las posibilidades son muchas:

- Mirarlas y hablar de lo que vemos.
- Identificar a las personas de las fotografías.
- Observar los cambios producidos con el paso del tiempo en las personas familiares para cada niño y en cada niño.
- Buscar parecidos y diferencias.
- Ordenar las fotos reconstruyendo secuencias temporales.

Actividades de expresión plástica

- Pintar y dibujar las personas de las fotografías (incluidos ellos mismos), con y sin el modelo delante.
- Hacer caretas con las caras de los mayores.
- Construir murales seleccionando diferentes fotografías y dibujos.
- Elaborar un álbum personal (con fotografías y dibujos que sirvan para ver el cambio con el paso del tiempo).

Actividades de expresión corporal y dramatización

- Expresar con gestos y movimientos acciones y ademanes de los adultos de referencia.

Ficha Didáctica 1: Crecemos

- Dramatizar cómo somos en cada momento: de bebés, de niños, de jóvenes y de mayores.
- Disfrazarnos de mayores con diferentes indumentarias y atuendos y representar el papel correspondiente.

Actividades de expresión musical

- Cantar canciones relacionadas con el ser pequeños y grandes
- Experimentar con los diferentes timbres de la voz en sus variadas manifestaciones (llanto, chillido, voz de niño, voz de mamá, de papá, de la abuela, del abuelo...).
- Escuchar música de nuestros padres y abuelos.
- Aprender algún baile de los padres y de los abuelos.

Actividades de expresión lógico-matemática

- Comparaciones de altura, volumen, gordura, color del pelo, color de la piel, sexo, edad.
- Clasificaciones de las fotografías en función de diferentes atributos físicos.
- Clasificación de los niños en función de diferentes atributos físicos.
- Comparación de cantidades de los grupos clasificados.

Ficha Didáctica 2: Somos diferentes

Título de la actividad: "En qué nos parecemos y en qué somos diferentes"

Descripción de la actividad

Se trata de aprovechar los elementos del aula y de la escuela, incluyendo los espacios exteriores para buscar y establecer relaciones de semejanza y diferencia (con objetos, animales, mobiliario, otros niños, adultos, plantas...).

Desarrollo de la actividad

A cada niño se le propone elegir un elemento del aula o de la escuela (objeto, animal, persona, planta) para desarrollar la observación, primero de manera espontánea e intuitiva y después de manera guiada.

Una vez elegido el objeto de observación, la experiencia consiste en preparar y hacer una presentación de la observación ante el grupo, partiendo de unos indicadores mínimos: *cómo es, qué hace, a qué o a quién se parece...* incorporando el manejo de características básicas (color, forma, tamaño, volumen, peso, dureza, textura, fragilidad, movilidad, utilidad...) y cuantas quiera introducir cada niño.

La presentación que cada niño haga del elemento elegido se ampliará con las preguntas que el grupo puede plantear, enriqueciendo así la observación inicial realizada por cada niño.

Actividades de expresión plástica

- Dibujar, pintar y modelar el objeto elegido.
- Realizar alguna construcción tridimensional representando alguno de los elementos elegidos, utilizando diverso material de desecho, recicitable, ambiental o casero.

Actividades de expresión corporal y dramatización

- Juego de representación de los diferentes elementos presentados.
- Juego de adivinanzas con mimica y expresión corporal sobre los elementos presentados.

Actividades de expresión musical

- Explorar las posibilidades sonoras de algunos de los elementos observados.
- Construcción de objetos sonoros e instrumentos musicales con algunos de los elementos observados.
- Audiciones musicales de temas relacionados con algunos de los elementos de observación.
- Baile o danza relacionado con algunos de los elementos de observación.

Ficha Didáctica 2: Somos diferentes

Actividades de expresión lógico-matemática

- Observación de los atributos de los elementos observados.
- Observación de semejanzas y diferencias.
- Clasificación de los elementos observados, estableciendo diferentes categorías: cosas, animales, personas, alimentos, plantas...
- Comparación de cantidades: ¿de qué clase de cosas hay más?, ¿podemos contar los elementos de un conjunto de cosas observadas?

Ficha Didáctica 3: Nos lavamos

Título de la actividad: "Mi bolsa de aseo"

Descripción de la actividad

Cada niño aportará una pequeña bolsa de aseo con los elementos básicos del cuidado personal. (Esta actividad requiere la colaboración de las familias.) La actividad consiste en la utilización real de los elementos de aseo personal.

Desarrollo de la actividad

De la observación de los diferentes elementos y objetos que hay en el aula, podemos llegar a la conclusión de la necesidad de incorporar también objetos relacionados con el cuidado personal, así como aprender a utilizarlos adecuadamente.

Se trata de ir experimentando cada uno de los pasos para la utilización adecuada de cada elemento y desarrollando cada proceso de aseo, dedicando todo el tiempo que sea necesario y observando las sensaciones, las acciones y los efectos producidos con calma: el lavado de cara y manos, la utilización de la esponja, la utilización del jabón y de la toalla, la limpieza de la nariz, el cepillado de dientes, el peinado, el uso de la colonia y de la crema hidratante... Dedicando tantas sesiones como sea necesario para experimentar cada proceso.

Podemos aprovechar la actividad para incorporar la bolsa de aseo personal de cada niño como parte del material habitual del aula, bien en el casillero o perchero de cada niño o abriendo un nuevo espacio o rincón para las cosas de aseo..

Actividades de expresión plástica

Dibujar, pintar y recortar los diferentes objetos y útiles de aseo para construir un juego de mesa con esas imágenes (dominó, lotería, cartas...).

Actividades de expresión corporal y dramatización:

Juego de mímica con diferentes acciones de lavado y cuidado personal (adivinanzas).

Actividades de expresión musical

Canciones relacionadas con el lavado y el aseo.

Juegos de discriminación auditiva con sonidos relacionados con el lavado y aseo.

Actividades de expresión lógico-matemática

Identificación de diferentes objetos de aseo por sus atributos.

Observación de diferencias y semejanzas entre diferentes objetos de aseo.

Correspondencias entre objetos reales de aseo.

Clasificaciones con objetos reales de aseo en función de diferentes atributos (uso, dureza...).

Cuantificación de objetos de aseo.

Ficha Didáctica 4: Nos vestimos

Título de la actividad: "Visto a mi amigo"

Descripción de la actividad

La actividad consiste en jugar a desvestirse y vestirse, por parejas (quedándose con la ropa interior puesta).

Desarrollo de la actividad

Aprovechando un encuentro de todo el grupo en la alfombra, el educador preguntará a los niños acerca de sus ropas y atuendos. Favoreciendo la observación del tipo de prendas de vestir y sus elementos: el nombre de las prendas, los diferentes tejidos y materiales, los sistemas de cierre, los adornos... provocando el juego de vestirse por parejas.

Se respetará si algún niño no quiere participar. El educador irá ayudando a los niños a hacer observaciones y ofrecerá indicaciones y ayuda, en caso necesario, para desabotonar y abotonar, bajar y subir cremalleras, desatar y atar los cordones de los zapatos...

Una vez todos los niños vestidos de nuevo y con los zapatos puestos, habrá que observar lo que ha ocurrido: ¿cada niño tiene la misma ropa que tenía?, ¿y la tiene puesta de la misma manera?, ¿qué problemas han ido surgiendo?, ¿cómo los han solucionado?, ¿por qué se reían tanto Manuela y David?, ¿por qué se quejaba Pablo?...

Actividades de expresión plástica

- Hacer un retrato del amigo o amiga a quien hemos vestido (exponemos todos los retratos a modo de gran mural).

Actividades de expresión corporal y dramatización

- Jugar con telas de diferentes texturas, tamaños y colores.
- Disfrazarse.

Actividades de expresión musical

- Canciones relacionadas con el vestido.
- Inventar un baile con sombreros, bastón y guantes.

Actividades de expresión lógico-matemática

- Correspondencias entre ropas y muñecos y entre prendas de vestir y niños (vestir y desvestir muñecos con sus ropas correspondientes, asociar prendas de vestir con los niños).
- Clasificaciones con diferentes prendas de vestir.
- Seriaciones de tamaños con prendas de vestir.
- Comparación de cantidades y cuantificación con prendas de vestir.

Ficha Didáctica 5: Nos cuidamos

Título de la actividad: "Hoy cuido de..."

Descripción de la actividad

La actividad se desarrollará en pequeños grupos. Cada grupo elegirá un destinatario de sus cuidados durante un tiempo. Pude ser un objeto, un animal, una planta, un espacio, una persona. La actividad consistirá en ir descubriendo qué supone cuidar de alguien o de algo.

Desarrollo de la actividad

Podemos iniciar la actividad comentando las ideas que cada niño tiene acerca de lo que supone cuidar de algo o de alguien, desde la propia experiencia de ser cuidados: ¿Quién nos cuida? ¿Qué hacen para cuidarnos? ¿Qué es lo que más nos gusta de lo que hacen para cuidarnos? ¿Qué cosas, animales, personas de nuestro entorno requieren nuestro cuidado?

Se organizarán varios grupos de 4 niños. Cada grupo elegirá su objeto de cuidado de entre los elementos del aula, del centro, del jardín o de sus casas: Se trata de ir descubriendo qué cuidados requiere cada objeto, persona, animal, planta... Para ayudar a los niños a desarrollar su experiencia, previamente realizaremos una exemplificación con una experiencia real de cuidado entre todos. A partir de ahí los niños habrán adquirido unos mínimos elementos de referencia que les permita cuidar de su objeto elegido por sí mismos. Pongamos un ejemplo:

Los niños irán desarrollando sus propias iniciativas y el educador les prestará la ayuda necesaria, a través de sugerencias e indicaciones. Supongamos que un grupo de niños ha decidido cuidar de un caracol, tendrán que ir descubriendo si ese animal necesita un sitio para vivir, si le puede dar el sol, si necesita beber agua, si se le puede bañar... anotando, por medio de dibujos y símbolos, los descubrimientos realizados. De esta forma, cada grupo irá construyendo el proceso de cuidado para presentarlo en el gran grupo, con la ayuda de los materiales elaborados.

Actividades de expresión plástica

- Realización de carteles, dibujos y símbolos para confeccionar la historia del proceso de cuidado.
- Elaborar una historia gráfica (con los dibujos hechos por los niños) de cada objeto cuidado.
- Modelar algo relacionado con el objeto cuidado.

Actividades de expresión corporal y dramatización

- Representar el cuento inventado.
- Representar, utilizando los recursos de la expresión corporal y la dramatización, diferentes objetos, animales y personas cuidados.

Ficha Didáctica 5: Nos cuidamos

Actividades de expresión musical

- Canciones relacionadas con los objetos, animales, plantas, personas o espacios cuidados.

Actividades de expresión lógico-matemática

- Comparar las características físicas de las casas donde viven los animales o personas cuidados.
- Comparar las cantidades de la comida que necesita cada ser vivo cuidado.
- Localizar en el espacio correspondiente cada objeto cuidado.



Propuesta didáctica n.º 2: Descubrimos el mundo (los sentidos)

Edad: 3-6 años

Presentación (Ideas del educador)

Antes de plantear cualquier aproximación didáctica ante un tema como este, es necesario formularse una pregunta previa: *¿Cómo descubren los niños el mundo?*

Los adultos ya hemos aprendido a ofrecer determinadas respuestas ante lo que nos rodea tras mucho tiempo de haber puesto en marcha nuestros recurso sensoriales y perceptivos. Sabemos utilizar nuestras capacidades auditiva, visual, olfativa, gustativa y táctil según corresponda ante la situación que tenemos delante e incluso dando prioridad a aquellas en las que disponemos de más recursos.

Para saber cómo huele una flor no necesitamos olerla, sabemos a qué saben las cosas sin necesidad de probarlas, anticipamos la dureza de un objeto antes de tocarlo, calculamos el peso de otras antes de cogerlas, sabemos qué ruido va a producir la cuchara al caer al suelo antes de producirlo. Sin embargo, *los niños tienen que ir descubriendo absolutamente todo y poco a poco*.

Para saber cómo es una flor, utilizamos el sentido de la vista porque las demás cualidades (textura, olor, sabor, peso, dureza...) ya las tenemos interiorizadas (aunque nos guste comprobar su olor). Los niños necesitan tocar, chupar, acariciar, estrujar, dejar caer, hacerla sonar, oler y mirar la flor para hacerse una idea de lo que tienen delante.

Ni siquiera en el primer año de vida pueden distinguir entre las sensaciones provenientes de su propio cuerpo y las recibidas desde fuera. Poco a poco, y sólo a través de la propia experiencia, van descubriendo, asociando, relacionando, diferenciando e identificando sensaciones y percepciones organizadas en categorías.

De la misma manera que progresivamente van aprendiendo a ajustar sus propias respuestas sensoriales y perceptivas a las diferentes situaciones, así como a desarrollar estructuras sensoriales y perceptivas cada vez más elaboradas. *Ese juego permanente de la exploración sensorial* es lo que le va a permitir descubrir y conocer el mundo que le rodea.

Ellos, por iniciativa propia, pondrán en marcha sus recursos sensoriales para experimentar múltiples y variadas sensaciones y percepciones en diferentes situaciones de exploración, juego, actividad y relación con el entorno y con los demás, pero indudablemente el educador puede enriquecer, ampliar y diversificar aún más sus descubrimientos, proporcionándoles determinadas experiencias.

La única manera de conocer el mundo que tienen los niños es descubriendolo, y para ello es necesario tener cuantas más experiencias mejor con los ojos, con la boca, con la nariz, con las manos, con los oídos y con todo el cuerpo. Experiencias unas en solitario y compartidas otras.

Sería importante que los niños pudieran experimentar, comunicar y expresar situaciones del tipo:

¿Qué entra por los ojos?

La luz, el color, las formas, la distancia, las sombras, la oscuridad, el movimiento, la quietud. Mirar por un agujero, por un telescopio, a través de una cámara de fotos, por un caleidoscopio, con unas gafas, con un antifaz. Jugar a qué pasaría si nos tapásemos los ojos. Ponernos en el lugar del que no ve...

¿Qué entra por los oídos?

La voz, el susurro, las palabras, la risa, el llanto, los gritos, el silencio, la música, las canciones, el eco, la lluvia, el viento, los sonidos de los animales, los sonidos de la casa, los ruidos de la calle... Jugar a qué pasaría si nos tapásemos los oídos. Ponernos en el lugar del que no oye...

¿Qué entra por la nariz?

El olor de las personas queridas, de los bollos y las rosquillas, de los perfumes, de las flores, de las comidas, de las cosas de la escuela y de la casa, los olores corporales, lo que no huele. Jugar a qué pasaría si nos tapásemos la nariz. Ponernos en el lugar de los que no huelen...

¿Qué entra y sale por la boca?

Los sabores de las comidas y las bebidas, el sabor de las golosinas, de los helados; lo caliente y lo frío, el sabor de las medicinas; el aire, el agua, la sensación de sed y de hambre, el dedo, el chupete, los besos, los sonidos... Jugar a qué pasaría si nos tapásemos la boca. Ponernos en el lugar del que no tiene boca...

¿Qué entra y sale por las manos?

Lo suave y lo áspero, lo que quema y lo que está frío, lo que está duro y lo que está blandito, lo que se puede coger y lo que no, lo que pesa mucho y lo que pesa poco; la tierra, el barro, el agua, las caricias, los abrazos, las bofetadas, los juegos con las manos; la piel, el pelo, las telas... Jugar a qué pasaría si nos tapamos las manos. Ponernos en el lugar del que no tiene manos...

Sobre esta idea, hacemos unas propuestas de actividad alrededor de los sentidos, resumidas en cinco fichas didácticas.

Ficha Didáctica 1: Nos tapamos los ojos

Descripción de la actividad

Los niños formarán parejas. Uno de ellos se cubrirá los ojos con un pañuelo y el otro hará de guía.

Desarrollo de la actividad

Los niños, por parejas, van recorriendo los diferentes espacios de la escuela: espacios interiores y exteriores. El niño que lleva los ojos al descubierto irá anunciando al otro los diferentes obstáculos con los que se van encontrando y dándole indicaciones para hacer el recorrido. El niño que lleva los ojos tapados irá comentando los sonidos escuchados y las sensaciones recibidas del contacto ambiental.

Actividades de expresión plástica

— Dibujar lo qué no han visto, lo que han escuchado y las sensaciones recibidas.

Actividades de expresión corporal y dramática

— Imitar y reproducir movimientos, gestos y sonidos, con los ojos tapados.

Actividades de expresión musical

— Discriminación auditiva de los sonidos del ambiente y de las voces de las personas.

Actividades de expresión lógico-matemática

— Identificación de cualidades sensoriales táctiles, auditivas y olfativas.
— Orientación en el espacio.
— Ordenación de secuencias temporales (de su propia experiencia en el recorrido).

Ficha Didáctica 2: Nos tapamos los oídos

Descripción de la actividad

Utilizar diferentes prendas y objetos para taparse los oídos (bufanda, pasamontañas, cascos, orejeras...) y descubrir cómo se oye con los oídos tapados.

Desarrollo de la actividad

Previamente, el educador habrá seleccionado distintas fuentes y objetos sonoros con los que producir ruidos y sonidos (instrumentos musicales, sonidos con el cuerpo, música, objetos del aula...). Los niños intentarán percibir e identificar los diferentes sonidos, experimentando su nueva capacidad auditiva distorsionada por el material con el que se han tapado los oídos. Se intercambiarán los diferentes protectores auditivos y al final escucharán los sonidos sin ningún material tapando los oídos.

Actividades de expresión musical

- Discriminación auditiva de diferentes sonidos con diferentes filtros sonoros.
- Seguir los movimientos indicados siguiendo una música, por imitación de lo que haga el educador, con los oídos tapados.

Actividades de expresión plástica y musical

- Producir diferentes trazos y dibujos con un pincel y pintura témpora mientras escuchan una melodía (con y sin protectores auditivos).
- Dictado de ritmos.

Actividades de expresión corporal

- Comunicarse realizando gestos naturales.
- Comunicarse utilizando algunos signos del lenguaje de signos para sordos.

Ficha Didáctica 3: Nos ponemos guantes

Descripción de la actividad

Los niños se pondrán diferentes tipos de guantes (de lana, de plástico, de goma, de boxeador...) y la actividad consiste en tocar todo cuanto hay a nuestro alrededor, experimentando las diferentes sensaciones y las dificultades para coger o tocar determinados objetos, para hacer determinadas cosas y para recibir determinadas sensaciones.

Desarrollo de la actividad

Previamente el educador habrá incorporado diferentes objetos y materiales para la exploración táctil (tierra, papeles, pinturas, pinceles, agua, hielo...) además de los objetos y materiales habituales del aula. Los niños intentarán acercarse a los objetos y materiales con los guantes puestos para descubrir las dificultades o facilidades que proporcionan los guantes en el contacto con las cosas. Después se intercambiarán los guantes para que experimenten distintas posibilidades. Al final, todos los niños tocarán y harán las mismas cosas que han hecho antes, pero sin guantes. Al terminar la actividad, pondrán en común las experiencias vividas.

Actividades de expresión plástica

- Preparación de masas (harina y sal, arcilla, plastilina...).
- Preparación de diferentes tipos de pintura.
- Pintar con témpera y pincel, con ceras (con los guantes puestos y sin guantes).
- Dejar huellas impresas con los diferentes tipos de guantes y sin guantes.

Actividades de expresión musical

- Producir sonidos con las manos con los diferentes tipos de guantes y sin ellos
- Identificar los sonidos producidos
- El baile de las manos, al ritmo de la música y con los guantes puestos.

Actividades de expresión corporal y dramática

- Explorar al otro, con los guantes.
- Hacer una representación en la que los personajes sean las manos, los guantes y los dedos.

Actividades de expresión lógico-matemática

- Correspondencias entre manos y guantes.
- Cuantificación con las manos y los dedos.

Ficha Didáctica 4: Nos tapamos la boca

Descripción de la actividad

Se trata de descubrir qué nos pasaría si no tuviéramos boca.

Desarrollo de la actividad

Cada niño se tapará la boca con un pañuelo. La actividad se desarrollará en la medida en que los niños vayan descubriendo qué es lo que no se puede hacer ni sentir sin la boca (hablar, gritar, reír, llorar cantar, besar, soplar, beber, comer, chupar, saborear, sacar la lengua...). El adulto, previamente habrá introducido algunos elementos para enriquecer la experiencia (frutas, bebidas, alimentos...). Los niños intentarán probar, morder, chupar los alimentos a su alcance, comprobando las dificultades que se les presentan. Al final, con los pañuelos quitados podrán realizar todas las acciones y recibir las sensaciones que no han podido realizar o experimentar con la boca tapada (podrán comer y beber las cosas ricas). Y para terminar, comentar la experiencia vivida.

Actividades de expresión plástica

- Modelar con arcilla, masas, plastilina algunos de los alimentos.
- Dibujar y pintar los sabores de las cosas.

Actividades de expresión corporal y dramática

- Comunicarse y expresarse con otras formas de expresión diferentes a la palabra.
- Adivinanzas con mimica.

Actividades de expresión musical

- El baile de las frutas.
- Canciones relacionadas con las frutas y los sabores.

Actividades de expresión lógico-matemática

- Identificación y comparación de sabores.
- Correspondencias entre sabores y alimentos.
- Clasificaciones de alimentos y frutas.
- Cuantificación de frutas.

Ficha Didáctica 5 : Hacemos colonia y bolsitas de olor

Descripción de la actividad

La actividad consiste en descubrir el olor de algunas plantas aromáticas, frutos y frutas con los que fabricar colonia y bolsitas de olor.

Desarrollo de la actividad

Aunque la actividad sería mucho más completa si se realiza con una salida al campo para buscar plantas aromáticas y frutos olorosos, en su defecto el educador deberá proporcionar a los niños esos materiales en el aula (puede contar con la colaboración de las familias). Los niños, con la ayuda del educador prepararán diferentes materiales aromáticos para fabricar colonias y bolsitas de olor.

En esta actividad lo importante no es sólo el producto, sino todos los momentos del proceso (desde la recogida de los materiales, su clasificación, la preparación de los materiales necesarios, las mezclas con el alcohol en el caso de las colonias, la confección de las bolsitas y su relleno...).

Materiales necesarios para la colonia: alcohol, cáscaras de naranja y limón, esencias de frutas, hierbas aromáticas.

Materiales necesarios para las bolsitas de olor: telas, pegamento, tijeras, lana (para atarlas), plantas aromáticas.

Actividades de expresión plástica

- Confección de las bolsitas de olor.
- Recetario de colonias, dibujando los ingredientes y el proceso.

Actividades de expresión lógico-matemática

- Clasificación de las hierbas aromáticas, frutos y frutas.
- Clasificación de los materiales para la confección de las bolsas.
- Realización de montones de material con determinadas cantidades (utilizando medidor).

4

Pequeño proyecto: Los pollitos

Escuela Infantil: "El Valle" (Madrid)
Grupo: 1 año

JUSTIFICACIÓN

Estamos en una escuela infantil, en el aula de 1-2 años, en el segundo trimestre de curso. Somos 12 niños y niñas, una educadora y una alumna de prácticas. Hemos tenido suerte y un padre ha traído a la escuela 4 pollitos pequeños recién salidos del cascarón. Todo es fácil porque nos los dejará unos días y se los volverá a llevar al laboratorio donde nacieron, con lo que nos quita un peso de encima: ¡qué hacer con los pollitos cuando crezcan!

Subimos invitados a la clase de 3 años donde están los pollitos y nos gustan tanto que... ¡NOS LOS LLEVAMOS! (un ratito cada día, claro). A partir de aquí empieza un trabajo grato y fructífero.

DESARROLLO DEL PROYECTO

1.^{er} paso: ¿Qué sabemos de los pollos? (Ideas previas)

Aun a pesar de su corta edad, los niños ya tienen sus conocimientos previos con los que enlazar los que van a adquirir. Cuando sentados en la alfombra miramos la caja con los pollitos y les pregunto qué saben de ellos, la contestación es rápida: "pio". Otros cantan una canción que cantábamos desde el comienzo del curso: *Pica, pica, pollito*, haciendo el gesto con las manos. Otros dicen "come" y otros dicen "caca". Tenemos muchas preguntas resueltas:

- ¿Qué dicen?
- ¿Qué comen?
- ¿Hacen caca?

Pero son muchas más las que se plantean:

- ¿Cómo son? (son suaves y amarillos)
- ¿Qué beben?
- ¿Qué comen?
- ¿Quién es su mamá?
- ¿Cómo nacen?
- ¿Qué podemos hacer con los huevos?

Dónde buscar respuestas a estas preguntas, es nuestra tarea.

2.º paso: Buscar documentación

Pongo en el corcho a los padres una nota explicando nuestro pequeño proyecto de investigación, pidiendo cuentos, canciones, poesías y otras informaciones sobre los pollos.

3.º paso: Actividades

Observamos

Cada día aprendemos nuevas cosas sobre pollitos. En el corral observamos los pollitos, también en el patio. Crecen rápidamente y a algunos les empiezan a salir alerones blancos. Hay que ponerles caja nueva y limpiar los papeles cada poco tiempo. Comen mucho grano.

Hablamos

Leemos el cuento "El pollo Pepe".

Conversación espontánea.

Cantamos

Cantamos canciones de pollos: "Pica, pica, pollito", "Los pollitos dicen...", "Hace tres noches..."

Dramatizamos

Hacemos como los pollos, ya hemos observado cómo se mueven y cómo andan, cómo comen, cómo se lavan...

Jugamos a juegos populares

Cambiando un poco la letra, jugamos al juego "Que viene mamá pollo...".

Cocinamos

Hemos bajado a la cocina a pedir unos huevos, nos ponemos el mandil y ¡a cocinar! Previamente hemos preparado los utensilios, platos, taza, tenedor, sal. Hacemos tortilla francesa, huevos pasados por agua, yemas dulces y... ¡claras a punto de nieve! Todos comen un poquito y observan sorprendidos los colores, los olores, las texturas, los cambios en los huevos al batirlos y cocinarlos...

Pintamos

Nos fijamos en cómo son los pollos:

- amarillos;
- redonditos;

- tienen ojos;
- tienen pico;
- tienen patas;

Y, ¡manos a la obra! Utilizamos un papel continuo muy grande: con la mano impregnada de pintura amarilla pintamos "redondeles". Más tarde con pintura roja en un sólo dedo pintamos el pico, 2 patas y los ojos.

Este es un trabajo dirigido y lo hacemos de forma individual mientras los demás observan.

Decoramos la clase

Con las cáscaras de los huevos, una vez limpias, hacemos un móvil metiendo dentro papel de seda amarillo (son pollitos saliendo del cascarón). Más tarde, las alumnas de prácticas y yo ponemos picos rojos y los ensartamos en sedal y los colgamos.

Belén aparece una mañana con una gallina empollando sus pollitos hecha con papel de seda y, a partir de entonces, el POLLO PEPE va a ser el alma de la clase.

Relación con los padres

Cada día escribo una nota en el tablón de anuncios explicando lo que vamos haciendo y aprendiendo. A esta edad, los niños no tienen palabras suficientes para explicarse y es necesario dar pistas a los padres. "Pío" en la boca de un niño puede querer decir muchas cosas y si los padres saben lo que estamos haciendo en la escuela pueden traducirlo por "los pollitos están muy grandes y tienen plumas amarillas y suaves".

RECURSOS DIDÁCTICOS

Canciones

PICA, PICA, POLLITO

Pica, pica, pollito
pica tu cascarón.
Ven a comer trigoito,
ven a tomar el sol.
Mi lindo pollito
del huevo salió,
tan amarillito
parece un limón.

LOS POLLITOS

Los pollitos dicen:
¡pio, pío, pío!
cuando tienen hambre,
cuando tienen frío.
Su mamá les busca
el maíz y el trigo
y con sus dos alas
ella les da abrigo.
Los pollitos...
Bajo sus dos alas
se están quietecitos
y hasta el otro día
duermen los pollitos.

HACE TRES NOCHES

Hace tres noches no duermo, la, la,
de pensar en mi pollito, la, la.
Pobrecito, la, la, mi pollito, la, la,
se ha perdido en el corral.
Tiene las alas doradas, la, la,
y la cresta colorada, la, la,
abre el pico, la, la,
mueve el ala, la, la,
y canta: ¡quiquiriquí!

Cuentos

“El pollo Pepe”. Nick Deuchfield y Ant Parker. Edit. S.M.

EVALUACIÓN

Lo más importante son los procedimientos:

- Participación y atención.
- Utilización de diferentes utensilios y objetos.
- Utilización de diferentes formas de expresión: corporal, dramática, plástica, musical y verbal.

Y lo cierto es que todos los niños, cada cual a su manera y dentro de sus posibilidades, han tenido una buena respuesta.

5

Una experiencia de conocimiento matemático con niños de 1 año

Escuela Infantil: "La Plazuela" (Madrid)

Grupo: 1 año

EL GRUPO

Este grupo está formado por 11 niños: 7 niñas y 4 niños y 1 educadora. El más pequeño tiene 12 meses de edad y el más mayor 22 meses. Entre ellos está Paula, una niña con síndrome de Down.

Estamos en el mes de noviembre. Ya se han adaptado a la escuela y los niños se desenvuelven con soltura.

PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA POR LA EDUCADORA

Ya sabemos que los niños, a esta edad, van a descubrir las primeras nociones sobre el espacio a través de su propio movimiento, del movimiento de los objetos y estableciendo relaciones entre su cuerpo y el espacio, entre su cuerpo y los objetos, entre los objetos y el espacio y entre los objetos entre sí. Y todo eso lo van a conseguir a base de experimentar y explorar libremente.

He observado que hay una serie de acciones que los niños de mi grupo repiten y aplican constantemente aunque poco a poco van introduciendo nuevas variaciones y haciéndolas más complejas.

Me he dado cuenta de que una vez que han aprendido a desplazarse, aunque sea gateando, les encanta perseguir objetos y observar cómo se mueven al empujarlos. Cuando ya caminan quieren dominar todo el espacio desplazándose por él con los objetos. Entonces empiezan a observar cómo las cosas cambian de posición según la acción realizada. También les gusta meter y sacar cosas y buscar cosas escondidas.

Los más mayores, entre los 18 meses y los 24, ya son capaces de encontrar una pelota que ha rodado por debajo de un mueble y buscarla por donde sale en lugar de intentar meterse ellos también por debajo del mueble.

También he observado que les gusta juntar y separar cosas, intentan apilar objetos diferentes, meter unos dentro de otros, colocarlos en fila...

Por eso he pensado que podría ser interesante observar más detenidamente una experiencia de exploración de las relaciones espaciales. Para ello he establecido algunos objetivos, he seleccionado algunos contenidos y preparado algunos materiales. Las actividades serán todas y cada una de las acciones y expresiones que realicen los niños en su juego con los materiales y con los demás niños.

Con esta idea, he hecho la siguiente propuesta.

Objetivos propuestos

- Experimentar y descubrir las relaciones espaciales que se producen a su alrededor.
- Expresarse con todos los recursos a su alcance .
- Mostrar interés por la presencia de los otros niños, tomando la iniciativa y/o respondiendo a la iniciativa de otros por relacionarse y jugar con ellos.

Contenidos a desarrollar

- Observación del movimiento y cambio de posición de los objetos en el espacio.
- Desplazamientos por el espacio con los objetos.
- Búsqueda de objetos que se pierden de vista.
- Experimentación con la unión y separación de objetos.
- Vivencia del propio cuerpo en movimiento y en relación con los objetos.
- Expresión libre.
- Relación con los otros niños.

Materiales previstos

Tubos de cartón de diferentes tamaños, tubos de goma más pequeños, pelotas pequeñas, cubos de plástico (los utilizados para jugar con la arena), cajas de cartón de diferentes tamaños, pequeños objetos, un carro de plástico (en el que guardan los juguetes y se meten ellos), aros, anillas y soportes de plástico.

Haré la presentación de los materiales poco a poco.

Espacio en el que se va a desarrollar la experiencia

El aula.

Duración y momentos del día

En principio, me planteo una primera experiencia de una semana de duración y una sesión diaria, aprovechando el ratito posterior al breve encuentro de saludo en la alfombra de cada mañana, cuando ya estamos todos. La duración de cada sesión la marcarán los niños con su respuesta, pero puedo calcular un máximo de 15 minutos. Es la primera vez que vamos a jugar con algunos de los materiales.

Podemos volver a realizar otra experiencia, incorporando eso y otros materiales nuevos más adelante para observar si realizan otros descubrimientos.

OBSERVACIONES RECOGIDAS POR LA EDUCADORA

1.^a Sesión

Material: Un carro grande con ruedas, 3 cajas de zapatos vacías, 5 cubos de plástico(de los que utilizan para jugar con la arena) y una caja llena de pequeños objetos.

Los niños empiezan a sacar los objetos de la caja y los van dejando en la alfombra.

Algunos meten las piezas en las cajas de zapatos vacías.

Vuelcan las cajas para sacar los objetos.

Verónica y Carmen se meten dentro del carro y Ángel también quiere meterse.

En general, se meten en el carro grande, se ponen los cubos en la cabeza y meten los objetos en las cajas para vaciarlas después.

2.^a Sesión

Materiales: Construcciones y cacharritos.

Hoy han descubierto los cacharritos que yo había guardado en el armario. No estaba previsto utilizarlos pero ellos los han sacado para jugar.

Sandro los saca, coge todos los platos y los amontona. Encima pone unas construcciones que tenía en la mano. Se le caen. Vuelve a encarjarlas (son 3 y siempre se le cae una). Permanece en esta actividad de intentar apilar las construcciones sobre los platos casi durante 10 minutos. Cuando lo consigue, coge el plato y al levantarla se le cae su torre de cosas. Entonces, coge las construcciones en una mano, los platos en la otra y se va a la mesa para continuar allí su juego.

Amelia tiene un plato y una cuchara y hace que come. Tamara juega al lado de Amelia con otro plato y otra cuchara.

3.^a Sesión

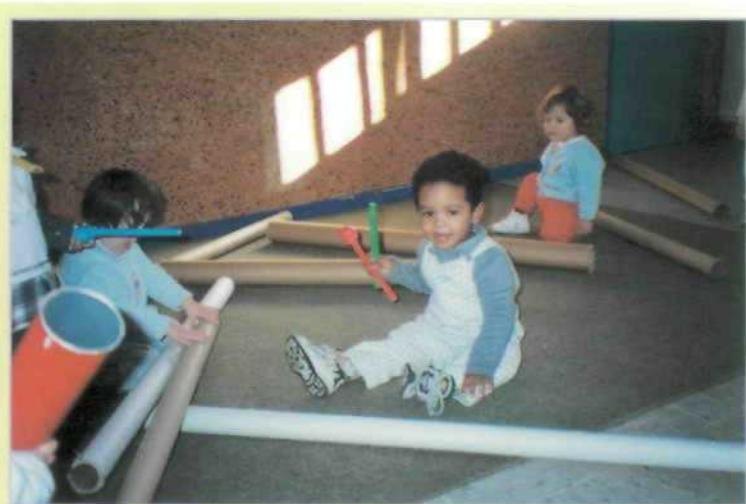
Materiales: Tubos de cartón grandes, tubos de goma pequeños y pelotas pequeñas.

Es el primer día que aparecen estos materiales. Rápidamente empiezan a actuar:

- Hacen rodar los tubos, persiguiéndolos.
- Intentan meter una pelota pequeña, desde un extremo del tubo de cartón y observan cómo sale por el otro.
- Meten un tubo de goma estrecho en otro más ancho
- Utilizan el tubo de cartón como si fuera un palo, dando a la pelota.

Miguel, gateando, se dirige hacia un tubo de cartón, al tocarlo rueda, él se sienta para mirar cómo se mueve el tubo, después sale corriendo detrás, lo vuelve a empujar para que ruede de nuevo. Repite esta acción cuatro veces. Al final coge el tubo y lo chupa.

Sandro se sube a una mesa, se tumba encima y desde ahí tira las pelotas rodando por la mesa hasta caer al suelo. Observa atentamente la trayectoria seguida por las pelotas. Cuando ya no tiene más pelotas que tirar, se baja de la mesa y va a recuperar las pelotas que ha tirado. En el camino se encuentra un tubo de cartón y lo utiliza para atraer la pelota hacia él.



Niños con tubos de cartón y tubos de goma

Javier coge dos tubos de goma, uno más ancho y otro más estrecho. Los mira, los compara, los tantea e intenta meter el más estrecho dentro del otro más ancho. Cuando ve asomar el extremo del tubo estrecho, tira hasta sacarlo. Despues coloca el tubo más ancho en posición vertical, de manera que al meter el otro más delgado sale directamente por el otro extremo. A partir de ahí, repite unas cuantas veces la acción de meter un tubo dentro de otro con gran soltura.

4.^a Sesión

Materiales: Tubos de cartón grandes (es el segundo día que aparece este material).

Se lanzan contentos a jugar. Verónica coge uno, dentro hay otro. Sandro ayuda. Javier lo pone de pie y lo suelta. Sandro se sube a caballo sobre el tubo y anda en posición vertical, luego lo deja en el suelo y se vuelve a subir, pero ahora con un pie a cada lado del tubo.

Ángel lleva un tubo que mueve en el aire y anda con él por toda la clase.

Vero y Amelia lo arrastran. Miguel lo golpea. Ángel grita con el tubo en la mano: "pa, pa, pa, pa...". Javier vuelve a poner el rulo de pie y después lo suelta. Carmen le imita.

Paula lo arrastra y dice: "no, no". Ángel lo deja en el suelo y se tumba encima, haciéndolo rodar.

Incorporo otros tubos más cortos.

Se vuelven a agrupar en torno a los nuevos tubos. Amelia y Vero tocan la trompeta. Carmen anda por la clase con uno en la mano y tocando la trompeta con otro. Ángel coge dos y corre con ellos en la mano. Ya no prestan atención a los tubos grandes.

Amelia toca la trompeta con uno y golpea otro. Carmen se sienta encima de varios tubos grandes amontonados y ruedan, se cae y se ríe.

Sandro mete un tubo corto dentro de uno largo y para que salga se pone de pie. Mira, lo suelta y sale.

Ángel camina diciendo: "tu, tu, tu...". Le imitan Javier, Carmen y Amelia.

Miguel empuja los tubos grandes y gatea tras ellos.

Sandro no encuentra lo que ha metido en el tubo. Mira por un lado y por otro hasta ponerlo en posición vertical. Cuando sale, no lo ve.

Ángel continúa jugando con otro tubo grande, andando y gritando.

Katia mete la mano y se mueve como una marioneta.

Javier lleva un rato metiendo y sacando un tubo de otro.

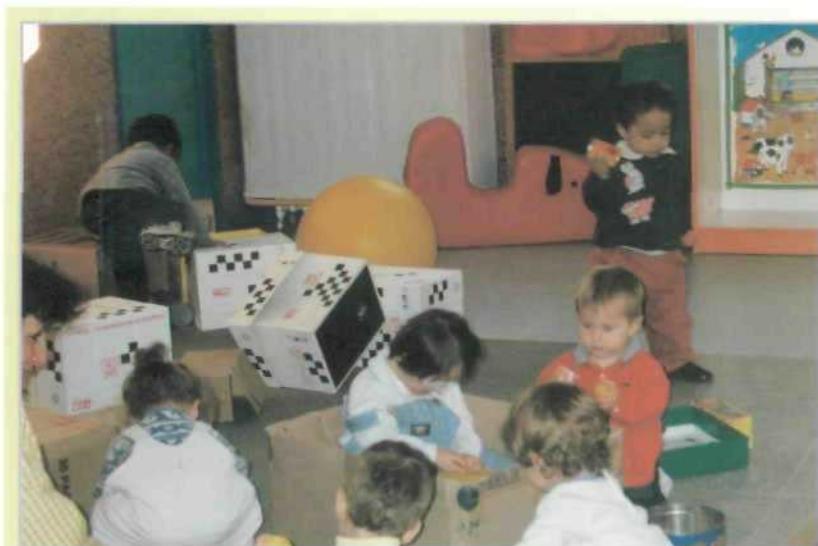
La actividad ha durado 15 minutos y se acaba porque yo recojo los materiales (hay que cambiar algunos pañales). No ha habido peleas ni lloros.

5.^a Sesión

Materiales: Cajas de cartón de diferentes tamaños y pelotas pequeñas.

Es la primera vez que introduzco las cajas grandes. En un primer momento se dirigen a las cajas más pequeñas y juegan a meter y sacar las pelotas. Poco a poco van descubriendo las cajas más grandes y empiezan a jugar con ellas:

- Las empujan con la mano, las vuelcan y las vuelven a poner de pie.
- Meten las cajas más pequeñas en las más grandes.
- Se meten dentro.
- Las arrastran.
- Se suben encima.
- Empujan la caja con otro niño dentro. En más de una ocasión, la caja se vuelca con algún susto para el que estaba dentro.
- Algunos defienden su nuevo espacio y no permiten la entrada a otro niño en su caja.
- Algunos se han construido una casa para dos y se rien.
- Intentan apilar unas cajas sobre otras, pero no es fácil.
- Tiran las cajas que les coloco en una torre y se rien.



Niños jugando con cajas de cartón

Algunos niños siguen prefiriendo el juego que ya conocen: llenar y vaciar las cajas más pequeñas con las pelotas pequeñas y vaciarlas en las cajas grandes. Paula se ha llevado una caja pequeña con pelotas y se ha metido en una caja grande a jugar. Ahí se siente protegida. Intenta entrar Sandro y Paula protesta. Tras complicados movimientos, Sandro consigue entrar, pero tiene los pies mal colocados y se hace daño.

Sandro lleva un buen rato sin desprenderse de una pelota que tiene dibujada una mosca y que se mueve al agitarla. Si alguien se la intenta quitar se

defiende con firmeza. X ha pegado a Y que está dentro de una caja y ésta llora. Sandro observa atentamente la escena, se acerca a Y, le da un beso y le ofrece su pelota. Se la deja unos instantes, pero se la vuelve a llevar para seguir jugando por la clase.

La actividad dura 20 minutos. Empiezan a estar inquietos y el juego ha sido un poco desordenado. Probablemente las pelotas han desviado la atención de las cajas. Puede ser bueno volver a jugar con las cajas en otro momento.

6.^a Sesión

Materiales: Seguimos con las cajas de cartón (esta vez no hay pelotas).

Presento las cajas en torres. Los niños se lanzan a empujar hasta que *las tiran todas*. Por la clase hay muñecos de peluche. Katia y Vero tienen y juegan con ellos.

Vero arrastra una caja hasta llevarla hacia el mueble de la pared, en otra mano lleva el osito.

Jamir empuja otra caja e intenta levantarla.

Amelia se sube y se sienta sobre una caja. Después se baja y sienta a un osito de peluche.

Vero mete una muñeca en la caja a modo de cuna.

Ángel empuja y canta. Mete un osito, lo saca y lo vuelve a meter.

Sandro abre una caja y descubre otra dentro, vienen a enseñármelo y se sube encima de otra caja.

Vero escoge otra caja y se mete dentro.

Luciani se mete una en la cabeza. Se la pone después a Katia. Se la vuelve a poner ella y al final la pone encima de otra.

Katia intenta tapar una caja de zapatos.

Amelia intenta meterse en otra caja.

Ángel mete un osito en una caja. Sale corriendo y busca otro, intenta meterlo y lo deja sentado porque no cabe de otra forma. Juega a tapar y destapar cantando: "cu-cu-tras". Mete al osito grande. Intenta repetir el juego; como no puede cerrar la caja con el oso dentro, lo saca y lo tira. Busca otro oso más pequeño.

Sandro quiere quitar el oso a Ángel y se pelean, después se va a jugar. Ahora es Amelia quien se lo intenta quitar y surge otra pelea. Intervengo yo. Han perdido interés por las cajas y empiezan a pelearse. Hago una torre y se vuelven a interesar por las cajas.

Sandro hace una torre. Amelia pasea con una caja grande. Sandro se tumba metido en una. Vero las intenta ordenar, recogiéndolas donde yo las tenía antes.

La actividad ha durado casi 25 minutos. Han jugado con buena concentración y haciendo descubrimientos importantes. Sólo ha habido algún intento de pelea y ningún llanto.

7.^a Sesión

Materiales: Aros, anillas y soportes de plástico para meter los aros y las anillas.

Es la primera vez que presento este material. Primero juegan con los aros y las anillas: los hacen rodar, los lanzan, se los ponen en la cabeza a modo de gorro, se los meten por el brazo y por el pie... Se meten los aros más grandes por el cuerpo, se los meten a otro (esto requiere mi atención porque pueden hacerse daño si uno intenta escaparse y otro tira del aro).

También juegan con los palos de plástico que hacen de soporte. Los sacan de los ladrillos de plástico en los que se sujetan, los mira, los hacen rodar, los colocan juntos, los ponen en fila...



Niños con las anillas y los soportes

Coloco algunos palos en sus ladrillos para ver si alguien descubre el juego de meter los aros y las anillas en el soporte. Empieza a hacerlo Javier y le imitan los demás. Permanecen un largo rato metiendo y sacando aros y anillas en los palos verticales. Con frecuencia, en el camino, mientras van a buscar más aros y anillas juegan con ellos y a veces se olvidan de que han ido a buscar más anillas para meterlas en el palo.

La actividad ha durado 20 minutos. Han jugado con concentración y con tranquilidad, además de hacer descubrimientos interesantes.

EVALUACIÓN Y CONCLUSIONES

Respuesta de los niños

Ha habido un alto grado de participación y actividad por parte de los niños, manifestando buena iniciativa por su parte. Su interés y curiosidad han sido altos, prácticamente todo el tiempo. Me ha sorprendido su capacidad de atención y concentración en la actividad, así como la cantidad y calidad de los descubrimientos realizados.

He podido observar cómo ante cualquier actividad que les resulte atractiva e interesante, los niños utilizan diferentes formas de expresión y comunicación a la vez; aun cuando el objetivo era investigar las relaciones en el espacio:

- Han realizado todo tipo de gestos expresivos (sorpresa, susto, temor, desconfianza, confianza, alegría...). Ha habido escenas especialmente expresivas, como por ejemplo cuando uno de los niños, al tocar el borde de una caja grande ha visto cómo ésta se daba la vuelta.
- Ha habido una intensa expresión corporal y motriz. Han utilizado el movimiento como forma de explorar.
- Han hablado y emitido todo tipo de sonidos (expresión verbal), en solitario y acompañados.
- Han cantado y producido todo tipo de sonidos con su cuerpo y con los objetos (expresión musical).

Aunque a esta edad todavía el juego tiene mucho de exploración en solitario o al lado de otro, ha habido muchos momentos de juego compartido. La respuesta de los niños ha sido magnífica.

Intervención de la educadora (mi intervención)

La planificación previa ha consistido sobre todo en preparar los materiales que los niños iban a utilizar, intentando que se ajustaran a los objetivos y contenidos previstos y con una cierta previsión del tipo de acciones que los niños podrían realizar.

Las primeras sesiones me han servido de tanteo y ya después es más fácil prever lo que pueden hacer los niños. Afortunadamente los niños siempre nos sorprenden con sus respuestas.

He intentado cuidar la creación de un clima adecuado para la libre exploración de los niños, dejándoles hacer pero haciéndoles saber que yo estaba disponible, cerca y mirándolos. Ellos sabían que podían pedirme ayuda o compañía en cualquier momento.

He procurado observar atentamente, anotando algunas cosas al terminar cada sesión. A medida que avanzaba la observación, disponía de

más elementos para observar mejor y saber cuándo era el momento de intervenir, especialmente cuando perdían interés y con cualquier llamada de atención conseguía que retomaran la actividad.

Los materiales han sido adecuados y ha habido suficientes para todos. No ha sido necesario proporcionar otros materiales más sencillos a algunos niños.

No he necesitado ofrecer sugerencias ni consignas de acción porque los niños han respondido con gran iniciativa.

No ha hecho falta reconducir las situaciones de conflicto porque ha habido muy pocas y las han resuelto con una pequeña intervención por mi parte.

No he tenido que prestar ayuda especial a nadie. Paula ha jugado como uno más.

El espacio ha sido el adecuado, porque lo dominan, lo conocen y lo controlan. Esta misma experiencia en otro espacio, posiblemente no hubiera resultado igual.

La verdad es que estos niños tienen tan buena respuesta ante cualquier actividad que no hace falta intervenir mucho. Lo más importante es procurar crear un clima tranquilo que favorezca la exploración, el juego, la expresión y la relación entre ellos.

Conclusiones e hipótesis

Esta experiencia ha servido para confirmar algunas de las hipótesis acerca de cómo adquieren y expresan el conocimiento matemático los niños de esta edad.

- Para explorar las relaciones espaciales, aun basándose en el juego con objetos, los niños utilizan principalmente su cuerpo y el movimiento como elementos básicos para investigar y para expresar sus hallazgos.
- Los niños necesitan tiempo y continuidad con los materiales para empezar a realizar descubrimientos y para poder expresarse. Siempre hay una primera fase de acercamiento y tanteo antes de entrar en la verdadera investigación y expresión.
- Cualquier propuesta de actividad que favorezca la libre experimentación y la libertad de movimientos de los niños genera diversas formas de expresión a la vez: corporal, verbal, afectiva y en este caso, matemática. Siendo los propios niños quienes globalizan de manera espontánea la expresión.

COMUNICACIÓN DE LA EXPERIENCIA A LAS FAMILIAS

Una forma de que los padres conozcan lo que hacen sus hijos en la escuela puede ser unas buenas imágenes. En esta ocasión, les he preparado un reportaje fotográfico de la experiencia (he contado con ayuda), exponiendo las fotos en el pasillo de la entrada a la clase. Y esto sólo ha sido una muestra de una experiencia que ha durado 7 días y un ratito cada día.

El resto del tiempo lo hemos dedicado a hacer otras muchas cosas: cantar canciones, contar cuentos, bailar con la música, cambiar el pañal, lavarnos, comer, dormir, jugar, hablar, reír, llorar, pelearnos, reconciliarnos y salir al patio a sentir el frío y el sol.

Cuando recojamos las fotos del mural, haremos un libro con la historia de esos juegos tan divertidos. Así podremos mirarlas cuando queramos.

6

Salida al bosque de Villaviciosa de Odón (Madrid)

Escuela Infantil "El Belén" (Madrid).

Grupos: dos grupos de 3 años, uno de 4 y uno de 5 años.

Adultos: 8 educadores y padres (padres y madres).

Medio de transporte: autocar.

Fecha: noviembre de 1999.

PROGRAMACIÓN

Preliminares

Es otoño y vamos a ir al bosque. Allí nos encontraremos con el "Viejo del Bosque" que nos guiará para que exploremos el lugar. Nos pedirá que conozcamos algo de esa zona, que nos enfrentemos a algún riesgo y que hagamos algo para cuidar el entorno, si lo hacemos seguro que tendremos una recompensa maravillosa.

Los grupos de 3 años se encontrarán con el bosque y tendrán que vencer el miedo, su miedo a él, y además van a ir a buscar frutos y observarán los árboles.

Los de 4 y 5 años van a conocer más a fondo el bosque (ya han estado antes otras veces): seguirán pistas y conocerán el tipo de árboles de la zona.

Objetivos planteados

- Observar y explorar un entorno natural no cotidiano, identificando las características y propiedades más sobresalientes de los elementos que lo conforman y algunas de las relaciones que entre ellos se establecen, mostrando una actitud de curiosidad y cuidado hacia el mismo.
- Identificar sus posibilidades y limitaciones, valorarlas adecuadamente y actuar de acuerdo con ellas.
- Establecer algunas relaciones entre las características del medio físico y las formas de vida que en dicho medio se establecen.
- Establecer algunas relaciones entre las características del medio físico y las formas de vida que en dicho medio se establecen.



Salida al bosque

- Utilizar diferentes formas de expresión y representación para comunicar, evocar y recrear lo vivido.

Contenidos

Conceptos

- Distintos tipos de paisaje: el bosque.
- Plantas de ese medio.

Procedimientos

- Utilización de los sentidos en la exploración de la realidad exterior, identificando las sensaciones y percepciones que se obtienen.
- Contribución a la consecución y mantenimiento de ambientes limpios y saludables.

Actitudes

- Respeto y cuidado del entorno, animales y plantas.
- Gusto por el ejercicio físico y riesgo controlado.

MOTIVACIÓN PREVIA

Contamos la historia del "Viejo del Bosque" en la escuela.

SASKIA

INCLAVIÓN AL BOTÁNICO DE LAS HADAS (M-11-19)

Este es la historia de un hombre que huyendo de la ciudad en el bosque se internó y gracias a un enanito muchas cosas aprendió.

Cuando era joven, vivía en una ciudad muy grande y muy aburrida. El humo gris de los coches llenaba las calles. Y al cielo se veía muy lejos, muy arriba y casi nunca era azul. La gente andaba deprisa por las calles. Iban y venían y el viejo, entre ellos, se sentía muy solo y se preguntaba qué hacia allí.

Volvía a su casa agobiado y triste, como un paseo florido. Y se puso a pensar. Buscó en su biblioteca los libros de aventuras que leyó de pequeño y, mientras leía las hechizas, una gran idea pasó de repente por su mente: se iría de la ciudad y recorrería los bosques para aprender de la naturaleza. Con gran rapidez hizo la maleta y se fijó la estación. Allí tomó un tren que lo llevó hasta el ferrocarril.

Llegó a un pueblocito situado en un valle. Un pastor lo indicó el camino del bosque. Era un camino difícil que subía hacia la montaña, pero no le importó.

Al llegar al umbral del bosque respiró un aire puro que llenó sus pulmones. Contempló los colores del otoño: verde, castaño, rojo, oro, carbón, amarillo... Escuchó el murmur de las ramas por el viento, el murmullo del arroyuelo y el canto de los pájaros. Se quedó boquiabierto. Se dice cuento de que en un lugar tan bello no necesitaba nada de lo que trae de la ciudad. Así que fue abandonando todo por el camino: tiró la maleta, y la chiquitina, se quitó los papetes y los pantalones, y el reloj... Comenzó a brincar saltando al bosque.

Subió hasta un promontorio para observar las montañas que parecían llegar al cielo. Había visto fantásticas historias sobre ellas, de gigantes y hadas... Sabía que las montañas guardaban preciosos minerales, como el cuarzo transparente. Tuvieron grandes deserciones para alcanzar todos los climes para tocar los nubes y estar más cerca del cielo.

Pero llegó la noche y se percató de que estaba solo en medio de un bosque, sin comidas ni abrigo. La humedad calaba sus huesos. Entonces vio unos halcones y se fabricó una especie de casamero donde descansar. Oyó a lo lejos un quejido extraño (bullicio raro). Su corazón palpitaba con violencia. No podía dormir. La luna iluminaba la cortada de los árboles de tal forma que parecía mirarla con cara de ojos maliciosos. Pasó una noche horrible, sin apenas dormir, hambriento y asustado, y muerto de frío.

Por la mañana, sintió el deseo de regresar a la ciudad. Pero un pastor que pasaba por el camino al amanecer, al verlo despidió lo regaló una piel de oveja que llevaba al hombre aquella piel y los primeros rayos del sol pronto calentaron su cuerpo. Pero aún no sabía muy bien cómo se las iba a arreglar para vivir en el bosque. Cuando ¡oh maravilla! algo sorprendente le ocurrió. Entre la niebla que envolvía el bosque, vio aparecer un duendecillo. Se quedó perplejo y boquiabierto. Era pelivoro, de unos tres palos de altura, mejillas sonrojadas y orejas puntiagudas. Soy un "manusto" dijo. Solo se dejaba ver por los humanos en ocasiones muy especiales. Le había estado observando por la noche y se había dado cuenta de que no podría sobrevivir sin ayuda. Por eso te hice un regalo. Una piedra de cuarzo.

"Te servirá para conocer los secretos del bosque y hablar con los animales y las plantas que en él viven", le dijo.

Entonces un rayo de sol despejó la niebla y aquél encanillo se esfumó. El viejo guardó el talismán en un pliegue de su vestido de piel y echó a andar. Y se dice cuento de que podía entender perfectamente el lenguaje de los animales y las plantas del bosque. Todos le transmitían algún mensaje. No sentía ninguna sensación de soledad. La Naturaleza le acompañaba y lleva su aliado.

Reproducción de la historia del viejo del bosque y dibujo

Escuchamos, preguntamos, hablamos, la dramatizamos.

SALIDA A VILLAVICIOSA DE ODÓN

Desarrollo

Salimos a las 9.30.

Llegamos al bosque a las 10.30:

- Llegamos al Castillo y paramos en la zona de la Finca de Godoy. Bajamos del autocar y seguimos el camino de la derecha, entre las huertas a la izquierda y el pinar a la derecha (en esta zona hay acacias de púas, con un bonito fruto).
- Entramos por la puerta con forma de torno (delante hay una catalpa); allí mismo, nada más entrar, hay dos caminos, en el vértice que forman aparecerá el Viejo del Bosque (entre las sabinas y los chopos). Nos dará consejos que seguir.
- Cada grupo sigue las pruebas y hacia las 12.00 nos encontraremos en la zona donde aparece el Elfo. Éste tocará la flauta y así sabremos dónde está, le veremos y nos dará sus regalos.
- Seguiremos por el camino de los mayores para volver, daremos la vuelta y saldremos por la misma puerta.

A las 13.00 podemos comer en el pinar.

A las 14.30 subimos al autocar y volvemos a la escuela.



El viejo del bosque

Instrucciones para los mayores

- Seguid el camino de la izquierda hasta el tronco que está en el río. pasad el puente que está a la izquierda. Seguid el camino, buscad los viejos chopos. Seguid el camino que está enfrente.
- Buscad el árbol que son dos, pedid permiso al árbol y coged hojas para estudiarlas (los mayores buscad setas).

- Pasad el puente y no temáis a los viejos y rugosos centinelas (chopos). Delante de ellos, saludadles dando un brinco y sentid su saludo, mirad sus raíces.
- Seguid el camino de la acequia y luego id por la vereda de tierra (sentid el bosque y no tengáis miedo).
- Cuando lleguéis a las escaleras, bajadlas y cruzad el puente, subid y seguid por el camino de la izquierda y si habéis sido respetuosos con el bosque y lo habéis cuidado, si no tenéis miedo al bosque y si habéis observado las hojas, tendréis una sorpresa!

Instrucciones para los pequeños

- Coged el camino de la derecha hasta el puente de piedra que cruza el río a la izquierda. Contad 17 pasos y veréis un pequeño árbol (hay una piedra cuadrada). Pedid al arbolito permiso para pasar.
- En la vereda hay un gran roble, podéis coger el fruto que está en el suelo (bellotas). Seguid el camino de enfrente, hay una acequia a la derecha, cruzadla por el puentecito, subid la escalera de enfrente, coged el camino de la izquierda, ahí están los castaños, podéis coger castañas pero no demasiadas.
- Cruzad el puente ¡tened cuidado de no saliros del caminito! Seguid hasta el recodo que baja a la izquierda. ¡Como habéis sido valientes y habéis tenido cuidado y ya conocéis los frutos de los árboles, tendréis una sorpresa, quedaos calladitos y escuchad!
- Esta es la zona del encuentro de los dos grupos, es una zona del camino con vallas de troncos. Se puede llegar hasta el mirador pero no pasarlo, enfrente veremos al Elfo.
- Volvemos por el camino de los mayores.



Dibujos de la salida al bosque

DESPUÉS DE LA SALIDA AL BOSQUE

Hablamos de lo que hemos vivido.

Vemos las cosas que hemos traído del bosque y pensamos qué podemos hacer con ellas:

- Observarlas.
- Identificarlas.
- Clasificarlas.
- Contarlas.
- Exponerlas por la clase.
- Dibujarlas.

Dibujamos y pintamos el bosque: los árboles, al Viejo del Bosque y al Elfo.

Volvemos a contar la Historia del Viejo del Bosque.

Buscamos otros cuentos que hablen del bosque: Pulgarcito, Blancanieves y los Siete Enanitos.

Aprendemos el cuento de Pulgarcito y lo dramatizamos.

Y como siempre... hacemos el cuento de la salida al bosque con las fotos que hemos hecho.

7 Conclusiones

Ya has llegado al final. En esta unidad no tendrás que realizar actividades de autoevaluación aunque sí una actividad de heteroevaluación. Antes de pasar a consultar en qué consiste esta actividad, lee atentamente las siguientes conclusiones, planteadas a modo de cierre de este Módulo sobre Comunicación y Lenguaje.

Han sido muchos y extensos los contenidos estudiados en este Módulo, a lo largo de las 12 Unidades de Trabajo. Han sido muchas las ideas y reflexiones sobre la comunicación y la expresión en los niños de 0 a 6 años. Hemos intentado ofrecerte orientaciones y sugerencias en las que apoyarte para elaborar tus propios proyectos de intervención en este campo del desarrollo infantil. En esta última unidad hemos seleccionado algunas propuestas y experiencias que encajan en el enfoque educativo y didáctico con el que hemos desarrollado este Módulo.

No es fácil resumir en pocas líneas todos los contenidos estudiados, pero vamos a intentar destacar aquellas ideas más relevantes acerca de cómo adquieren y desarrollan los niños los recursos expresivos y comunicativos que les permitan un amplio desarrollo personal:

- Los niños desarrollan sus habilidades comunicativas y expresivas en contextos interactivos y comunicativos con otros seres humanos: adultos y niños.
- Aunque hay unas referencias más o menos comunes en la evolución del desarrollo comunicativo y expresivo de los niños (en todos los campos expresivos), siendo relativamente fácil identificarlas en cada edad, las diferencias individuales y la diversidad son también características comunes a todos los niños.
- Cuando a los niños se les permite y se les proporcionan los estímulos adecuados, manifiestan una gran disposición para aprender a comunicarse y expresarse, siendo la comunicación la base de cualquier proceso de desarrollo.
- La tarea del adulto debe consistir en apoyar cualquier situación comunicativa desarrollada por los niños para enriquecerla y encauzarla.
- En estas edades, cualquier forma de expresión y comunicación puede conducir a otra. El adulto debe saber aprovechar la natural tendencia de los niños a globalizar la expresión.
- El sentido de las técnicas expresivas en Educación Infantil es favorecer el desarrollo de los recursos expresivos de los niños, respetando el estilo y el proceso de cada niño.

FONDO
SOCIAL
EUROPEO

