

EL LENGUAJE DEL NIÑO DE SEIS A OCHO AÑOS

ELEMENTOS QUE LO INTEGRAN

Por **Julia Victoria Espín**

Doctora en Pedagogía. Profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Barcelona

INTRODUCCIÓN

INTENTAR justificar la importancia del lenguaje como área de investigación nos parece tarea innecesaria. Hay acuerdo, podríamos decir que unánime, de considerar al lenguaje como un área fundamental de estudio en la educación básica.

Pero no podemos olvidar que el lenguaje es un área de gran complejidad. Y ello debido no sólo al carácter instrumental de su aprendizaje, sino por la gran importancia que tiene el desarrollo lingüístico del sujeto como expresión de los procesos cognitivos y afectivos interrelacionados con él y muy unidos al mismo tiempo al contexto social en el que el lenguaje surge y se desarrolla.

Por otro lado, el lenguaje es la base de la comunicación y ésta posibilita los contactos entre los diversos componentes de un grupo. Por tanto, el lenguaje —verbal y no verbal— tiene un marcado carácter social. Todos los niños aprenden a hablar aproximadamente a la misma edad y a través de las mismas etapas. Pero en cambio, no aprenden la misma lengua. Además hay que señalar una segunda precisión: en el ámbito de una misma lengua, sus hablantes no lo hacen de la misma manera, hay diferencias importantes según el lugar geográfico de cada persona y según los grupos sociales, diferencias que influyen en el habla de cada individuo y de cada familia. Por tanto el primer agente que actúa sobre el lenguaje va a ser la familia. El modelo sobre el que aprenda el niño influirá sobre el dominio y calidad que adquirirá respecto al código lingüístico, lo cual le condi-

cionará notablemente hasta los primeros años de escolarización. La adquisición del manejo de la lengua escolar dependerá de las aptitudes adquiridas en la familia.

Después de la familia es sin duda la institución escolar la que le va a influir notablemente y va a marcar el desarrollo lingüístico del niño (la escuela actuará sobre el perfeccionamiento del lenguaje). En algunos casos, y como se ha constatado en estudios con niños desfavorecidos socioculturalmente, la institución escolar lo único que hace es perpetuar lo que la primera institución social, la familia, ya había comenzado; ya sea transmitiendo un código lingüístico rico o empobrecido.¹

Tampoco hay que olvidar que el estudio del lenguaje es importante para la enseñanza de la lectura y ésta tiene un papel decisivo en el futuro desarrollo personal y académico del sujeto. Es evidente que un estudio de la lectura debe tener en cuenta muchos aspectos del lenguaje. En opinión de R. C. Staiger (1976), algunos de los supuestos sobre el lenguaje que son generalmente aceptados y que tienen una relación directa con la enseñanza y el aprendizaje de la lectura son:

1. Para profundizar en el tema del lenguaje de niños desfavorecidos socioculturalmente, puede consultarse: ESPÍN, J. V.: *Lectura, lenguaje y educación compensatoria. Teorías, modelos e instrumentos para una innovación curricular*. Oikos-Tau, Barcelona, 1987.

- «1. Es normal que las palabras tengan más de un sentido, incluidas las palabras de uso más corriente.
- »2. El uso normal de los hablantes nativos de una lengua constituye el único patrón de “corrección”.
- »3. En general, no existen sonidos en una lengua que sean fáciles o difíciles en sí. La facilidad o dificultad de audición o de pronunciación es una función del modo cómo el material fonético aparece en la lengua nativa de una persona.
- »4. El niño demuestra gran facilidad para aprender su lengua materna y aprende también a ignorar los rasgos no relevantes de esta lengua.
- »5. Las unidades funcionales de una lengua no son sonidos vocales sumados como ladrillos en una pared, sino que son haces de diferencias contrastantes, de sonidos, o secuencias, o distribución, o tono.» (Página 16.)

Como puede observarse, el lenguaje oral forma la base de la mayoría de las generalizaciones. La lectura no puede separarse de otras facetas de la adquisición del lenguaje. La influencia del desarrollo lingüístico general debe reconocerse en todos los puntos de la planificación de un programa lector. Los resultados indudablemente mejoran si las actividades planeadas para hacer progresar la capacidad de lectura están relacionadas con otras actividades del lenguaje. Hoy día los métodos para enseñar a leer no tienen como punto de partida el dominio de la mecánica lectora sino la comprensión de lo que se lee. Por tanto, este nuevo punto de vista determina la extraordinaria atención que se presta al lenguaje y a la necesidad de que el alumno tenga de él un cierto dominio antes de iniciarse en la lectura. Carol Chomsky (1972) ha reunido datos que indican que el contacto con la lectura, ya sea que el niño lea o que un adulto le lea, está altamente correlacionado con el desarrollo lingüístico del niño entre los cinco y los diez años de edad y que esta correlación no se debe sencillamente a variables tales como el C.I., la educación de los padres, etcétera.

Una idea bastante extendida, sobre todo a partir de los años 60, era la de que el niño a los 5 años ya tiene adquiridas las estructuras sintácticas de su lengua materna y que lo más significativo en el desarrollo posterior de su lenguaje consistía en la adquisición de un léxico sofisticado.

Actualmente contamos con investigaciones que ponen de manifiesto que el desarrollo lingüístico dista mucho de terminar a los cinco años. Durante el período que estudiamos (6-8 años), el niño logra el dominio de una serie de estructuras lingüísticas que le permitirán llegar a un mayor perfeccionamiento lingüístico y es sólo a partir de los 8 años cuando realmente se puede hablar de que el lenguaje viene a ser verdaderamente un instrumento importante para la reproducción y comunicación del pensamiento. (A. Karmiloff-Smith, 1979; P. S. Dale, 1980; J. A. Rondal, 1980.)

Antes de entrar de lleno en las adquisiciones lingüísticas propias del niño a estas edades, creemos necesario hacer las siguientes precisiones:

a) La cronología de los diferentes aspectos del desarrollo lingüístico puede variar sensiblemente de un niño a otro como se desprende de las puntualizaciones que hemos realizado anteriormente,

b) En estas páginas pretendemos hacer sólo una descripción de cuáles son las adquisiciones lingüísticas de los niños comprendidos entre 6-8 años, pero en ningún momento intentamos explicar las causas que motivan este desarrollo lingüístico.

c) Por último, se detecta una cierta escasez de estudios sobre adquisición del lenguaje referidos a nuestra lengua. Este hecho es todavía más significativo en el período de edad en que nos movemos. Muchas veces se están extrapolando a nuestro contexto lingüístico resultados de investigaciones realizadas en lengua francesa o inglesa.

El estudio del lenguaje de estos niños lo vamos a tratar desde los siguientes aspectos:

- fonológico
- morfo-sintáctico
- semántico
- conciencia metalingüística.

ASPECTO FONOLÓGICO

El niño de 6 años ya tiene adquiridos prácticamente todos los sonidos de su lengua, adquisición que ha conseguido aproximadamente alrededor de

los cinco años. Para D. Crystal (1981), si bien la mayor parte del sistema fonológico suele adquirirse cuando el niño tiene cinco años, hay todavía algunos rasgos concretos que precisan de más tiempo. «La discriminación de las fricativas frontales es un buen ejemplo del problema que suele presentarse con bastante frecuencia en las escuelas primarias, sea cual sea el acento que distinga a los escolares. Otro problema habitual es la producción de los grupos consonánticos más complejos..., en los que las omisiones y sustituciones suelen ser corrientes hasta edades relativamente avanzadas» (D. Crystal, 1981, pág. 46). No podemos perder de vista que las investigaciones a que se refiere este autor para apoyar sus afirmaciones se refieren a la lengua inglesa.

En opinión de J. A. Rondal (1982), el periodo posterior a los seis años presenta una clara mejoría de la pronunciación de las consonantes difíciles («ch», «j», «s», «z», «b» y «r»), cuando estas consonantes se combinan con otros sonidos dentro de palabras relativamente difíciles de pronunciar. Estamos, pues, entre los seis y diez años, en una etapa de estabilización de la pronunciación (J. A. Rondal, 1980; Rondal y otros, 1982b; J. E. Azcoaga y otros, 1979; P. S. Dale, 1980; Th. Alexander; P. Rodin y B. Gorman, 1984; F. Hernández, 1984).

ASPECTO MORFO-SINTÁCTICO

Al hablar de las adquisiciones lingüísticas que realizan los niños entre seis-ocho años, la mayoría de los autores nos citan los estudios de J. Berko (1959), con niños de cuatro a ocho años como ejemplo de las investigaciones sobre la morfología infantil. Esta investigadora se interesó especialmente en la utilización del plural. Llegó a la conclusión de que los niños, de habla inglesa, obtuvieron sin dificultad el plural cuando su formación consistía en la utilización del sonido «s» o «z», tanto para palabras reales como para términos sin sentido. En cambio, le resultó muy difícil aplicar la tercera regla de pluralización en inglés que consiste en utilizar el sonido *as*. Los niños utilizan la pluralización desde los cuatro años, pero hasta cerca de los ocho no comienzan a

emplear correctamente la tercera regla de pluralización. A resultados similares llegan D. N. Palermo (1978) y A. Anisfeld y G. R. Tucker (1967) en sus investigaciones sobre la formación del plural realizadas con niños de habla inglesa.

En cuanto a estudios similares realizados con niños españoles, sólo hemos encontrado la investigación llevada a cabo por M. Pérez y D. Singer (1984). Estos autores estudian la evolución que se da en la adquisición de morfemas y uso de reglas morfológicas para la construcción del plural, pretérito indefinido, pretérito imperfecto de indicativo, gerundio, aumentativo y diminutivo, en niños entre 3 y 6 años, provenientes de un medio socioeconómico medio-alto. Para poder realizar este estudio, los autores aplicaron a los niños dos tipos de pruebas de elicitación de las formas estudiadas. En las primeras, los niños debían realizar sus construcciones sobre palabras con sentido (palabras reales) y ya conocidas por ellos. En las segundas, debían realizarlas sobre palabras nuevas inventadas por los investigadores siguiendo las reglas morfológicas de la lengua y que, obviamente, no poseían sentido previo (palabras artificiales).

Las conclusiones a las que llegan estos autores, son las siguientes:

a) En general, se observa que para todos los niños, las pruebas con palabras reales resultan más sencillas que las pruebas con palabras artificiales.

b) Las formas más difíciles de adquirir parecen ser las de aumentativo y diminutivo y el plural en *-es*: ni siquiera logran el nivel de adquisición a los seis años con palabras artificiales: le siguen en dificultad de adquisición las segundas conjugaciones de los tres tiempos. El resto de las conjugaciones (si exceptuamos el problema de los irregulares en palabras reales) se adquieren más fácilmente, siendo los plurales en *-s* (y en \emptyset , en palabras reales) los que se adquieren antes.

c) En el caso de palabras que forman el plural en *-es*, los niños tienden a cometer errores consistentes en formar su plural con *-s*, o no añadirle ningún sufijo. Por el contrario, las palabras que lo forman en *-s*, son bien realizadas. Esto parece confirmar la

idea, sostenida por otros autores, de la existencia de un periodo en que los niños parecen emplear un sistema de reglas de formación del plural que no abarca, en el caso del español, a las palabras que lo hacen en -es, asimilándolas así a las otras reglas producidas (-s o \emptyset).

d) Los errores de sobreregularización cometidos con los verbos irregulares reales, en la formación del gerundio y del indefinido, son teóricamente de gran importancia. Todos los niños manifiestan una gran dificultad con estos verbos, que lleva incluso a que la proporción de aciertos sea menor en pruebas de indefinido con palabras reales que con palabras artificiales.

e) Cuanta mayor simplicidad de formas y regularidad haya en la formación de morfemas, antes se denominarán éstos.

f) El fenómeno, también registrado con palabras artificiales, de sobregeneralización de los sufijos de la primera conjugación, para la formación del tiempo imperfecto e indefinido en las otras conjugaciones, puede ser interpretado también como una tendencia a buscar pautas generales de formación de los verbos, que no hace sino revelarnos el papel activo de los niños en el proceso de adquisición del lenguaje, y en su esfuerzo por buscar reglas productivas simples de formación de morfemas.

Para otros autores, los principales desarrollos que se suceden después de los seis años, en el aspecto morfológico del lenguaje, conciernen principalmente a la producción de ciertos pronombres tales como los posesivos (el nuestro, el vuestro, el suyo) (J. A. Rondal, 1982a); la comprensión del sentido exacto y la producción de ciertos adverbios y preposiciones de espacio y tiempo (por ejemplo: «exteriormente», «interiormente», «en otro tiempo», «de inmediato»...) (J. A. Rondal, 1982a); un incremento en el uso de infinitivos y participios (D. Triplett, 1972); utilización correcta de las formas irregulares de los verbos (P. S. Dale, 1980; J. A. Rondal, 1980, 1982a) —hasta este momento el niño utiliza formas regulares para verbos irregulares—; utilización progresiva de las terminaciones causales de los pronombres personales (P. S. Dale, 1980); desarrollo progresivo de la capacidad para la utilización de los

determinantes como categorías gramaticales pluri-funcionales (A. Karmiloff-Smith, 1979).²

Desde el punto de vista de la sintaxis, a pesar de que la mayoría de los autores están de acuerdo en señalar que hacia los 4-5 años, los niños son capaces de comprender la mayor parte de las oraciones de su lengua, es a partir de esta edad, cuando el niño consigue una serie de logros lingüísticos importantes.

Uno de ellos es el de la concordancia entre el sujeto y el verbo dentro de la oración y la concordancia de los tiempos entre la oración principal y la subordinada según las reglas de la lengua adulta.

Se da también un paso progresivo desde la coordinación a la subordinación. Para J. A. Rondal (1980) y Rondal y cols. (1982b), la *parataxia* (prevalencia de la coordinación en el discurso complejo) parece dominar hasta los cuatro años, edad en la que se empieza a desarrollar la *hipotaxia* (empleo de la subordinación en el discurso complejo). Aunque como señala D. Ingram (1975), el uso esporádico de una estructura no justifica atribuir al niño el conocimiento de una regla transformacional, antes es necesario comprobar que el niño usa dicha regla productivamente. Esto lleva a este autor a afirmar que si se utiliza este presupuesto en su sentido más estricto, no puede aceptarse que el aprendizaje de la subordinación empiece antes de los seis años.

Las oraciones de relativo que forman parte del sintagma verbal de la oración principal sustituyen de forma natural a las estructuras de yuxtaposición y de coordinación. El niño no produce hasta más adelante proposiciones en las que la oración de relativo forme parte del sintagma nominal sujeto. «Las cláusulas relativas aparecen primero modificando objetos y predicados nominales; no es hasta más tarde que se usan para modificar sujetos». (P. S. Dale, 1980, pág. 150.)

2. Según esta autora, sus investigaciones sobre la adquisición de los determinantes, tienden a indicar que el tratar inicialmente un determinante como si fuera unifuncional es un hecho característico del desarrollo del lenguaje antes de los 8 años. Para A. Karmiloff-Smith, esto no significa que una palabra no tenga más que una función en distintos contextos para el observador, sino que desde el punto de vista del niño, cuando él quiere señalar varias funciones simultáneas en la misma expresión, tenderá a señalar cada una de ellas con un determinante distinto.

Contamos con poca información sobre el desarrollo de otros tipos de oraciones subordinadas, como son las circunstanciales de lugar, finalidad, comparación..., exceptuando el caso de las temporales, sobre las que tenemos la investigación llevada a cabo por E. Ferreiro (1971). Esta autora demostró que el niño pequeño tiene dificultad para copiar con el orden temporal invertido. La adquisición de las oraciones subordinadas temporales es un lento proceso que se efectúa entre los 5 y 10 años (E. Ferreiro, 1971). Para esta investigadora, la dificultad de adquisición, en el caso de las oraciones temporales, estriba en que hay dos acontecimientos implicados, en los que nada indica cuál debe ser descrito como proposición subordinada.

No podemos terminar este apartado sin hacer mención a la investigación llevada a cabo por Carol Chomsky (1969) sobre el desarrollo de las construcciones complejas. Parte de la hipótesis de que los niños primero comprenden y usan aquellas reglas lingüísticas que se mantienen en gran número de construcciones dentro de una lengua. Las reglas básicas que enuncia son las siguientes:

a) El sujeto gramatical es equivalente al sujeto lógico.

b) El orden de las palabras refleja necesariamente el orden lógico. La secuencia, nombre-verbo-nombre, corresponde a actor-acción-objeto.

c) El sujeto y actor de la acción verbal es el nombre que más cerca se encuentra del verbo (Principio de Distancia Mínima).

En opinión de C. Chomsky, toda estructura que viole estos principios es adquirida después de los cinco años de edad. De esta forma, con su investigación concluye que la adquisición de cualquier construcción compleja que constituye una excepción a estos principios generales, es un proceso gradual que se adquiere entre los cinco y diez años.

Las oraciones en voz pasiva son una excepción a estos principios generales, de ahí la dificultad que supone su adquisición por parte del niño. Son tardías en su aparición que no ocurre generalmente antes de los 5-8 años (R. I. Slobin, 1966; J. A. Rondal, 1980, 1982a; A. Karmiloff-Smith, 1979; H. Sinclair y E. Ferreiro, 1970).

Este tipo de oraciones no solamente es difícil de entender y utilizar por el niño, sino que también en el lenguaje adulto son poco frecuentes.

Las frases pasivas responden a varias particularidades tanto desde el punto de vista sintáctico como del cognitivo. (J. A. Rondal, 1980.) Sintácticamente adoptan por sujeto gramatical al receptor de la acción expresada por el verbo y no al agente de la misma como ocurre con la mayoría de las frases activas. El agente de la acción o sujeto lógico es introducido por una preposición y en algunas ocasiones debe sobreentenderse.

Desde el punto de vista cognitivo, la coexistencia de frases activas y pasivas, implica la capacidad de considerar un mismo acontecimiento desde dos puntos de vista, el del agente y el del receptor y, además, codificar cada una de estas perspectivas de manera distinta desde el punto de vista sintáctico. Los trabajos de J. Piaget (1923) y J. Piaget y B. Inhelder (1948), entre otros, han demostrado que la capacidad de descentrarse perceptivamente y cognitivamente es objeto, en el niño, de una larga y gradual construcción que no finaliza antes de los 10 años.

Las características de las construcciones pasivas explican la tardía adquisición de este tipo de oraciones por el niño. Hacia los 4 o 5 años, el niño puede comprender entre las frases pasivas, aquellas que no se pueden invertir. Hacia los 7-8 años, el niño produce las primeras pasivas y muestra los primeros signos de una comprensión de las pasivas reversibles. Hasta estas edades el niño tiene dificultad en comprender que un mismo acontecimiento puede ser descrito colocándose desde dos puntos de vista diferentes. Antes de los 7-8 años el niño tiene tendencia a interpretar las frases pasivas reversibles como si se tratase de las activas correspondientes. Aunque un inicio de comprensión de las pasivas reversibles sea evidente hacia los 7-8 años, tendremos que esperar hasta los 9 o 10 años para poder hablar de una perfecta comprensión (A. Beilin, 1975).

ASPECTO SEMÁNTICO

La mayoría de autores están de acuerdo en afirmar que el desarrollo semántico es el aspecto del de-

sarrollo del lenguaje menos conocido. Este hecho se hace aún más patente cuando queremos estudiar el desarrollo semántico del niño de 6-8 años.

«Hasta el momento no han llegado a mi conocimiento investigaciones serias sobre la semántica, es decir, sobre la extensión y estructuración de los significados a distintas edades, mientras que se han multiplicado, aún basándose en criterios discutibles (es decir, tradicionales: palabra = sentido), los cálculos en el aspecto meramente cuantitativo del aumento del léxico.» (G. Francescato, 1973, pág. 194.)

En opinión de P. S. Dale (1980), el interés en los estudios tradicionales sobre la adquisición de vocabulario ha disminuido al evidenciarse que este tipo de estudio no capta muchos aspectos del desarrollo semántico.

«En primer lugar, la presencia de una palabra en el vocabulario de un niño no revela al investigador el significado que dicha palabra tiene para el niño. No podemos suponer que una palabra signifique para un niño lo mismo que para el adulto. En segundo lugar, los recuentos de vocabulario no toman en cuenta importantes relaciones entre los significados de las palabras; relaciones que hacen que un vocabulario sea algo más que una lista de palabras. Y, en tercer lugar, los estudios de vocabulario no revelan nada sobre el importantísimo proceso mediante el cual se unen los significados de las palabras para obtener el significado de la oración.» (S. P. Dale, 1980, 217-217).

Por otro lado, es necesario tener en cuenta que el desarrollo semántico es el aspecto del desarrollo del lenguaje que está más íntimamente ligado al desarrollo cognoscitivo del niño. Por lo tanto, la comprensión del desarrollo semántico exige una mejor comprensión del desarrollo cognoscitivo.

El desarrollo lingüístico del niño, se ve marcado por un rápido aumento del vocabulario.

«Tan rápido y tan notable es este incremento que a los seis años el niño conoce en torno a las catorce mil palabras, lo que significa que ha ido aprendiendo una palabra a la hora durante “jornadas laborales” de nueve horas diarias: es decir, casi una por cada hora que permanece despierto.» (P. Soto, 1984, 284).

Hay que tener en cuenta que esta cifra incluye morfemas (S. Carey, 1978). Si sólo tenemos en cuenta las raíces de las palabras desciende a 8 000.³

Es necesario tener en cuenta que este incremento del vocabulario va muy unido a las motivaciones, intereses y capacidad intelectual del niño y se ve muy influenciado por el ambiente familiar y sociocultural que envuelve al niño.

Otro aspecto a tratar es el relativo al desarrollo del significado de las palabras. Ya hemos indicado que el desarrollo semántico es el aspecto del lenguaje que está más íntimamente ligado al desarrollo cognoscitivo (J. Piaget y otros, 1965; J. Piaget, 1976).

Por tanto las adquisiciones intelectuales (nociones de conservación, semejanzas y diferencias, inclusión en clases, clasificación y reversibilidad...) que el niño alcanza entre los 6 y 8 años le son de gran ayuda para el desarrollo y perfeccionamiento de su lenguaje.

Así, en este periodo de edad, el niño es capaz de encontrar sinónimos y autónimos a palabras conocidas, clasificar palabras en función de algún rasgo semántico común, ir asimilando los términos de parentesco, etcétera.⁴

Otras adquisiciones desde el punto de vista semántico que se dan a estas edades son las siguientes (A. Karmiloff-Smith, 1979):

– Un paso gradual desde los homónimos yuxtapuestos, unifuncionales, a los sistemas plurifuncionales de opciones relevantes para la modulación del significado.

3. Creemos que se ha de ser cautos al interpretar estas mediciones del vocabulario. Los problemas que el uso de este tipo de medida conlleva quedan fácilmente ilustrados por el desacuerdo que puede verse entre los diferentes autores que han estudiado el vocabulario de los niños a diferentes edades. Un primer problema que se plantea es el de no diferenciar entre vocabulario pasivo (conceptos-palabras comprendidas por el niño) y vocabulario activo (palabras usadas por el niño).

4. En opinión de P. S. Dale (1980) en algunos casos el desarrollo semántico está íntimamente ligado al nivel de madurez cognoscitiva del niño, mientras que en otros, los factores cognoscitivos no son los únicos determinantes del aprendizaje, hay una gran influencia del grado de madurez sintáctica que tenga el niño.

– Un paso gradual hacia la economicidad de las expresiones, para evitar los signos redundantes en el lenguaje.

– Un paso gradual desde la referencia extralingüística hasta las intralingüísticas, sobre todo en sus manifestaciones lingüísticas espontáneas.

– Y por último, un progresivo desarrollo de las funciones de entonación. Aunque se haya mantenido durante bastante tiempo que los modos de entonación de un lenguaje son adquiridos muy pronto en el desarrollo, esta autora, a partir de los trabajos de A. Cruttenden (1974), llega a la inclusión de que las funciones de la entonación todavía están en proceso de ser dominadas entre los 7 y 10 años de edad.

ASPECTO PRAGMÁTICO

Últimamente se está incrementando el interés en los estudios sobre la adquisición del lenguaje desde un punto de vista funcional o pragmático.

Desde una óptica pragmática, el lenguaje es entendido como un sistema social compartido con reglas para su uso correcto en contextos dados. Al conocimiento de esas reglas y a la capacidad para aplicarlas se le ha denominado «competencia comunicativa» (D. Hymes, 1972).

Esta nueva orientación se inspira en la idea de R. Campbell y R. Wales (1970) de que en todo enfoque práctico del estudio del lenguaje se tiene que hacer hincapié en la explicación del desarrollo de la competencia comunicativa o capacidad de comprender y/o producir expresiones adecuadas al contexto en que se usan. Al hablar, bien sea en forma de preguntas, enunciado, generalización, particularización, repetición o adición de algo, optamos por una forma de expresión de nuestros significados. El número de posibles opciones representa el potencial de significado del lenguaje, y la opción concreta que realizamos para expresar nuestros significados se denomina «acto del habla» (T. Muñoz, 1983).⁵

5. Para profundizar sobre este aspecto puede consultarse entre otros: AUSTIN, J. L.: *Palabras y acciones*. Buenos Aires, Pai-

En opinión de M. Belinchon (1985), los temas principales hacia los que se ha dirigido la investigación en el ámbito de este enfoque pragmático, han sido:

– La determinación del orden de aparición de las funciones pragmáticas.

– La comprobación de si se da una secuencia universal en el proceso de adquisición.

– El estudio de las relaciones entre el desarrollo pragmático del lenguaje y el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas y sociales consideradas como posibles requisitos del lenguaje.

– Y, por último, el análisis de las correspondencias entre la adquisición de las funciones pragmáticas y las distintas etapas del desarrollo semántico y sintáctico.

Los estudios realizados en nuestra lengua, en este campo, no son precisamente abundantes. Por otro lado, están centrados en las primeras edades —no sobrepasan los tres años—,⁶ (F. Hernández Pina, 1984; T. Muñoz, 1983;⁷ M. Belinchon, 1985). Esto hace que sus conclusiones no podamos hacerlas transferibles a las edades que nos ocupan (6-8 años). Creemos que se trata de un campo de estudio muy interesante pero que todavía está por hacer.

dos, 1971. SEARLE, J.: *Speech Acts*. Cambridge, Cambridge University Press, 1969. DORE, J.: «Conversational Acts and the acquisition of language». En: OCHS y SCHIEFFELIN: *Developmental Pragmatics*. New York, Academic Press, 1978.

6. Un punto problemático del tema es dónde empezar cronológicamente. Parece no haber respuesta definitiva a la pregunta sobre el origen del desarrollo de la competencia comunicativa de los niños. Se ha dado gran importancia al periodo prelingüístico y así, las investigaciones al respecto, se han centrado fundamentalmente en las interacciones no verbales de los niños con sus padres en las vocalizaciones prelingüísticas, considerando éstas como el origen de los significados de expresión de necesidades, deseos e intenciones (T. Muñoz, 1983).

7. Esta autora, a partir de un análisis observacional y longitudinal de los actos conversacionales de dos niños castellanos de 18 y 22 meses de edad, llega a las siguientes conclusiones: a) El contexto lingüístico y social de los diálogos de los niños es determinante de los mismos; b) La interacción adulto-niño es necesaria para la producción de diálogos y c) Los «actos conversacionales» son función de la interacción del lenguaje, el pensamiento y la motivación social (T. Muñoz, 1983).

LA CONCIENCIA METALINGÜÍSTICA

Entendemos por conciencia metalingüística, la capacidad de utilizar el lenguaje para hablar del lenguaje. P. S. Dale (1980) la define como «la capacidad de los hablantes para decidir si una oración es gramatical o ingramatical y para corregir las oraciones ingramaticales». (Pág. 168.)

Esta capacidad metalingüística es muy lenta en su desarrollo y no aparece en el niño hasta más o menos los cinco años. Para A. Karmiloff-Smith (1979), la edad de 8 años representa el inicio de una nueva etapa de desarrollo del lenguaje en el niño, dentro de la cual se da un gran desarrollo de los conocimientos metalingüísticos.

Varios autores (L. R. Gleitman; H. Gleitman y E. Shipley, 1972; J. G. De Villiers y P. A. De Villiers, 1972, 1974), han investigado cómo surge en el niño la capacidad de juzgar el carácter gramatical de una frase presentada auditivamente.⁸

Hasta los 6 años, el niño no es capaz de juzgar gramaticalmente un enunciado propuesto y de hacer abstracción del sentido del mismo cuando se le pregunta si es correcta o no la forma empleada. Para J. A. Rondal (1980), esto nos demuestra la notoria anterioridad del significado sobre la forma en la problemática del desarrollo del lenguaje. A la cuestión de saber si un enunciado es formalmente correcto, el niño tiende a responder en función de la coherencia semántica del enunciado o de su adecuación al contexto. Frases incorrectamente formadas en cuanto al orden de las palabras, pero coherentes y adecuadas semánticamente, son consideradas correctas por el niño, hasta una etapa avanzada del desarrollo. Al niño le es más fácil reconocer y corregir una anomalía semántica que una sintáctica (de orden).

Los resultados obtenidos por J. G. De Villiers y P. A. De Villiers (1974), ponen de manifiesto que la emergencia de la capacidad de juzgar la corrección de un enunciado en cuanto al orden de las palabras es contemporánea a la comprensión de las frases pa-

sivas reversibles y, como ya hemos visto, esta comprensión de las frases pasivas reversibles se da aproximadamente alrededor de los 8 años. Estos datos concuerdan con los obtenidos por A. Karmiloff-Smith (1979) en sus investigaciones sobre el conocimiento metalingüístico del poder plurifuncional de los determinantes. Según esta autora, este conocimiento metalingüístico lo consigue el niño aproximadamente alrededor de los 9 años de edad.

Para P. S. Dale (1980) estos resultados demuestran claramente que un niño puede «saber» una determinada regla lingüística (saber en el sentido de seguir la regla al generar y entender oraciones cuando la única clave es la estructura que describe la regla), mucho antes de que conscientemente pueda enunciar la regla o usarla para determinar la gramaticalidad o ingramaticalidad de las oraciones.

En opinión de J. A. Rondal (J. A. Rondal y otros, 1982b) hay tres tipos de actividades metalingüísticas que aparecen implicadas en la práctica conversacional del niño a estas edades:

- a) Las actividades de ajuste del discurso a la edad del interlocutor.
- b) Los juicios de adecuación referencial de los mensajes.
- c) La corrección por el niño de sus propias producciones verbales.

En cuanto al primer tipo, afirma que los rendimientos del ajuste al interlocutor a nivel de resultado comunicativo, se adquiere desde los cuatro años. Por el contrario, la toma de conciencia de las modificaciones deducidas del discurso se realiza más tardíamente y con una cronología diferente según los componentes del sistema lingüístico. La toma de conciencia de las modificaciones prosódicas, fonológicas y léxicas son adquiridas entre los ocho y doce años, seguidas por las modificaciones sintácticas.

Respecto a los juicios de adecuación referencial de los mensajes, el niño desde los cinco-seis años, es capaz de identificar correctamente un referente a partir de mensajes adecuados. En cambio, cuando los mensajes son ambiguos, habrá que esperar hasta los diez o doce años para que la detección de las ambigüedades se realice correctamente y pueda encon-

8. Se dice que una frase es gramatical cuando está correctamente formada según las reglas morfosintácticas del lenguaje adulto.

trarse el elemento específico del mensaje causante del problema.

Por último, para J. A. Rondal, las autocorrecciones (correcciones por parte del propio niño de sus producciones verbales) de errores fonéticos son proporcionalmente más frecuentes en los niños pequeños (a partir de los tres, cuatro años). La proporción de autocorrecciones léxicas (es decir, las sustituciones de una palabra inadecuada por otra más adecuada) y sintácticas, se adquiere con la edad, y estas últimas son las más tardías en aparecer.

De todo lo expuesto se deduce que en estas edades que estamos estudiando (6-8 años), el niño todavía no tiene logrado un verdadero conocimiento metalingüístico del lenguaje. Se encuentra en un despertar de esta capacidad y tendremos que esperar todavía unos años para poder hablar de un verdadero conocimiento metalingüístico. Por lo tanto, queremos incidir en el papel tan importante que juega tanto la escuela primaria como secundaria en el desarrollo de esta capacidad metalingüística.

A MODO DE CONCLUSIONES

Intentamos, llegado este momento, hacer una recapitulación de cuales son los hitos más significativos que tienen lugar en el desarrollo lingüístico del niño a estas edades (6-8 años). No podemos perder de vista, como ya se ha indicado en la introducción a este trabajo, que gran parte de la documentación revisada procede de contextos lingüísticos franceses e ingleses, lo cual siempre se ha de tener en cuenta a la hora de interpretar y tratar de extrapolar sus resultados a nuestro contexto lingüístico.

- **A nivel fonológico**, el niño cuando rebasa la barrera de los seis años presenta una clara mejoría de la pronunciación de las consonantes difíciles (ch, j, s, z, l y r) cuando estas consonantes se combinan con otros sonidos dentro de palabras relativamente difíciles de pronunciar. Podemos considerar el periodo comprendido entre los seis y diez años como una etapa de estabilización de la pronunciación que va a permitir al niño conseguir aprendizajes importantes en el ámbito de su desarrollo lector.

- **A nivel morfológico**, la investigación realizada con niños españoles por M. Pérez y D. Singer (1984), nos permite concluir que las formas más difíciles de adquirir parecen ser las de aumentativo y diminutivo y el plural en -es; siguen en dificultad de adquisición las segundas conjugaciones de los tiempos verbales. El resto de las conjugaciones se adquieren más fácilmente, siendo los plurales en -s los que se adquieren antes. Para otros autores los principales desarrollos en el aspecto morfológico que se suceden después de los seis años son:

- Producción de pronombres posesivos.
- Comprensión del sentido exacto y producción de ciertos adverbios y preposiciones de espacio y tiempo.
- Incremento en el uso de infinitivos y participios.
- Utilización correcta de las formas irregulares de los verbos.
- Utilización progresiva de las terminaciones causales de los pronombres personales.

- **A nivel sintáctico**, el niño logra:

- La concordancia entre el sujeto y el verbo dentro de la oración y la concordancia de los tiempos entre la oración principal y la subordinada según las reglas de la lengua adulta.

- Se da también un paso progresivo desde la coordinación a la subordinación. Las oraciones de relativo que forman parte del sintagma verbal de la oración principal, sustituyen de forma natural a las estructuras de yuxtaposición y de coordinación. Aunque las oraciones de relativo que forman parte del sintagma nominal sujeto no aparecen hasta más tarde. Las oraciones en voz pasiva son tardías en su aparición. Un inicio de comprensión de las pasivas reversibles se hace evidente hacia los siete-ocho años pero tendremos que esperar hasta los nueve o diez para poder hablar de una perfecta comprensión. La dificultad que este tipo de oraciones presenta al niño la hemos podido constatar en una investigación realizada con niños que finalizaban el Ciclo Inicial (Espín, 1985). En la muestra estudiada (437 niños de 2.º curso de E.G.B. de diferentes colegios de Barcelona) no han aparecido oraciones pasivas en el estudio sobre lenguaje oral que hemos realizado. Para la evaluación del lenguaje oral nos hemos servido de

un estímulo gráfico que incita al niño a expresarse oralmente y la utilización del análisis de contenido como método para el recuento de variables lingüísticas y elaboración de índices.

- **A nivel semántico.** La mayoría de los autores están de acuerdo en afirmar que el desarrollo semántico es el aspecto del desarrollo lingüístico menos conocido. Este hecho se acentúa en las edades que nos ocupan. Una gran parte de los estudios se han limitado a realizar recuentos del vocabulario. Creemos que hay que ser muy cautos al interpretar estas mediciones del vocabulario ya que su incremento va muy unido a las motivaciones, intereses y capacidad intelectual del niño y se ve muy influenciado por el ambiente familiar y sociocultural que envuelve al niño.

En este periodo de edad el niño es capaz de encontrar sinónimos y antónimos a palabras conocidas, clasificar palabras en función de algún rasgo semántico común e ir asimilando los términos de parentesco.

- **La investigación sobre el aspecto pragmático** del lenguaje en estas edades (6-8 años) es un campo de estudio muy interesante pero que todavía creemos que está por desarrollar.

- **Por último,** hay que señalar que en opinión de diferentes autores hay tres tipos de actividades **metalingüísticas** que aparecen implicadas en la práctica conversacional del niño a estas edades:

- Las actividades de ajuste del discurso a la edad del interlocutor.
- Los principios de adecuación referencial de los mensajes.
- La corrección por el niño de sus propias producciones verbales.

Sin embargo tenemos que concluir que el niño todavía no tiene logrado un verdadero conocimiento metalingüístico del lenguaje a estas edades. Se encuentra en una fase inicial del desarrollo de esta capacidad y se necesitarán todavía unos años para poder hablar de un verdadero conocimiento metalingüístico.

RESUMEN

El trabajo que presentamos analiza el desarrollo lingüístico del niño de seis a ocho años de edad. Hemos pretendido hacer una descripción de las adquisiciones lingüísticas de estos niños sin intentar explicar en ningún momento las causas que motivan este desarrollo lingüístico. Los aspectos estudiados han sido: el fonológico, el morfosintáctico, el semántico, el pragmático y el de conciencia metalingüística. A partir de una bibliografía actualizada, se llega a plantear en cada uno de estos ámbitos los hitos más significativos que tienen lugar en el desarrollo lingüístico del niño a estas edades, aunque sin perder de vista la escasez de investigaciones y estudios con que contamos hoy día en nuestro contexto lingüístico.

BIBLIOGRAFÍA

- ALEXANDER Th., RODIN P. y GORMAN B.: *Psicología evolutiva*. Pirámide, Madrid, 1984.
- ANISFELD M. y TUCKER G. R.: «English pluralization rules of six-year old children». *Child Development*, 1967, 38, 1201-1217.
- AZCOAGA J. E. y otros: *Los retardos de lenguaje en el niño*. Paidós, Buenos Aires, 1979.
- BEILIN A.: *Studies in the cognitive basis of language development*. Academic Press, Nueva York, 1975.
- BELINCHON M.: «Adquisición y evaluación de las funciones pragmáticas del lenguaje: un estudio evolutivo». *Estudios de Psicología*, 1985, 19, 20, 35-49.
- CAMPBELL R. y WALES R.: «The study of language acquisition». En: J. LYONS (ed.), *New Horizons in Linguistics*. Penguin, Londres, 1970.
- CHOMSKY C.: *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*. Research Monograph, 57, The MIT Press. Cambridge, Massachusetts y Londres, 1969.
- CHOMSKY C.: «Stages in language development and reading exposure». *Harvard Educational Review*, 1972, 42, 1-33.
- CRYSTAL D.: *Lenguaje infantil. Aprendizaje y lingüística*. Médica y Técnica. Barcelona, 1981.
- DALE P. S.: *Desarrollo del lenguaje. Un enfoque psicolingüístico*. Trillas, México, 1980.
- ESPÍN J. V.: *Predicción diferencial de la comprensión lectora en niños de suburbio a partir del lenguaje oral y del vocabulario*. Tesis Doctoral, inédita. Universidad de Barcelona, Barcelona, 1985.

- ESPÍN J. V.: *Lectura, lenguaje y educación compensatoria. Teorías, modelos e instrumentos para una innovación curricular*. Oikos-Tau, Barcelona, 1987.
- FERREIRO E.: *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*. Droz, Ginebra, 1971.
- FRANCESCATO G.: *El lenguaje infantil*. Península, Barcelona, 1973.
- HERNÁNDEZ PINA F.: *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Siglo XXI, Madrid, 1984.
- HYMES D.: *Towards communicative competence*. University of Pennsylvania Press, Filadelfia, 1972.
- INGRAM D.: *If and when transformations are acquired by children*. Trabajo presentado en la Georgetown University, Round Table. Washington, D. C., 1975.
- KARMILOFF-SMITH A.: «Language development after five». En: P. FLETCHER y M. GARMAN (eds.), *Language acquisition. Studies in first language development*. University Press, Cambridge, 1979, pp. 307-323.
- MUÑOZ T.: «Las intenciones comunicativas de los niños: estudio de dos casos. Un enfoque paradigmático». *Infancia y Aprendizaje*, 1983, 24, 19-34.
- PALERMO D. S.: *Psychology of Language*. Scott Foresman, Glenniew, Illinois, 1978.
- PÉREZ PEREIRA M. y SINGER D.: «Adquisición de morfemas del español». *Infancia y Aprendizaje*, 1984, 27, 28, 205-221.
- PIAGET J.: *El lenguaje y el pensamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño (I)*. Guadalupe, Buenos Aires, 4.^a ed., 1976.
- PIAGET J. y otros: *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Paidós, Buenos Aires, 1965.
- RONDAL J. A.: *Lenguaje y educación*. Médica y Técnica, Barcelona, 1980.
- RONDAL J. A.: *El desarrollo del lenguaje*. Médica y Técnica, Barcelona, 1982a.
- RONDAL J. A. y otros: *Troubles du langage. Diagnostic et rééducation*. Pierre Mardaga, Bruselas, 1982b.
- SINCLAIR H. y FERREIRO E.: «Étude génétique de la compréhension, production et répétition des phrases du mode passif». *Archives de Psychologie*, 1970, 40, 308-311.
- SLOBIN D. I.: *Introducción a la psicolingüística*. Paidós, Buenos Aires, 1974.
- SOTO P.: «El desarrollo del lenguaje». En: J. PALACIOS, A. MARCHESI y M. CARRETERO (comp.): *La enseñanza de la lectura*, Heumul, Buenos Aires, 1976.
- STAIGER R. C.: «La lectura en el mundo actual». En: R. C. STAIGER (comp.): *La enseñanza de la lectura*, Heumul, Buenos Aires, 1976.
- TRIPLETT D.: «Language patterns of elementary school children». En: A. R. BINTER y S. H. FREY (eds.): *The psychology of the elementary school child*. Rand McNally, Chicago, 1972.
- VILLIERS J. G. y VILLIERS P. A. de: «Competence and performance in child language: Are children really competent to judge?». *Journal of Child Language*, 1974, 1, 11-22.

Recibido: diciembre de 1986.