

# CONSTANTES Y VARIABLES EN EL PROCESO EVOLUTIVO DEL LENGUAJE INFANTIL

por LUIS ALBERTO HERNANDO  
*Colegio Universitario, Ciudad Real*

## *0. Introducción*

La adquisición de la lengua materna constituye un proceso natural de imitación muy lento y, a la vez, muy rápido: muy lento, si tenemos en cuenta el tiempo que el niño necesita hasta poseer los medios expresivos de la comunidad lingüística en que ha nacido; muy rápido, en relación con la complejidad de los factores fisiológicos, psíquicos, morales y sociales que se conjugan en la psicogénesis individual de la palabra. Como proceso a la vez natural y social, todas las fuerzas que rodean al niño dejan sentir su influencia en la formación de su lenguaje.

Tras los primeros gritos, con que expresa el recién nacido su malestar o el hambre, aparece el *balbuceo*, a manera de juego espontáneo. En el sexto o séptimo mes comienza a observarse en él algún intento de imitación de sonidos: se encuentra en la época de la *ecolalia*, en la que habla sin comprender lo que dice, y le satisface más la melodía y el ritmo que la repetición fragmentaria del habla ordinaria. Seguidamente comprende gestos y ademanes, y reacciona muy pronto a la mímica de la alegría, de la cólera y de la tristeza.

Al final del primer año diferencia con relativa correlación lo que oye y comienza a dar muestras de comprensión mediante movimientos expresivos. Las primeras palabras significativas (hacia el décimo o decimocuarto mes) indican con preferencia deseos, o expresan sentimientos o peticiones. Así, cuando dice *illa*, quiere decir "dame la silla". Con lo cual el lenguaje infantil ha evolucionado de un monólogo individual a un monólogo colectivo.

Hacia los tres años pasa de la etapa sintética de la palabra-frase a la analítica. Paulatinamente se va dando cuenta de que cada cosa tiene su nombre y se ejercita en denominar objetos. Con frecuencia comete errores de pronunciación porque todavía no posee el dominio completo del aparato muscular de la fonación. Por los términos y formas que conoce comienza a inventar otros nuevos, muchas veces irreales, por el afán de buscar analogías de sonoridad.

A medida que aprende a diferenciar los elementos de sus vivencias y a traducir los resultados de su análisis incipiente, los vuelca en dos o más palabras sucesivas. Pero el orden en que adquiere las diversas partes de la oración no es constante. En ese sentido, se observa que las preposiciones, las conjunciones y los signos numerales los asimila muy tarde. *Es* y *tiene* son las formas verbales que se registran con mayor frecuencia. Las palabras *también* y *mío* las suele aprender muy pronto. Las primeras preguntas que formula le sirven para informarse de qué son las cosas y dónde están. Las

primeras oraciones constan de un verbo en infinitivo o imperativo, acompañado de un sustantivo, complemento directo. Al principio no emplea los pronombres personales, sino que se sirve del nombre propio cuando afirma algo de sí mismo. La transición al empleo del *yo* es paulatina, influyendo, sin duda, en ello la costumbre que tienen los adultos de hablar con los niños en tercera persona.

La unión de oraciones la lleva a cabo primeramente por yuxtaposición, anteponiendo las palabras más cargadas de sentido como recurso expresivo. Posteriormente coordina las oraciones con *y*. Poco a poco va articulando su lenguaje mediante el empleo de las preposiciones *de* y *para*, y pasa a la subordinación con *porque*, *si*, *como*, *cuando*. Más adelante aparecen las oraciones finales (*para que*), las relativas (*que*), las interrogativas indirectas (*si*) y las temporales (*cuando*, *hasta*, *mientras*). Más tarde aún se registran las preguntas de causalidad (*¿por qué?*), de tiempo (*¿cuándo?*) y duración (*¿hasta cuándo?*), así como los adverbios temporales (*ayer*, *hoy*, *mañana*).

Entre tanto el vocabulario se va enriqueciendo, aparecen los distintos tiempos del verbo, y se cumple la ley establecida por Meumann de que el lenguaje progresa poco a poco desde lo afectivo-volitivo hasta lo objetivo-comprensivo.

El egocentrismo, la concreción y el sincretismo son caracteres permanentes hasta los siete y ocho años. El niño cree que lo que habla es comprendido y escuchado por sus interlocutores. Tiene la tendencia a admitir que cada uno de sus pensamientos es común a todos y que todos pueden comprenderle, aunque no se exprese con claridad. Procede en su pensamiento por síntesis basadas no sobre el conocimiento del conjunto o, por lo menos, de la mayoría de los detalles, sino sobre la percepción de un número de propiedades, a veces muy secundarias, que le han chocado y llamado la atención. Finalmente, según la ley de participación de Lévy Bruhl, considera muchas veces que dos seres o fenómenos son particularmente idénticos o como ejerciendo estrecha influencia el uno sobre el otro, aunque no haya entre ellos relación causal ineligible, razón por la cual incurre en contradicciones ilógicas.

Por lo que acaba de decirse, las palabras adquieren primeramente una significación enteramente personal. El niño hace una clasificación original de los seres, no según la lógica de los adultos, sino según la analogía de las impresiones afectivas y de las reacciones que han determinado. Y así clasifica bajo un mismo nombre todo lo que hace humo, o todo lo que asusta.

Ya al final de la primera infancia va enriqueciendo sus vocablos con diferentes sentidos. Así, *oscuras* es, en primer lugar, "sin luz"; después, "ignorancia". *Sopa* "alimento" originará la expresión *viene como una sopa* "viene calado".

Hacia los cuatro-cinco años se encuentra ya relativamente apto para la expresión de sus afectos e ideas, de forma que puede ser entendido por el adulto: está pasando del egocentrismo al lenguaje socializado. A los siete años, con la aparición de los principios de causalidad, de identidad y de contradicción, piensa y expresa su pensamiento para poder comprender, viéndose obligado para ello a atenerse a las leyes del pensamiento adulto. Hasta esta edad no se completa el desarrollo del lenguaje, por muy bueno que sea el desarrollo intelectual.

### 1. La comprensión y explicación verbal

La comprensión de los niños depende de varios factores: en primer lugar, de su capacidad de percepción sensorial —una condición previa importante la constituye la integridad normal de los aparatos sensoriales; en segundo, del estado de conciencia. El grado de comprensión está en razón directa con la atención y con el caudal de representaciones y experiencias. Las impresiones nuevas sólo se comprenden cuando se intercalan entre las representaciones semejantes que puedan suscitar en la conciencia huellas parecidas, recuerdos de experiencias pasadas y asociaciones con impresiones similares.

Seguindo a Gaup, podemos distinguir varios factores:

a) La velocidad de la comprensión, que depende del tiempo que tarda en percibirse la excitación provocada.

b) La estructura de la comprensión, que depende del número de excitaciones simultáneas que

puedan percibirse en corto tiempo. La extensión o campo de la atención es menor que el de la senso-percepción: mientras es factible la percepción de doce a dieciséis impresiones aisladas, no pueden reconocerse claramente más de cuatro a seis impresiones simultáneas no asociadas.

c) La asociación o encadenamiento de lo comprendido, que se manifiesta en la forma de descomponer una impresión compleja en el acto momentáneo de la comprensión.

d) La fidelidad de la comprensión, o sea, la coincidencia en el contenido de la imagen recordada con el de la excitación provocada.

El grado de comprensión del niño aumenta con el desarrollo de la inteligencia, disminuye con la fatiga y progresa con el ejercicio.

La psicología experimental ha establecido dos tipos de comprensión: el objetivo y el subjetivo. El tipo objetivo identifica poco relativamente, pero lo hace con seguridad y comete pocas faltas. El subjetivo realiza mayor cantidad de trabajo, pero comete muchas faltas, porque interpreta las cosas erróneamente por labilidad de su atención.

Un niño comprende con mayor o menor facilidad según sus dotes visuales, auditivas o de expresión verbal. Y así, un individuo dotado visualmente aprende la ortografía con más facilidad que el sujeto con dotes auditivas que, a su vez, narra mejor lo oído. Binet demostró que cada niño comprende y elabora de diferente manera las impresiones objetivas del medio ambiente como consecuencia de sus distintas disposiciones innatas, y señala cinco tipos: a) *descriptivo*, que narra elemental y objetivamente, enumera escuetamente lo que ha visto y no agrega nada de su propia cosecha; b) *observador*, que se interesa por las relaciones entre sí de cada una de las partes del grabado, describe el acto que representa la imagen observada y se comporta objetivamente en la descripción; c) *afectivo*, que adopta una actitud sentimental y reproduce la impresión que le ha causado el cuadro y su contenido en la afectividad; d) *crédito*, que se atiene poco a lo observado, prescinde de la impresión óptica recibida y se ocupa principalmente de explicar aquello que sabe del contenido del cuadro, sustituyendo la observación por el conocimiento; y e) *poético*, caracterizado por la riqueza de imaginación.

Estos experimentos han puesto en evidencia dos formas distintas de la conversación infantil: la verbal y la accionada. En la primera los niños hablan y discuten en el plano puramente de las palabras, sin actos, sin el socorro de un objeto material. La accionada se acompaña de gestos, con demostración o indicación con el dedo, no con palabras.

Parece ser que esta última forma es la más común en la conservación infantil, y constituye casi todo el verdadero lenguaje social del niño. La etapa verbal se inicia hacia los siete años y no produce todos sus efectos hasta los ocho. En la conversación accionada se tiene la impresión de que los niños se comprenden bien, y se utiliza este hecho en el procedimiento pedagógico de hacer explicar uno a otro algo, mediante gestos o actos y suficiente material de juegos educativos.

## 2. Las preguntas

En la mayor parte de los estudios sobre niños en edad preescolar las preguntas parecen constituir del 10 al 15% de la conversación. El número de éstas aumenta con la edad, aunque Davis señala una caída o descenso hacia los nueve años y medio. Smith halla un porcentaje algo mayor (16%) en la situación adulto-niño que en la de niño a niño (12%).

McCarthy y Davis encontraron que los niños de un nivel socioeconómico elevado hacen mayor número de preguntas que los de nivel inferior, lo cual guarda una estrecha relación con la satisfacción que puedan experimentar cuando las formulan, ya que es mucho más probable que un niño de medio superior obtenga respuesta satisfactoria y que se sienta alentado a proseguir preguntando.

Piaget considera que los primeros *porqués* (hacia los tres años) son más bien afectivos que intelectuales, y formula la hipótesis de la precausalidad, sosteniendo que el niño no hace preguntas de relación causal hasta los siete u ocho años.

Lewis insiste en el hecho de que el niño primeramente tiende a usar el lenguaje como una forma de juego y en su esfuerzo para satisfacer sus necesidades. El juego es el deporte de la pregunta y la respuesta, en el cual aquél llama a otra persona para que le ayude a satisfacer sus necesidades.

Puntualiza que ello le proporciona el placer de hablar simplemente por el mero hecho de que se le hable, dado que parece ser que el pequeño aprende muy pronto que puede atraer la atención de los adultos y actuar sobre ellos haciéndoles preguntas. Igualmente afirma que los niños a menudo formulan preguntas cuyas contestaciones ya conocen, y que las hacen porque están aprendiendo a expresar hechos por medio de palabras y buscan una sanción social a esta expresión.

Piaget distingue tres grandes grupos de *porqués*: a) de explicación causal y final; b) de motivación; y c) de justificación. La explicación comprende dos sentidos: unas veces significa "reducir lo desconocido a lo conocido"; otras, "retrotraer con el pensamiento las causas de un fenómeno", causas eficientes o finales, según se trate de hechos naturales o de máquinas. Por motivación se entiende "la explicación de una acción o de un estado psicológico". La justificación se refiere no a una acción, sino a "un motivo de un orden particular", por ejemplo. La curiosidad del niño no se dirige sólo a los hechos naturales y los actos de las personas que lo rodean, sino que quiere indagar también la causa o el motivo de las reglas que debe respetar: de lenguaje, ortografía, etc.

Las restantes respuestas que no revisten la forma de *porqué* las clasifica Piaget en los grupos siguientes: a) de explicación causal; b) de realidad y de historia; c) referentes a los actos e intenciones humanas; d) relativas a cuestiones de cálculo; y f) de clasificación y de evaluación. En las de realidad e historia establece: a) preguntas de hechos o acontecimientos; b) de lugar; c) de tiempo; d) de modalidad, que se refieren al grado de realidad de los acontecimientos; y e) de imaginación o de fabulación, es decir, referentes a hechos de los que el niño tiene conciencia de que no son reales.

Según Stern, las preguntas de las formas *¿qué es?* y *¿dónde?* son anteriores a los *porqués*, los cuales aparecen aproximadamente a la misma edad que los tres fenómenos siguientes: a) la fusión de dos planos distintos de realidad cuando, hacia los tres años, se comienza a distinguir lo imaginado de lo real; b) cuando aparecen las primeras mentiras; y c) cuando se presentan en las formas del lenguaje infantil las flexiones, los casos, los tiempos y las primeras oraciones subordinadas.

Puede admitirse, según Piaget, que entre los tres y los siete-ocho años las categorías esenciales del pensamiento del niño responden al cuadro siguiente:

Función explicativa	{	Causalidad Realidad, tiempo y lugar
Función mixta	{	Motivación de los actos Justificación de las reglas
Función implicativa	—	Número. Relaciones lógicas

En la docencia la antigua didáctica distinguía dos clases de interrogación: la catequética o retrospectiva y la eurística o progresiva. Las preguntas catequéticas eran directas cuando, dado un nombre, se pedía su explicación o definición, e inversas cuando, dada la descripción, se pedía el nombre. En las preguntas eurísticas se distinguían tres clases: analítica, indicativas e inductivas. Hoy a estas distinciones se les da un valor muy limitado. La pregunta didáctica que tiene un verdadero valor es la del niño, reveladora de sus intereses, de sus inquietudes, de sus apetencias de saber. R. Blanco decía: "Sólo sabe enseñar el que sabe preguntar", a lo que nosotros podríamos añadir: "y enseña a responder".

### *3. El vocabulario*

El vocabulario es el elemento material de un componente superior que es el lenguaje, y precisamente por ser un elemento y su causa material se halla en toda manifestación lingüística. La significación de las palabras en la lectura, su grafía correcta en la escritura y su utilización adecuada en la composición y conversación constituyen problemas que son otras tantas llamadas al estudio del vocabulario como sustrato común a la problemática complejísima de la enseñanza del lenguaje.

Al profesor le interesa saber qué dominio del instrumento de comunicación social tiene el niño cuando ingresa en la escuela, ya que los resultados obtenidos por diferentes investigadores permiten asegurar que hay uniformidad en el número de palabras que éstos poseen en cada edad.

Por otro lado, comparaciones realizadas entre el vocabulario de los niños de la clase acomodada y el de los medios populares han establecido algunas diferencias, lo cual prueba que el vocabulario es

una de las adquisiciones más dependientes de las condiciones del medio en que se vive. La estadística realizada por Mlle. Descœudres arroja los siguientes resultados:

	Años:					
	2,5	3	4	5	6	7
Número de palabras, medios populares:	360	990	1.505	2.200	2.442	2.960
Número de palabras, medios acomodados:	990	1.527	2.107	2.560	2.812	3.182

Otros autores han procurado determinar, sobre todo, el número de palabras que el niño pronuncia en un tiempo dado, pudiéndose fijar en 1.000 ó 1.200 el número de las que éste pronuncia en una hora a los tres años, por regla general.

Gracias a las pruebas estadísticas realizadas por H.B. Reed sabemos que entre los cambios importantes del lenguaje en relación con la edad figuran los del vocabulario, longitud de la oración, forma de ésta, número de errores y calidad de la expresión.

La amplitud de la oración que construye el niño varía de una palabra a los dieciocho meses a cerca de veinte a los dieciocho años. A los siete años la extensión media de las oraciones es de cinco palabras; a los doce años y medio, de doce palabras, y a los catorce y medio, de cerca de quince.

El porcentaje de las oraciones simples decrece a medida que avanzan los cursos: de 55 en el 4.º curso, 43 en el 6.º. Por otra parte, la proporción de oraciones complejas aumenta durante ese mismo tiempo de 28 a 36%. El uso de las incidentales aumenta de 24% en 4.º curso, a 34% en 6.º.

El número de errores disminuye de 9% en 4.º curso, a 8% en 6.º. También se ha demostrado que en los primeros años de la enseñanza media tropiezan los alumnos con dificultad para distinguir los tiempos de los verbos y los casos de los pronombres.

Estos datos presentan el interés pedagógico de que el profesor no debe esperar formas de expresión que se encuentren más allá del nivel de desarrollo mental del niño, y se da por sabido que la enseñanza del lenguaje hay que adaptarla al desarrollo de las necesidades e intereses de éste.

Baker señala, por su parte, los siguientes usos del lenguaje oral: conversación, comercio, cortesía, juegos, hablar por teléfono, formular y contestar preguntas, diversión, narración de cuentos, reuniones, chistes, reñir y anunciar; y del lenguaje escrito: carras, cuentas, poemas, negocios (cheques, recibos...), listas de mercancías, telegramas, anuncios, solicitudes, etc.

#### 4. El verbalismo

El verbalismo es un defecto más extendido de lo que comúnmente se cree. En filosofía, por este concepto se entiende "la propensión a fundamentar el razonamiento más en las palabras que en los conceptos"; en este sentido, fueron verbalistas los sofistas y aquellos ergotistas de los siglos XIV y XV, que redujeron las cuestiones dialécticas a disputas de palabras o a ingeniosos ejercicios gramaticales. En algo similar incurrían los que en la docencia se sirven únicamente de la palabra como medio de enseñanza, prescindiendo de la intuición y de la acción, los profesores que ante sus alumnos emplean palabras abstractas que estos no pueden conocer si no se les explica el significado que poseen, sirviéndose para ello de todos los medios plásticos a su alcance, así como cuando no se molestan en explicar las palabras nuevas para los niños que todavía se deslizan en los libros de lectura.

El gran error pedagógico que, tanto en el terreno teórico como en el práctico, quita eficacia al trabajo de la educación es el verbomemorialista, que consiste en hacer depender todo el desarrollo intelectual de la formación de recursos verbales, los cuales ocupan el lugar correspondiente a un verdadero y profundo trabajo intelectual, y se forma por dos procedimientos: el primero consiste en hacer oír al niño repetidas veces frases enunciativas o explicativas de cosas y de hechos que no ha examinado ni comprendido aún debidamente, mediante el ejercicio natural de sus facultades

intelectivas aplicadas a la realidad del asunto de que se trata; el segundo, en hacer leer al niño estos mismos enunciados y explicaciones en libros dispuestos para este objeto.

Los niños tienen una tendencia natural a ser verbalistas; repiten todo lo que oyen o leen, resultando su retentiva sorprendente. A veces no recuerdan lo que creíamos que debían saber porque se les había explicado, y en otras ocasiones, por el contrario, se expresan mediante palabras que han captado en cualquier parte sin tener la menor noción de su significado, pero a las que han dado una interpretación fantástica. Para Piaget, la etimología espontánea a que se consagran, así como su propensión asombrosa al verbalismo, son producto del egocentrismo infantil, puesto que son los hábitos egocéntricos los que empujan a huir del análisis y a satisfacerse con esquemas de conjunto individuales y arbitrarios.

En cualquier forma y en cualquier época de la vida en que se presente el verbalismo —es frecuente encontrar a un estudiante que, por no haberse molestado en consultar el diccionario, confiesa no saber lo que significa lo que acaba de decir en una lección— es un defecto totalmente irracional, pues se supone que cuando hablamos entendemos lo que decimos. Por ello, todo cuidado del profesor por combatirlo, haciendo uso del idioma consciente y racionalmente estará bien empleado.

### 5. *La originalidad*

Según L. Radice, "habla sólo aquél que se expresa originalmente; esto es, el que crea su palabra, confiriéndole cada vez el significado que conviene a aquel momento, según el contexto; y el conjunto de la palabra es el espíritu. El que no tiene originalidad no habla, sino que emite sonidos vacíos; se imagina que habla, y quizá hace que se lo imaginen otros; repite, no crea; imita, no intuye; acepta pasivamente una máscara de pensamiento, y no razona por sí".

Ciertamente esta postura resulta excesivamente radical, puesto que no puede identificarse el habla con la creación de un modo total. Cada hablante es creador de su propia habla, al hacer de la lengua común un uso individual para expresar su mundo interior, con lo que recrea su propio idioma.

Como toda obra humana, el lenguaje es, en parte, herencia y, en parte, creación, patrimonio común e individual. Como toda obra artística, dice García de Diego, cae en la eterna disputa del gregarismo y de la originalidad. No es, como afirma Brandes, que la humanidad esté repartida en tres grupos —el de los rebeldes (a los que él llama bestias salvajes), el de los sumisos imitadores (el gran rebaño humano que sigue a sus guías) y el de los indiferentes o indecisos entre la sumisión y la rebeldía—, sino que estos tres estados se dan en distintas fases vitales de cada individuo.

Todos sentimos en un momento la insumisión a lo establecido y en otro la comodidad de ir con los demás y la lucha interior entre las dos tendencias del espíritu. Sentimos asimismo el impulso de crear, pero todos, sumisos y rebeldes, llevamos nuestras cadenas invisibles. Cuando nos asomamos al espectáculo de la vida, sentimos el prurito de cambiarlo todo, pero lo normal es que cambiemos nosotros y nos entreguemos al fin a los usos constituidos.

La originalidad del niño se manifiesta en la aplicación general de la analogía (*cabo* por *quepo*, *sabio* por *supo*), en las metátesis que resuelven las dificultades de pronunciación (*glárima* por *lágrima*), en las formas morfosintácticas que asemejan su lengua a la vulgar o rústica, y en las onomatopeyas, que dan lugar a las retahílas con que acompañan sus juegos. "Con nada goza más el niño —afirma Unamuno— que con romper la lógica, y lo que primero produce regocijo de lo cómico en él es el de darse cuenta de la incongruencia de un dicho. A mis hijos los he sorprendido, siendo pequeñitos, ensartando sílabas sin sentido, creando, y al percatarse observados se avergozaron y anudaron. En los cantares de corro abundan las enumeraciones incongruentes, en que los eslabones no son sino meras asociaciones de palabras".

Con el tiempo ve el niño frustradas sus onomatopeyas y derivaciones, y tiene que renunciar a toda su creación lingüística para someterse por conveniencia a las normas de los mayores. Sus dibujos y expresiones son rechazados como pueriles, con lo que se ve obligado a entrar sumiso en el sistema común.

El joven no maduro es, como el niño, creacionista. Los usos de los mayores no le satisfacen, y cada

generación ensaya uno nuevo. Las jergas estudiantiles constituyen gracias efímeras comparadas con los triunfos de los escritores maduros que logran modelar el lenguaje. La rebeldía juvenil puede ser fecunda si sabe esperar a que esté en razón, si sabe abrirla como fermento vivo. Los más desaforados rebeldes se hacen a veces sumisos imitadores del innovador de turno.

El místico y el poeta, el artista y el pensador sienten como aspiración suprema el poder expresar lo inexpresable, el buscar fórmulas a lo inefable. El ansia lingüística —como el ansia musical— quiere sobrepasar lo sensible y hasta lo intelectual. Es una pintura viva de lo que dice F. Figueiredo, en su libro *La lucha por la expresión*, sobre estos conflictos de la mente y del lenguaje: "El pensador es un alma agónica al hacer o querer hacer de las palabras como signos abstractos lo que el músico hace de la escala fónica, sus accidentes, sus claves y sus tonos. Alma agónica, porque moriría sin su lucha por la verdad y muere porque no la alcanza".

### 6. El uso de los elementos de relación

Más arriba señalábamos que la conjunción *y* es la primera en aparecer en el lenguaje infantil; *ni*, por encerrar una doble significación —negativa y conjuntiva—, es algo más tardía. En las fases iniciales *y* sirve para expresar muchas relaciones que más tarde se llevarán a cabo por otros medios: "Pegaba *y* era malo" (*porque*), "Y ha entrado *y* ha gritado" (*cuando*), "Un hombre *y* es muy feo" (*que*). El pleonasma de *y* es la forma infantil y popular de las narraciones.

Afirmábamos asimismo que las conjunciones subordinantes son las últimas que aparecen en el lenguaje infantil, excepción hecha de *que*, simple nexo copulativo que nada dice sobre la cualidad de la relación, la más plurivalente de todas por su vaguedad. Las demás subordinantes se presentan con gran lentitud, en la medida en que la cultura individual las va haciendo necesarias, y, si la instrucción del hablante es nula o escasa, muchas de ellas seguirán siendo desconocidas durante toda la vida.

Con frecuencia se perciben incorrecciones en el uso infantil de preposiciones y conjunciones, que, como es natural, suelen asimilar en la convivencia extraescolar: "Dice *de* que viene", "cuenta *de* que se va a sacar una muela", casos en los que, como explica A. Alonso, se ha dado la influencia de otros verbos, como *hablar*, que se acompaña normalmente de la preposición *de* para introducir el suplemento: "El conferenciante habló de la Universidad de la Mancha", "el conferenciante habló de que la Universidad de la Mancha se pondrá a funcionar durante el próximo curso". "Sentarse *en* la mesa" por "sentarse a la mesa" resulta inapropiado ya que lo que realmente significa es "sentarse sobre la mesa". Del mismo modo, "Ir *en* casa de Fulano" por "ir a casa de Fulano" resulta una expresión en la que no se tiene en cuenta que *ir* es verbo de movimiento y exige complemento de lugar *adonde*.

Una de las manifestaciones de la pobreza del vocabulario es la repetición de la misma conjunción cuando hay necesidad de construir varias oraciones de la misma clase. Conviene que el niño adquiera el conocimiento de las distintas conjunciones que entran dentro de la misma clasificación para evitar repeticiones, como la muletilla del *pues* ilativo.

Como quiera que varias conjunciones, aunque sean homógrafas, tengan distinta significación según las funciones que desempeñen, es necesario acostumbrar al escolar a que las clasifique y, consecuentemente, las oraciones correspondientes, fijándose más en el sentido que en la forma (*que*, *pues*, *como*, *si*, *ya que*, *dado que*, *siempre que*...). Si ha asimilado la conjunción típica de cada grupo —para las causales, *porque*; para las finales, *para que*; para las adversativas, *pero*; para las condicionales, *si*...— le servirá de gran ayuda, a la hora de distinguir el valor de una conjunción plurivalente, el ir sustituyéndola por las más representativas, una a una, hasta hallar el valor que busca.

La experiencia demuestra que el niño clasifica más ateniéndose a las formas que al sentido, y, una vez que ha aprendido que tal conjunción es final o condicional, dará la impresión de que entienda la relación existente entre la principal y la subordinada. Pero es muy probable que si se le pregunta qué quiere decir final, condicional, etc., no sepa qué responder. Por eso resulta sumamente eficaz como ejercicio el proponer una serie de cláusulas y períodos y buscar las posibles conmutaciones, una vez

que se hayan explicado los distintos tipos de oraciones coordinadas y subordinadas con sus respectivos grupos de conjunciones, con lo que tales pruebas no se pueden efectuar hasta después de los diez años.

Gili Gaya hace la siguiente observación: "Los maestros saben con cuánta dificultad aprenden sus alumnos a distinguir la oración principal dentro del período hipotáctico. Con frecuencia toman como principal a cualquiera de las subordinadas, y a veces tienen razón. Esta confusión nace de que alguna de las oraciones gramaticalmente subordinadas absorbe el interés expresivo dominante en el período: es subordinante psíquica aunque sea formalmente subordinada. La sensibilidad exponencial del idioma lleva muchas veces a niños y adolescentes a señalar la mayor intensidad expresiva, cuando les falta el esfuerzo de abstracción necesario para percibir las relaciones puramente formales. Ambas clases de subordinación —psíquica y gramatical— pueden hallarse en desacuerdo, y esto prueba una vez más el carácter predominantemente intelectual de la hipotaxis".

De acuerdo con ello, en la oración "hace muchos días que no te veía", psíquicamente "no te veía" es principal, aunque formalmente se encuentra subordinada a "hace muchos días", principal gramatical.

V.G. de Lama ha trazado, en una metodología precisa y perfectamente razonada de las palabras conexas, las metas a que debe ir encaminada la enseñanza de preposiciones y conjunciones, los ejercicios que conducen a las mismas y la manera de realizarlos. Las metas son: a) una comprensión clara de su función; b) correcta y propia utilización de las mismas; c) empleo del mayor número posible (y esto especialmente referido al caso de las conjunciones): "Al tratar de enseñar las preposiciones —dice— hemos de tener mucho cuidado en no empezar dando al niño una teoría que aprenda de memoria sin molestarse en investigar si eso no es cierta. Hay que presentárselas, no sueltas o en listas, según distintas agrupaciones, sino vivas y en su función propia para que las comprenda más fácilmente... Evitar que los niños caigan en el esquema aprendido de memoria... Pretender enseñar a los niños preposiciones y conjunciones solamente por la gramática sería inútil y estéril..."

### *7. La práctica de la conversación y elocución en la escuela*

La escuela es una comunidad de trabajo en la que la conversación, lo mismo que otros procedimientos didácticos, ha de tener un fin formativo e instructivo. Hasta podría afirmarse con todo derecho que coadyuva al despertar de la mente de los alumnos, anima su inventiva, les sugiere ideas, suelta su imaginación y, en general, favorece el aspecto positivo del pensamiento en sus formas más libres.

En los primeros cursos, al ser muy limitados los conocimientos del niño, son sus propias vivencias las que proporcionan el tema de conversación: su vida misma, la escuela, la familia, el pueblo, los cultivos, las fiestas, las costumbres, los animales domésticos, los oficios, etc. Cuando se les someten a su consideración láminas con escenas conocidas, cuentan lo que allí se advierte y añaden sus propias experiencias, con una construcción sintáctica deficiente.

En los cursos medios, siempre dentro de la temática de lo concreto, como ya han desaparecido prácticamente los defectos de pronunciación, se puede atender más a la construcción de la frase. Sirviéndose también de láminas, el alumno describe los objetos que ve u otros similares de los que tiene experiencia directa, explica sus cualidades, las semejanzas y diferencias que encuentra entre los representados y los que conoce.

A partir de los nueve años se puede prescindir de las láminas. En este sentido, el alumno narra una excursión, el argumento de una película que ha visto, el contenido de una lectura... Las preguntas del profesor, con o sin lámina, le sirven de orientación para establecer relaciones causales, temporales, finales, etc. Poco a poco la construcción de la frase se va viendo perfeccionada y matizada con comparaciones y consecuencias, el raciocinio va romando forma y el lenguaje afectivo se erige en expresión de sentimientos que necesitan su manifestación exterior en forma cada vez más correcta.

Cuando el niño va a la escuela, a los seis años, posee un medio de expresión que corresponde, en parte, a sus condiciones personales y, en parte, al medio en que ha aprendido a hablar. Es natural que su idiolecto se encuentre lleno de incorrecciones gramaticales, puesto que carece de experiencia en la

observación del modo de hablar de los mayores y por la tendencia a la analogía que predomina en su visión de los fenómenos lingüísticos. Pero en su expresión resultan aún más abundantes las incorrecciones prosódicas, por lo que la primera labor del docente es la de enseñarle la pronunciación correcta, dentro de la cual atenderá a las necesidades de articulación y vocalización, así como los objetivos referentes al acento tónico y la entonación de la frase.

Los alumnos de los primeros cursos conviene que se ejerciten en la ortología de voces como *carro, perro, tigre, pobre, biblioteca, constancia, construcción, Teófilo, Teodoro, pollo, caballo, abuelo, Eugenio...* Del mismo modo, resulta oportuno recitar poemas sencillos y breves, infantiles y populares, villancicos, etc., y se hagan dramatizaciones de sencillos diálogos y fábulas que exijan la observación e imitación de las acciones humanas.

Los cursos medios, en que ya deben dominar la mecánica de la lectura, resultan sumamente apropiados para ser iniciados en la lectura expresiva, observando las curvas de entonación mediante la realización de los correspondientes gráficos.

Los niños de cursos superiores, tras una lectura silenciosa, se pueden compenetrar con el contenido del texto, captar los sentimientos y movimientos anímicos que se expresen, dando a la entonación las inflexiones de voz pertinentes y examinando los tonemas correspondientes a la afirmación, a la interrogación amable, a la interrogación enérgica, a la frase desdeñosa, a la interrogación enfática, a la admiración, al dolor, a la suspensión del sentido, captar el acompasamiento del ritmo y establecer las junturas necesarias.

Por lo demás, en los cursos medios y superiores puede constituir un objeto de especial atención para el profesor el estudio de agrupamientos de palabras cuya pronunciación está íntimamente relacionada con su semántica y ortografía (*apto y acto, adaptar y adoptar, amo y amó, herejía y elegía, hollejo y oyejo, hurtar y altar, herboso y hervoroso, hípico y épico, espirar y expirar...*), para lo que un diccionario de palabras homófonas puede servir de gran ayuda.

### 8. Perturbaciones de elocución

Consisten éstas en ciertas anomalías de la palabra que no son debidas ni a un defecto de la voz ni a la incapacidad de emitir un sonido o de articular una consonante. Las principales son: tartamudez, balbucencia, tartajeo, cambio silábico y perturbaciones gramaticales.

#### 8.1. Tartamudez

Se manifiesta por la imposibilidad momentánea de comenzar a hablar o continuar haciéndolo. Si se trata de una vocal, el obstáculo se presenta en la laringe y consiste en una especie de espasmo calambre de las cuerdas vocales, que les impide vibrar. Cuando la glotis está abierta, el aire sale sin que se oiga sonido alguno; si el calambre se produce cuando las cuerdas vocales están muy juntas, la tensión excesiva hace que se cierre la glotis y se intercepte el paso del aire, por lo que se produce como un comienzo de asfixia.

Si la parada tiene lugar ante una consonante, el sujeto quiere pronunciar las labiales, pero sus labios quedan quietos; al pronunciar las dentales, es la punta de la lengua la que no puede separarse de las encías de los incisivos superiores; si se trata de las velares, la base de la lengua no se separa del velo del paladar. En la emisión de las otras consonantes, la lengua y los labios permanecen fijos en la posición adoptada, la consonante se prolonga todo el tiempo que dura el espasmo, sin que el individuo pueda unir la consonante a la vocal que sigue.

Otra manifestación de la tartamudez es la repetición más o menos frecuente, más o menos rápida, de ciertas sílabas. Mientras dura el espasmo, el paciente no consigue emitir la sílaba que sigue. Cuando son los labios o la lengua los afectados, las consonantes formadas son repetidas muchas veces, siendo las oclusivas las que más sufren esta anomalía.

En los casos ligeros la perturbación de la palabra es la única manifestación, pero durante el espasmo violento la lengua y la boca hacen gestos, los párpados se abren y cierran con rapidez, la cabeza se baja y levanta bruscamente, los brazos se crispan con los dedos y las piernas se agitan.

La tartamudez es siempre intermitente ya que tal sílaba o sonido que el tartamudo no logra pronunciar en un momento dado, lo repite momentos después sin el menor esfuerzo.

En nuestros días se admite que el tratamiento más racional de este defecto consiste en ejercicios metódicos de gimnasia de los aparatos de la respiración, de la fonación y de la articulación. Ni la cirugía, ni la medicina pueden vencerla; únicamente la pedagogía lo consigue. En este sentido, el Instituto de Copenhague ofrece las siguientes recomendaciones:

a) Ejercitar el tratamiento en hablar con lentitud, sobre todo al comienzo, pronunciando con entera claridad todos los sonidos.

b) Hacer los ejercicios con moderación, escuchando atentamente las palabras que se le dirijan o las órdenes que se le den.

c) Prolongar la emisión de la primera sílaba o, más exactamente, de la primera vocal por más tiempo que las otras.

d) Respirar fuertemente, recordando que la boca es el paso del aire, que debe ayudar a la pronunciación de los sonidos durante la respiración.

e) No realizar movimientos inútiles con la espalda, la cabeza, los pies u otras partes del cuerpo. Refrenar todos los movimientos asociados, ejercitándose ante el espejo.

f) No prolongar la pronunciación de la consonante, no diciendo, por ejemplo, *p-a*, sino *pa*.

g) Emitir lentamente la vocal.

h) Abrir la boca antes de comenzar a hablar. Respirar para hablar y cantar por la boca; en estado de reposo, por la nariz.

i) Observando los principios indicados, llegará a hablar bien; y, del mismo modo que se esforzó en aprender, debe esforzarse en no olvidar lo aprendido. Así, pues, deberá realizar los ejercicios dos veces al día, media hora cada vez, con constancia, si no quiere exponerse a tartamudear nuevamente.

j) Abrir la boca con naturalidad al hablar, como se hace al empezar a comer.

k) Articular claramente al principio, destacando todo lo posible la articulación. Después ir moderando los movimientos hasta llegar a la normalidad.

l) Estar seguro de que podrá llegar a hablar bien; pero cuidar de que sus ideas se produzcan con claridad y orden, dado que de lo contrario no podrá expresarlo con palabras.

ll) Evitar las emociones fuertes, procurando no apasionarse ni dejarse dominar por el placer o las penas.

m) Dedicarse abnegadamente a sus ocupaciones diarias, procurando ejercerlas con gusto, poniendo a contribución sus facultades y energías. Portarse de modo que pueda andar siempre con la cabeza alta. Esto le proporcionará fuerza y confianza en sí mismo, sin la que no puede expresarse un tartamudo.

n) Tomar precauciones si se halla en compañía de tartamudos o de personas que hablen muy deprisa.

El profesor G. Boon, por su parte, ofrece interesantes consejos de orden higiénico, del sistema nervioso y del trato que deben dispensar a los tartamudos profesores y padres, retrasando curiosamente el tratamiento de la perturbación hasta los diez o doce años para que produzca los mejores resultados, siempre que el niño: a) sepa leer corrientemente; b) haya sufrido mucho con su defecto para desear su desaparición; c) pueda comprender la importancia del tratamiento; d) tenga amor propio y voluntad; e) sea razonable y disciplinado; y f) esté dispuesto a hacer el esfuerzo y sostenerlo hasta la curación.

### 8.2. *Balbuencia*

Es el defecto del niño que aprende a hablar, que articula mal, que repite inexactamente las palabras oídas, que no construye sus frases correctamente. Terminado el primer período de adquisición del lenguaje, si se encuentra aún el balbuceo, se le puede considerar como lo opuesto al tartajeo. El balbuciente quiere hablar cuando no tiene nada que decir; ha comenzado una frase y no sabe aún qué idea va a expresar o, por lo menos, no ha encontrado los términos de que debe servirse. Por esa razón comienza la frase de tres o cuatro maneras diferentes, intercalando entre las palabras *e...e...e...* expresiones inútiles, manifestando también a veces una idea en flagrante contradicción con el sentido de la que va a seguir.

El escolar que no sabe la lección balbucea; el alumno distraído, preguntado de improviso, cae con frecuencia en el mismo defecto; cogido en flagrante delito, el culpable balbucea casi siempre y tartajea rara vez. En numerosas ocasiones la dicción del balbuciente va acompañada de defectos de articulación.

Este defecto disminuye a medida que se desarrolla la cultura intelectual, que se precisan anticipadamente las ideas y se asocian mejor, que se perfecciona el conocimiento de la lengua materna. Frecuentemente la evolución del lenguaje, aunque considerablemente retrasada, se realiza con toda naturalidad; pero sucede que la anomalía perdura y se implanta finalmente hasta el punto de hacerse prácticamente incorregible, de donde surge la necesidad de un tratamiento.

En esta clase de perturbaciones es conveniente acostumbrarse a pensar antes de hablar. Pero, concebida la idea, es necesario aún, antes de exteriorizarla verbalmente, traducirla mentalmente en la forma adecuada. En los casos graves, para forzar al sujeto a realizar este importante trabajo, le tenemos que obligar primero a decir en voz baja la frase que quiere pronunciar. Los ejercicios pueden ser los mismos que se practican con niños normales para enseñarles la construcción gramatical y su fraseología; la diferencia sólo consiste en aplicar el método con una marcha más lenta y con más repeticiones de cada tipo de ejercicio, yendo siempre de la oración corta a la larga, en todas sus variedades, de la simple a la compuesta, etc.

### 8.3. Tartajeo

El tartajoso omite sílabas y miembros de frases, tiene la imaginación viva y la inteligencia pronta; sus ideas se suceden demasiado rápidas para dejar a los órganos fonadores el tiempo necesario para su exteriorización verbal.

Mientras que el tartamudo habla peor entre personas extrañas que en familia, el tartajoso no se expresa nunca de una manera tan confusa como en la intimidad; el primero habla mejor cuanto menos piensa en su elocución, el segundo no articula claramente cuando no vigila con cuidado lo que dice.

Una variedad del tartajeo es la de los profesionales obligados a leer frecuentemente y en voz alta las mismas fórmulas que acaban por aprender de memoria y repetir mecánicamente, sin fijarse para nada en las ideas expresadas.

El niño esencialmente ligero pasa de una idea a otra voluntaria y rápidamente, cambia de asunto sin apercebirse y sin haber terminado su frase; su palabra tiene tendencia a expresarse rápida e incompletamente. En las escuelas donde se repiten muchas veces las mismas memorizaciones abundan casos de tal defecto.

El remedio contra el mismo consiste en hablar siempre clara y pausadamente para que el niño reúna en su cerebro imágenes auditivas bien claras. Es menester obligarle a articular distintamente, sin dejar pasar una sola omisión de palabra o de miembro de frase, haciéndose repetir hasta su perfecta emisión, para que la imagen motriz de articulación sea un recuerdo preciso y fiel de los diversos movimientos que ha de ejecutar. Son procedimientos aconsejables: a) hablar o leer al mismo tiempo que el sujeto; b) enunciar una frase y hacerla repetir, imitando exactamente el modelo del profesor; c) marcar cada sílaba golpeando sobre el pupitre; y d) bajar la mano cada vez que sea necesario hacer una pausa y no dejar continuar hasta que ésta se levante. La recitación de textos literarios —en prosa o en verso—, así como el canto, pueden contribuir a prestar asimismo grandes servicios.

### 8.4. Cambio silábico

El afectado por esta perturbación invierte el orden de los fonemas o de las sílabas de una palabra, o intercala —y ésta es otra de las variantes del fenómeno— un fonema en la pronunciación de la mayor parte de los vocablos.

La anomalía se registra en los párvulos, en los duros de oído y en los anormales. En los primeros se explica por el hecho de que la adquisición del instrumento de comunicación social es aún

imperfecta; en los semisordos, por la insuficiencia del aparato de recepción; y en los terceros, como una manifestación de su inferioridad mental.

En un tratamiento adecuado se puede impulsar al paciente a ejercitar la vista y el oído, escuchando atentamente lo que se le dice y lo que él mismo enuncia, y prestando mucha atención a lo que lee o escribe cuyo recuerdo le puede servir poderosamente de ayuda con vistas a una correcta pronunciación; los ejercicios prosódicos son los corrientes, pero más repetidos y más vigilados.

#### 8.5. *Perturbaciones gramaticales*

El examen detenido de las perturbaciones gramaticales ha puesto de manifiesto que no solamente el género de frases incorrectas varía de niño a niño, sino incluso en un mismo anormal en edades distintas y, a veces, de día a día.

El tratamiento aconsejable es hablarle mucho, pero siempre con sencillez, mediante frases cortas, sin emplear palabras invariables, locuciones conjuntivas, etc., y hacerle repetir las expresiones así formadas. No sirven de nada las largas explicaciones, porque el niño no consigue llegar a poseer el lenguaje sino por repetición de las expresiones que traducen un hecho que se renueva constantemente. Importa, ante todo, tener presente que los resultados se logran poco a poco, a consecuencia de numerosas repeticiones.

Los ejercicios tienen por objeto lograr que el niño emplee en sus respuestas las tres personas gramaticales, en singular y en plural, y los tres tiempos fundamentales; el profesor impulsa al alumno a efectuar ciertas acciones, ejecutándolas él mismo si no es entendido perfectamente, tras cuya realización, le pregunta qué ha hecho, a lo que éste contestará adecuadamente.

#### 9. *Conclusiones*

De los aspectos tratados en el presente artículo se deducen, en síntesis, las siguientes conclusiones:

a) En el proceso de adquisición de la lengua materna por parte del niño todas las fuerzas que lo rodean (familia, escuela, amigos) desempeñan un papel de gran importancia puesto que, cada vez que habla o escucha a los demás, la estructura social se refuerza en él, con lo que va configurando su personalidad, su acceso al saber y su actitud ante el mundo.

b) Tarea primordial del profesor, habida cuenta de los hábitos del educando y de los cambios que se producen en su mentalidad y de las etapas de su lengua, será la de ordenar los medios de enseñanza del lenguaje, siguiendo siempre un método activo que nos coarte el deseo de aquél por expresarse y exteriorizar sus vivencias internas, luchando con el verbalismo, impulsando la originalidad y defendiendo la propiedad de las palabras.

c) El niño normal, hacia los cuatro o cinco años, se encuentra relativamente apto para la expresión de sus afectos e ideas, pudiendo ser comprendido por el adulto. A los siete, al aparecer los principios de causalidad, identidad y contradicción, reflexiona y expresa su pensamiento para hacerse comprender, viéndose obligado a atenerse a las leyes del pensamiento adulto.

d) Las preguntas, entre los pequeños, constituyen aproximadamente el 10 ó 15% de la conversación. Su número aumenta con la edad, si bien desciende a los nueve años y medio, formulándose en todo caso más en los niveles socioeconómicos superiores que en los inferiores.

e) El vocabulario es una de las adquisiciones más dependientes del medio ambiente, por lo que se han detectado significativas diferencias entre el de los niños de clase acomodada y los de medios populares.

f) El enlace de oraciones en la lengua está asegurado por la entonación, y cuando los matices de la relación sintáctica son escasos, no se necesita de ordinario en nexo de partículas que traben las oraciones con más estrecha unidad. La conjunción es un nexo principalmente intelectual que fortalece la relación sintáctica y especifica sus matices lógicos. Por eso en el lenguaje infantil y entre personas de escasa instrucción aparecen en número reducido y muy sencillas; la mayor parte de las que se registran en los diccionarios pertenecen al habla culta y literaria. Además es frecuente percibir

incorrecciones en el uso de preposiciones y conjunciones, que se aprenden en la convivencia extraescolar.

g) La escuela constituye una comunidad de trabajo en que la conversación, igual que la elocución, ha de perseguir un fin formativo e instructivo, para cuyo logro se debe proponer siempre temas conocidos. La elocución es un medio eficaz para reconocer los recursos verbales de que disponen los alumnos y advertir qué les falta. Es, asimismo, el ejercicio que mejor les hace trabajar con el material estudiado aparte. La didáctica de la misma va desde la correcta pronunciación en el primer curso a la lectura expresiva, la declamación y la representación dramática en los superiores.

h) En esta última se pueden hallar perturbaciones consistentes en determinadas anomalías de la palabra, no debidas ni a un defecto de la voz, ni a la incapacidad de emitir un sonido o de articular una consonante. Entre ellas hemos incluido: tartamudez, balbucencia, tartajeo, cambio silábico y perturbaciones gramaticales. Profesores, padres y especialistas deben cooperar plenamente en la ayuda que se les ha de prestar a los paciente, cuya personalidad se puede desarrollar perfectamente en la dirección de una sana madurez mental si sus educadores reconocen en ellos no sólo las anomalías, sino también el talento y las cualidades positivas.

*Dirección del autor:* Luis Alberto Hernando Cuadrado, c/ Momesa, 8. Ciudad Real

#### BIBLIOGRAFIA

- ALARCOS LLORACH, E. (1968): L'acquisition du langage par l'enfant, *Le Langage*, pp. 326-365 (Paris, Gallimard).
- ALVAR, M. (1976): *Lengua y sociedad* (Barcelona, Planeta).
- BEREITER, C. y S. ENGLISHMANN (1966): *Teaching disadvantaged children in the Pre-School* (Prentice Hall).
- BERUTTO, G. (1979): *La sociolingüística* (México, Nueva Imagen).
- BOURDIEU, P y J.C. PASSERON (1970): *La re-producción - éléments pour une théorie du système d'enseignement* (Paris, Le Editions de Minuit).
- CAMPBELL, B. y R. WALES (1970): The study of language acquisition, *New Horizons in Linguistics*, pp. 242-261 (Harmondsworth, Penguin).
- CANELLADA, M.ª J. (1968-1969): Sobre el lenguaje infantil, *Filología*, XIII: pp. 39-47.
- COHEN, M. (1956): Sur l'étude du langage enfantin, *Enfance*, 5: pp. 181-293.
- DUBOIS, J., C. ASSAL y A.M. RAMIER (1968): Production de phrases dans une population d'age scolaire, *Journal de Psychologie*, 2: pp. 183-207.
- GARCIA DE DIEGO, V. (1951): *Lecciones de lingüística española* (Madrid, Citedos).
- GARCIA-HOZ, V. (1953): *Vocabulario usual, común y fundamental: determinación y análisis de sus factores* (Madrid, CSIC, Instituto "San José de Calasanz").
- (1981) Del vocabulario a un modelo de aprendizaje humano, *Revista Española de Pedagogía*, 152: abril-junio, pp. 3-19.
- GILI GAYA, S. (1965): *Nuestra lengua materna* (San Juan de Puerto Rico, ICP).
- (1974): *Estudios de lenguaje infantil* (Barcelona, BIBLIOGRAF).
- HUMBOLDT, W.V. (1969): De l'origine des formes grammaticales et de leur influence sur le développement des idées (Bordeaux, Edition Ducros).
- HURT, H. (1973) Phonétique et enseignement du français langue maternelle, *Phonétique et phonologie: Langue Française*, 19.
- KLEINIAS MARULLO, J. (1967). Didáctica de la conversación, *Lengua y enseñanza* (Madrid, CEDODEP).
- JAKOBSON, R. (1974): *Lenguaje infantil y afasia* (Madrid, Ayuso).
- LJOPOLD, W.F. (1959): Kindersprache, *Phonetica*, 4: pp. 191-214.
- LEWIS, R.M. (1951) *Infant Speech* (London).
- LOPEZ BAEZ, M.ª R. (1967): Enseñanza del vocabulario e iniciación etimológica en la Escuela Primaria, *Lengua y enseñanza*, op. cit.
- MAILLO, A. (1951): *El libro del maestro para la enseñanza activa del idioma* (Madrid, Servicio Español del Magisterio).
- MALMBERG, B. (1974): *La lengua y el hombre* (Madrid, Istmo).
- MARCELLESI, J.B. y B. GARDIN (1979): *Introducción a la sociolingüística* (Madrid, Citedos).
- MEILLET, A. (1948): Le renouvellement des conjonctions, *Linguistique historique et linguistique générale*, pp. 159-174 (Paris, Champion).
- MUÑIZ BEJINANDEZ, J. (1981): Inteligencia, fluidez verbal y curso temporal, *Revista Española de Pedagogía*, 152: abril-junio, pp. 21-36.

- NAÑEZ HERNÁNDEZ, E. (1956): La enseñanza del vocabulario, *Revista Española de Pedagogía*, 56: octubre-diciembre, pp. 393-409.
- SEGADAS, F. (1970): La aparición del lenguaje, *Didáctica*: marzo, pp. 58-76; abril, pp. 59-67.
- SCHIEBEN-LANGE, B. (1977): *Introducción a la sociolingüística* (Madrid, Gredos).
- SIAMA CAZACU, T. (1961): *Langage et contexte* (La Haya, Mouton).
- TRAN DUC, T. (1973): *Recherches sur l'origine du langage et de la conscience* (Paris, Editions Sociales).
- TURNES, G. y B. MOHAI. (1971): *A linguistic description and computer program for children's speech* (Londres, Routledge and Kegan Paul).
- VARIOS (1977): *Lecturas de sociolingüística* (Madrid, Edaf Universitaria).

SUMARIO: En el proceso de adquisición de la lengua materna, el niño va logrando configurar su personalidad, su acceso al saber y su actitud ante el mundo, por lo que el profesor debe ordenar los medios educativos de enseñanza del lenguaje a los hábitos y cambios que va experimentando la personalidad del educando, siguiendo un método activo, a través de la conversación. La elocución y la enseñanza del vocabulario, principalmente. En aquellos casos en que puedan presentarse ciertas perturbaciones —tartamudez, balbucencia, tartajeo, cambio silábico y perturbaciones gramaticales—, educadores, padres y especialistas deben ayudar a los pacientes y reconocer en ellos sus cualidades positivas que compensen las deficiencias.

*Descriptor:* Conversation, Elocution, Vocabulary, Stammer.