

anuario
1991

INSTITUTO
DE ESTUDIOS
ZAMORANOS
FLORIAN
DE OCA MPO



ANUARIO 1991

**INSTITUTO DE ESTUDIOS ZAMORANOS
"FLORIÁN DE OCAMPO" (C.S.I.C.)**

**anuario
1991**

**INSTITUTO
DE ESTUDIOS
ZAMORANOS
FLORIAN
DE OCA MPO**



CONSEJO DE REDACCIÓN

Miguel Ángel Mateos Rodríguez, Enrique Fernández-Prieto, Miguel de Unamuno, Juan Carlos Alba López, Juan Ignacio Gutiérrez Nieto, Luciano García Lorenzo, Jorge Juan Fernández, José Luis González Vallvé, Eusebio González, Amando de Miguel, Concha San Francisco, Francisco Rodríguez Pascual, Antonio Pedrero Yéboles.

Secretario Redacción: Juan Carlos Alba López.

Diseño Portada: Ángel Luis Esteban Ramírez.

© INSTITUTO DE ESTUDIOS ZAMORANOS
“FLORIÁN DE OCAMPO”
Consejo Superior de Investigaciones Científicas (C.S.I.C.)
DIPUTACIÓN PROVINCIAL DE ZAMORA.

ISSN.: 0213-82-12

Depósito Legal: ZA - 297 - 1988

Imprime: HERALDO DE ZAMORA. Santa Clara, 25 - ZAMORA
artes gráficas

ÍNDICE

ARTÍCULOS

ARQUEOLOGÍA	15
Mónica Salvador Velasco y Julián Santos Villaseñor: <i>Intervención arqueológica en el Lenguar de Villalube</i>	17
Fco. Javier Sanz García y Ana I. Viñé Escartín: <i>Prado de "Los Llamares", Villafáfila. Excavación arqueológica de urgencia</i> ...	33
Miguel Ángel Martín Carbajo: <i>Excavación en la Torre y Muralla de Santiago. Villalpando (Zamora)</i>	47
Julián Santos Villaseñor: <i>Excavación arqueológica en la iglesia de San Pedro del Olmo. Toro</i>	59
Hortensia Larrén Izquierdo: <i>Hallazgos cerámicos en la ciudad de Toro</i>	75
Jesús F. Jordá Pardo: <i>Estudio geoarqueológico de un horno de fundir campanas del siglo XIV</i>	115
Excavaciones arqueológicas en la provincia de Zamora en 1991 ..	125
Emiliano Jiménez Fuentes, Fco. Javier Ortega y S. Gil Tudanca: <i>Excavaciones paleontológicas en la provincia de Zamora. La excavación "Corrales-91"</i>	129
Javier Larrazábal Galarza y Javier Nuín Cabello: <i>Inventario del patrimonio arqueológicos de la zona de montaña de Zamora. Sanabria (2ª fase, 1991)</i>	139
Francisco Javier Pérez Rodríguez, Francisco Javier Sanz García, Gregorio José Marcos Contreras, Miguel Ángel Martín Carbajo, Jesús Carlos Misiego Tejeda: <i>Intervención arqueológica en el yacimiento "Los Bajos", Vecilla de Transmonte (Zamora)</i>	149
Ana I. Viñé Escartín, Mónica Salvador Velasco, Luis Iglesias del Castillo, Purificación Rubio Carrasco, Ana M ^a Martín Arija: <i>Nuevos datos acerca del yacimiento de "Santioste", Otero de Sariegos</i>	175
Alonso Domínguez Bolaños: <i>Los paradores de Castrogonzalo. Un yacimiento calcolítico y romano</i>	191
Purificación Rubio Carrasco, Mónica Salvador Velasco, Ana I. Viñé Escartín, Ana M ^a Martín Arija y Luis Iglesias del Castillo: <i>Excavación arqueológica en el yacimiento celtibérico de "La Baltrasa" (Toro, Zamora)</i>	209
Santiago Carretero Vaquero, M ^a Victoria Romero Carnicero: <i>Un "Pasarriendas" romano de Petavonium (Rosinos de Vidriales, Zamora)</i>	225

Ana I. Viñé Escartín, Purificación Rubio Carrasco, Luis Iglesias del Castillo, Mónica Salvador Velasco y Ana M ^a Martín Arija: <i>2ª Campaña de excavación en la necrópolis tardorromana de Vadillo de la Guareña</i>	235
Ana M ^a Martín Arija y Hortensia Larrén Izquierdo: <i>Seguimiento arqueológico en el atrio de la Catedral de Zamora</i>	255
Mónica Salvador Velasco, Purificación Rubio Carrasco, Ana I. Viñé Martín, Ana M ^a Martín Arija y Luis Iglesias del Castillo: <i>Excavación arqueológica en Cl. Rúa de los Notarios, 6 (Zamora)</i>	269
Purificación Rubio Carrasco, Mónica Salvador Velasco, Ana I. Viñé Escartín, Ana M ^a Martín Arija y Luis Iglesias del Castillo: <i>Excavación arqueológica en Cl. San Torcuato-San Vicente. Zamora</i>	287
Ana I. Viñé Martín, Ana M ^a Martín Arija, Mónica Salvador Velasco, Luis Iglesias del Castillo, Purificación Rubio Carrasco: <i>Excavación arqueológica en la iglesia de S. Nicolás de Bari en Villalpando</i>	303
Francisco Javier Sanz García, Gregorio José Marcos Contreras, Miguel Ángel Martín Carbajo, Jesús Carlos Misiego Tejeda, Francisco Javier Pérez Rodríguez: <i>Sondeos arqueológicos en el entorno de la iglesia de San Martín de Castañeda (Galende, Zamora)</i>	315
Luis A. Grau y Fernando Regueras: <i>Bronces romanos de Benavente y sus tierras</i>	325
AGRICULTURA	345
M ^a de los Ángeles Martín Ferrero: <i>Comunitarismo agrario en Sacyago. El ejemplo de Badilla</i>	347
ARTE	363
Rosa Martín Vaquero: <i>La platería en las parroquias zamoranas de Casaseca de Campeán y Villanueva de Campeán</i>	365
Inocencio Cadiñanos Bardecí: <i>La Puebla de Sanabria y sus fortificaciones</i>	389
Luis A. Grau Lobo: <i>Patrimonio histórico-artístico en torno al lago de Sanabria. El Monasterio de San Martín de Castañeda</i>	405
Víctor Polo Sánchez: <i>Significado y entidad de los petroglifos o insculturas, espirales y laberintos, grabados al aire libre, del arte rupestre del noroeste peninsular</i>	431

Fernando Regueras Grande: <i>Una copia del entierro de Ticiano en el antiguo Hospital de la Piedad. Benavente</i>	451
José Ángel Rivera de las Heras: <i>El frontal pétreo de San Ildefonso. Zamora</i>	477
ENSAYO	493
Ramón Cermeño Mesonero: <i>Ante el V Centenario de J. L. Vives (1492-1992)</i>	495
GEOLOGÍA	503
M. F. Andrés Sánchez, J. L. Fernández Turil, L. M. Hernández González, A. López Soler y J. Querol Carceller: <i>Geoquímica y Salud. Anomalías geoquímicas del área de Ferreras de Arriba (Zamora) y su posible relación con la sanidad local</i>	505
Jesús Martín Gil, Francisco J. Martín Gil: <i>Estudio sobre la piedra de construcción de la Catedral de Zamora</i>	539
HISTORIA	571
Enrique Fernández Prieto: <i>Los escribanos de número de Zamora</i> .	573
Francisco Javier Lorenzo Pinar: <i>Ordenanzas municipales de Vezdemarbán y Villavendimio (1574)</i>	587
Antonio Matilla Tascón: <i>Un toresano ilustre: el corregidor de Madrid, don Juan de Deza (1497 a 1499)</i>	629
M ^a Luisa Bueno Domínguez: <i>Amor legítimo y clandestino en la Zamora de los siglos XII-XIV</i>	637
Carlos Domínguez Herrero: <i>Zamora, 901. La "Jornada del Foso"</i>	657
Tomás Puñal Fernández: <i>Zamora, una encomienda sanjuanista en la Castilla Medieval</i>	693
LITERATURA	701
Pedro Crespo Refoyo: <i>Benavente, Toro y Zamora en el Cancionero de Baena</i>	703
Pedro Crespo Refoyo: <i>El arcediano de Toro, trovador de cancionero</i>	723
PEDAGOGÍA	753
Juan José Bueno Aguilar: <i>El lenguaje funcional de los niños de 3 a 10 años</i>	755

SOCIOLOGÍA 783

José Manuel del Barrio Aliste: *Una reflexión acerca de la escuela en el medio rural desde una visión sociológica* 785

ZOOLOGÍA 799

Jesús María García Zorrilla: *El zooplacton del lago de Sanabria ..* 801

José Ignacio Regueras Grande: *Datos sobre la cigüeña blanca en la provincia de Zamora* 871

Antonio Palacios: *Inventario de las colonias de ardeidas de la provincia de Zamora* 881

TEXTOS Y DOCUMENTOS

Antonio Matilla Tascón: *Dos testamentos y unas capitulaciones de nobles zamoranos* 903

Pedro García Álvarez: *Españoles en Filipinas a comienzos del siglo XVII. Diario de la guerra de pacificación de negritos e indios zambales* 919

MEMORIA Y ACTIVIDADES

Memoria año 1991 933

ARTÍCULOS

EL LENGUAJE FUNCIONAL DE LOS NIÑOS DE 3 A 10 AÑOS

JUAN JOSÉ BUENO AGUILAR

Ayudante L.R.U.

Dpto. Didáctica, Organización y Métodos de Investigación

Universidad de Salamanca

Paseo Canalejas n.º 169, 37008 SALAMANCA

INTRODUCCIÓN

En este artículo vamos a reflexionar sobre el lenguaje de los niños en edades comprendidas entre los 3 y los 10 años, cómo lo utilizan. Para ello empleamos la perspectiva de la funcionalidad lingüística, que es un planteamiento teórico que se apoya en un modelo de análisis que nos permite reflexionar e intervenir en el lenguaje, ya que estudia el lenguaje en uso partiendo de la realidad concreta del acto lingüístico tal como lo utiliza el individuo. Este trabajo se enmarca dentro de la importancia que le concedemos al lenguaje oral como instrumento de comunicación interpersonal y de representación de la realidad, ya que permite comprender el lenguaje en uso por que la verdadera significación del lenguaje se extrae de su utilización. En este modelo, la intencionalidad comunicativa es el eje que marca la esencia de los actos de habla, y centra el análisis de los significados que se desarrollan con la utilización del lenguaje, cuál es la función que cumple en ese momento y en un determinado contexto (Lenneberg, 1982). Lo importante en este análisis es estudiar la relación entre los signos y sus usuarios, indicando las condiciones en las que producen el mensaje los mismos sujetos, las locuciones lingüísticas en un contexto determinado y los factores extralingüísticos que intervienen en su interpretación (el qué, el por qué, y el cómo del lenguaje). También analiza las interacciones entre el hablante y el oyente, cuáles son las intenciones comunicativas de los sujetos, además de contextualizar la situación para establecer el verdadero significado de la frase o de la palabra. El lenguaje tiene un potencial de significación; lo que la persona puede hacer como hablante y como oyente, en sentido lingüístico equivale a "poder significar". El lenguaje existe cuando funciona en algún medio, en una expresión. Resulta necesario partir de estas consideraciones sobre utilización y realización para entender el verdadero sentido que se le otorga al lenguaje.

La función lingüística es el principio básico de organización lingüística del significado, con identidad propia, (Lenneberg, 1982), (Halliday, 1982). El uso nos permite entender la naturaleza del lenguaje, partiendo de las consideraciones sobre su utilización, y sobre la realización de un determinado potencial para vislumbrar los modelos esenciales de la cultura, los sistemas de conocimiento, los valores, la estructura social, el nivel de determinadas carencias, etc.

En este trabajo, en primer lugar, mostramos las funciones que utilizamos en nuestro estudio para analizar la funcionalidad lingüística de los niños entre los 3 y los 10 años; a continuación realizamos un análisis descriptivo de las características más sobresalientes de la utilización del lenguaje de estos niños con el objetivo fundamental de extraer conclusiones útiles para la comprensión y estudio de su lenguaje.

I. UN MODELO PARA EL ESTUDIO

El sistema de funciones lingüísticas que proponemos como modelo de análisis consta de diez funciones. La exclusividad, la globalidad, la exhaustividad, su carácter evolutivo y la plurifuncionalidad son algunos de los rasgos que definen este modelo de análisis del lenguaje.

Nuestro modelo consta de diez funciones como ejes vertebradores en el análisis de la funcionalidad lingüística que utilizan todos los sujetos, cualquiera que sea la situación comunicativa que se les plantee. Estas 10 funciones son:

- Instrumental.
- Reguladora.
- Interaccional.
- Heurística.
- Personal.
- Imaginativa.
- Representativa.
- Ritual.
- Respuesta.
- No verbal.

Ahora pasaremos a definir brevemente cada una de ellas:

La función *instrumental* se verifica en el uso que se hace del lenguaje para realizar acciones concretas, demandar objetos, pedir información, y como medio para que las cosas se produzcan. El lenguaje se utiliza como

instrumento para el control de la acción y para satisfacer las necesidades del individuo, gustos e intereses personales. La función instrumental tiene como forma de expresión más característica la petición: "*Yo quiero*". Sus formas expresivas vienen marcadas por distintos rasgos que matizan la expresión general. Las expresiones lingüísticas de demanda pueden venir referidas por la demanda general de carácter indefinido: ("*dame eso*"); o la demanda particularizada mediante una solicitud concreta: ("*mi caballo*") siendo este el objeto favorito o preferido.

La función *reguladora* supone la utilización del lenguaje como medio para modificar las conductas de los demás, elaborando las percepciones según los intereses de la persona. Representa el control de la conducta de las personas o de los objetos ambientales que otros utilizan. La manera más usual que ejemplifica esta función es: "*Hazlo en seguida de esta manera*". La función reguladora se caracteriza por utilizar elementos del lenguaje que regulan la comunicación. Dentro de la gran variedad de ejemplos que nos pueden definir su comportamiento específico podemos resaltar las siguientes: La prohibición condicional: ("*si lo haces no iremos a los caballitos*"), en esta expresión se busca regular la conducta del otro mediante condiciones que son de obligado cumplimiento para conseguir algo, la acción está en función de esa condición expresada. El control a través de la categoría de aprobación/desaprobación: ("*¡no pintes en las paredes!*"). Control a través de una norma establecida: ("*¡prohibido pisar el césped!*").

La función *interaccional* explica la utilización del lenguaje como medio de relación con otras personas, expresa la actuación conjunta que une el yo con los demás y tiene en cuenta el tipo de comunicación que se establece con el otro. Son los protagonistas de la comunicación los que participan en el diálogo. Su expresión más característica es: "*Cantamos juntos*". Las relaciones de comunicación se realizan con un tono de voz peculiar en la entonación que permite tener presente al otro, pensando constantemente en el interlocutor. Los ejemplos más característicos de esta función son: el saludo general o personalizado: ("*¡Ea!*", "*Ana*"). Las respuestas a solicitudes que buscan la complicidad en el diálogo: ("*¡y nada más!*"), no resultan nada neutras porque estamos hablando y pensando en el otro. También incluimos aquí los presupuestos y contactos anteriores que aparecen en la conversación: ("*mira lo que he hecho*"). Es decir, se manifiestan los pensamientos teniendo en cuenta a la otra persona, y esto condiciona directamente el discurso personal mediante el empleo de un determinado tono de voz, o simplemente con lo que estamos contando.

La función *heurística* se caracteriza por la utilización del lenguaje como medio de investigación sobre la realidad, para investigar nuevos aspectos y contenidos de la realidad lingüística, para comprender las cosas o para una mejor interpretación del medio. El ejemplo más característico que define esta función es una persona preguntando el porqué de las cosas: “¿Por qué?”. Podemos dividir las heurísticas de información y heurística de lenguaje, según la intencionalidad. Las heurísticas de información se preguntan por los elementos del texto y del discurso porque no se sabe o no se tiene constancia de ellas: (“¿dónde está mamá?”). La heurística de lenguaje sería una función metalingüística, ya que intenta clarificar elementos del mismo lenguaje o del vocabulario: (“¿qué significa describeme?”). Las preguntas van dirigidas a elementos particulares del discurso, aspectos puntuales que no entendemos del lenguaje que se está utilizando. El niño investiga sobre las formas del lenguaje y su composición. Aparece cuando la persona sabe lo que quiere, pero interroga verbalmente sobre los elementos que deberá utilizar para expresar su pensamiento: (“¿cómo se escribe bandido?”).

La función *personal* representa el aspecto expresivo del lenguaje que manifiesta la propia individualidad del hablante: cada persona muestra sus propias peculiaridades en el lenguaje y su expresión. Consiste en hacer público la forma personal de utilizar el lenguaje, los modos de expresión que le son propios; en resumen, afirmar la personalidad del sujeto frente a los otros. Una forma reveladora es: “Yo soy así”. Los matices más característicos de esta función vienen marcados por: los argots de los miembros de un grupo o su modo especial de comunicación, sus muletillas para expresarse en un ambiente determinado: (“*peluco*”, “*timba*”). El lenguaje técnico transmitido en un contexto determinado: (“*entropía*”, “*neoplasia*”). Algunas expresiones propias de los niños: (“*jrechupi!*”), dándole un sentido particular.

La función *imaginativa* está muy vinculada al entorno específico del niño y representa el matiz lúdico del lenguaje. A través de ella se intenta crear una nueva realidad en la que las cosas sean como el hablante desea frente a la realidad establecida, permite así dejar correr libremente la imaginación. Por medio de la función imaginativa el lenguaje “re-crea” el mundo, inventando uno más propio con la posibilidad de darlo a conocer. El ejemplo que caracteriza y mejor define lo que queremos expresar con esta función es: “*Jugamos a los cuentos*”. En esta función juega un papel fundamental el elemento expresivo, la entonación, la fuerza del mensaje, el ritmo, las pausas. La expresión de un cúmulo de emociones: (“*campos*

verdes, campos grises”), aquí no existe un claro referente en la realidad tal como nos la encontramos sino que la reconstruimos de tal forma que presenta un matiz imaginativo al cual nos referimos en la propia expresión. La reconstrucción de la realidad, pensando imaginativamente y transmitiendo ese sueño: (*“volaré por el cielo”*), aquí el lenguaje expresa claramente ese elemento soñado haciendo referencias a cosas, elementos o personas que no podemos hallar directamente en la realidad porque no existen sino que son creados por la imaginación del hablante. La comprensión nueva o interpretación distinta de una realidad, modificando sensiblemente la misma por la percepción distinta, tratando de transmitir al otro esa visión: (*“los pájaros se están besando”*). Los tonos de voz en la narración de los cuentos: (*“para comerte mejor”*), introduciendo el elemento dramático que completa el significado y añade ese matiz lúdico anteriormente referido. Las poesías, los romances o las retahílas expresadas pero no pedidas: (*“hijo birijo, zarantantijo zaripitijo...”*). Aquí el lenguaje no tiene sólo las dimensiones habituales de uso sino que, mediante la conformación de nuevas situaciones y utilizándolo de forma distinta, da a las palabras un nuevo sentido, que nos permite utilizarlas para expresar otras realidades distintas.

La función *representativa* tiene un carácter eminentemente informativo y es la manera más aséptica de transmitir un mensaje. Su aspecto informativo hace que sea el medio más usual para manifestarse y expresar significados sin ningún tono implícito en la comunicación. La única finalidad de este tipo de mensaje es la transmisión de un contenido. Todos los enunciados de la función representativa nos conducen a valorar el lenguaje sólo en su emisión, con su forma real, sin considerar ningún elemento distorsionador en el discurso que se transmite. La forma más usual y que mejor define el matiz representativo de un mensaje viene caracterizado por: *“La casa tiene cuatro ventanas y una puerta”*. Algunos de los referentes más sobresalientes de esta función los señalamos en los siguientes ejemplos. La denominación, cuando refleja directamente el objeto o el sujeto sobre el que se predica, o identifica nombres, objetos y sujetos: (*“es una pelota”, “yo soy Luis”*). La atribución, cuando expresa los aspectos más representativos de algo o de alguien, sus propiedades, sus características: (*“esto es un lápiz”, “el cuadrado tiene cuatro lados”*). La diferencia entre ambas es muy sutil, pero significativa; mientras que la denominación la entendemos como *“es”*, la atribución la caracterizamos por *“esto es”*. La definición de algún objeto o persona, en forma de enunciados o predicados solamente de los que se resaltan uno o varios aspectos determinantes: (*“las estrellas*

están en el cielo”). Los comentarios sobre un lugar, un hecho o una persona sin expresión valorativa, con la mayor objetividad posible: (“*es bajo*”). Se constata el hecho al que nos estamos refiriendo tomando en cuenta unas consignas lo más objetivas posibles, incluyendo puntualizaciones deícticas de tiempo, de espacio o de lugar: (“*llovió durante todo el día en Madrid*”). La descripción de sucesos o acontecimientos de manera secuencial, señalando los distintos elementos que concurren en el relato: (“*primero nos perdimos, luego vimos el río*”): se siguen los parámetros del discurso propiamente dicho desde una secuenciación temporal, o de otro tipo, pero siempre bajo el mismo criterio y transmitiendo toda la información sin plantearse en ningún momento una interpretación subjetiva del hecho.

La función *ritual* se caracteriza por las expresiones aprendidas y estereotipadas en el uso de la comunicación, no exigen ningún esfuerzo reflexivo por parte del hablante en su emisión. También sirve para delimitar el grupo social y el tipo de educación recibida. Son las expresiones ritualizadas que transmiten información al margen de las palabras. Su ejemplo más característico es: “*Erase una vez...*”. La introducción en un mensaje deseado: (“*colorín colorado, este cuento se ha acabado*”) utilizado como una forma aprendida, sin ningún componente significativo específico, pero al ser conocida por todos nos introduce en el mensaje requerido. Las canciones de rifa o de sorteo muestran este matiz ritualizante: (“*una dole tele catole, quile, quileta...*”), es la esencia misma del sorteo. Las fórmulas aprendidas en los cuentos, que generalmente son las más fácilmente expresadas por parte de los niños: (“*enséñame la patita por debajo de la puertita*”), son las primeras que incorporan los niños y las que mejor definen la verdadera esencia y significación del cuento. Las respuestas mecánicas a solicitudes manifestados por algún interlocutor: (“*Marcos Alonso Parra*”) ya que conoce de memoria la contestación que tiene que dar sin ningún esfuerzo reflexivo. En todos estos ejemplos destaca el componente comunicativo que se desprende de toda expresión lingüística ritualizada, caracterizada por el tipo de expresión, el contexto en el que se produce y la forma específica de utilizarla.

La función *respuesta* surge del discurso que el hablante desarrolla a partir de las preguntas solicitadas por otro interlocutor, el oyente. Por lo tanto, podemos decir que se encuentra muy asociada a la función heurística en cuanto a su forma de uso, con una clara dilación en el tiempo. La forma más característica de esta función es: “*Porque...*”. Las respuestas como contrapunto a juicios expresados: (“*¡sí!*”). Las respuestas como

resultado de partículas interrogativas: (*“Carlos está aquí”*). En estos ejemplos se muestra que la función respuesta está emitida tomando como base las preguntas que hacen los demás. El hecho de la respuesta es lo que nosotros analizamos en este apartado. Así podemos considerar varios tipos: las respuestas a procesos (*“eso pasó en Madrid”*), se contesta a una solicitud de información por parte del interlocutor que completa el contenido las respuestas de conformidad o de clarificación (*“sí, lo haré”, “yo dije no”*), vienen condicionadas a partir de solicitudes que hacen los demás y especifican mejor el diálogo que se mantiene entre varios.

Los elementos *no verbales* son aspectos de comunicación no-lingüística que refuerzan y amplían el mensaje expresado. Las conductas no verbales pueden interpretarse conforme al mensaje lingüístico como parte integrante del proceso global de comunicación, mostrando una gran significatividad. Son conductas que no tienen un carácter verbal, pero si significatividad, y en el discurso se encuentran muy unidas a las funciones lingüísticas propiamente dichas formando una unidad con el acto lingüístico y con las relaciones de comunicación. Son muchos los ejemplos de este tipo de conducta que integrarían este apartado: los movimientos del cuerpo, las miradas, el tono de voz, encogimiento de hombros, muecas con la cara, etc... todos ellos marcan este componente no verbal que puede venir perfectamente expresado por la forma: *“¡OK!”* (con el gesto de los dedos incluido). Dentro de las propuestas no verbales introducimos todas aquellas que no tienen carácter verbal pero tienen una preponderancia significativa en la comunicación, son exclamaciones o interjecciones apenas inteligibles, aunque sí interpretables, ya que la persona tiene una imposibilidad manifiesta de no comunicar.

II. PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

El objetivo fundamental que nos marcamos es el de analizar y conocer la funcionalidad lingüística de este colectivo de niños, en edades comprendidas entre los 3 y los 10 años, siempre estudiados en el ámbito escolar, y atendiendo a diversas variables.

A partir del objetivo general, nos planteamos una serie de hipótesis de trabajo que buscaban fundamentalmente estudiar y analizar el desarrollo evolutivo que sufren estos objetos: cuáles son las funciones lingüísticas preponderantes en las distintas situaciones y en las distintas edades, qué diferencias existen en el uso funcional lingüístico entre los niños y las niñas, o cuál es el comportamiento en relación con la situación comunicativa en

que se encuentran y la actitud que toman frente a ella. Otra de las hipótesis que consideramos es que los aspectos de funcionalidad lingüística se encuentran mediatizados por la situación contextual en la que se producen.

La recogida de información se lleva a cabo en la entrevista-diálogo diseñada ex-profeso para esta investigación, tomando como referencia directa nuestros diseños anteriores en Preescolar y Ciclo Inicial (Bueno, 1986). Su principal pretensión es estructurar un abanico de situaciones lo suficientemente amplio para recoger todas las muestras posibles de funcionalidad lingüística de estos niños en diversas situaciones. La muestra trata de recoger el lenguaje escolar de estos niños, aunque hay situaciones como la del juego que son lo suficientemente amplias y abiertas como para poder realizar generalizaciones a otros ambientes de la vida del individuo.

Para que los niños se expresen con entera libertad y sin ninguna inhibición, programamos previamente una serie de contactos sistemáticos con ellos; de esta manera ahuyentan el miedo, cualquier temor y, sobre todo, nos son útiles para que no haya ningún elemento que distorsione la entrevista tal y como se encuentra estructurada. Otro de los objetivos que pretendemos con esto es que los niños tomen confianza y seguridad en sí mismos, y puedan comunicar sus experiencias con el tipo de lenguaje que les resulte más propio y cercano.

Una vez superado este período de pruebas iniciales y de toma de contacto con los niños, pasamos a realizar la entrevista propiamente dicha en sus diferentes facetas con el fin de registrar el lenguaje del sujeto en todas y cada una de sus manifestaciones. La entrevista individual la planteamos como un continuo que va desde las preguntas totalmente cerradas hasta las que les plantean situaciones abiertas y creativas. Así la entrevista individual la estructuramos en preguntas dirigidas, diálogo con imágenes y preguntas semiabiertas como queda recogida a continuación:

1. PREGUNTAS DIRIGIDAS:

- ¿Cómo te llamas?
- ¿Dónde vives?, ¿cómo es tu cuarto?
- Háblame de tus amigos, ¿a qué juegas con ellos?
- ¿Qué haces normalmente en el colegio?, ¿y durante las vacaciones?
- ¿Por qué te gusta jugar?

2. DIALOGO-IMAGENES:

- Un cuento: "Mi escuela" de Carme Solé.

- Lámina: grabado de Anton Pieck.
 - Objetos (2) de barro y cerámica.
3. PREGUNTAS SEMIABIERTAS:
- ¿Qué haces con un balón/pelota?, o
¿qué harías si estuvieses tu solo/a en la Luna?
 - Cuéntame un cuento.
 - ¿Cuál es el color que más te gusta?, ¿por qué?
 - Háblame de Barrio Sésamo.
 - ¿Qué te ha parecido todo esto?, ¿quieres añadir algo más?

Una vez terminada la entrevista individual, organizamos y proponemos una serie de situaciones grupales con el mismo fin que el anterior, pero ahora siendo ellos quienes estructuran el diálogo y la conversación libremente a partir de juegos que ellos mismos manipulan. De esta forma recogemos su lenguaje en un amplio espectro de posibilidades. Las grabaciones magnetofónicas, tanto en la entrevista individual como en el grupo, las realizamos con un micrófono oculto o, cuando menos semioculto, para que el niño no sienta de una manera manifiesta que le estamos grabando. Durante el supuesto de la entrevista individual procedemos de la misma manera y con más rigor si cabe.

Las grabaciones en grupo las realizamos en las siguientes situaciones: juegos con sus iguales relacionándose ellos solos sin que el investigador intervenga; entrada o salida de clase; representación mediante un juego teatral, diálogo-comunicación en una acción concreta: pintar, dibujar...; en el aula, dirigiendo la clase la profesora; en situaciones distintas; clase, recreo, pasillo, incluso en algunos casos comiendo. Todos estos registros del lenguaje se realizan en grupo, como máximo de tres personas; con ello buscamos que el niño se encuentre a gusto y sin presiones. En todo caso pretendemos que el sujeto emita su lenguaje habitual. Aquí es donde nos introducimos como observadores participantes para constatar sus conductas lingüísticas. Las distintas circunstancias propuestas muestran actitudes diferentes por parte de los sujetos, por ello resulta significativo y revelador marcar las diferencias entre situaciones, y cómo ellas inciden de una manera manifiesta en el tipo de funcionalidad lingüística, es decir, dependiendo de la situación el sujeto utilizará unas funciones y no otras.

Las grabaciones del lenguaje oral, como micrófono oculto, nos permiten ganar en autonomía y espontaneidad pero dificultan en cierta forma la interpretación de las expresiones al asignar la función/es lingüísticas utilizadas. La grabación en vídeo solventaría una parte de este problema

pero la persona se encuentra más mediatizada por la grabación misma, se inhibe más y hace una referencia constante en su comunicación a la cámara o a la grabación, además de tener menos autonomía para poder realizar grabaciones del lenguaje espontáneo de estos sujetos en distintas situaciones. Para solventar este problema, de forma paralela a las grabaciones en audio de la entrevista-diálogo y de las situaciones abiertas, programamos un registro detallado o registro anecdótico de todo lo acontecido durante las entrevistas que nos da una información exacta para la correcta interpretación de las comunicaciones.

III. METODOLOGÍA

Una vez que teníamos planteados los objetivos, un instrumento de análisis adecuado y un procedimiento de recogida de información perfeñado, nos propusimos investigar el lenguaje de este colectivo de población escolar. Para ello la configuración de la muestra, que estructuramos es la siguiente, (ver Cuadro I). El grupo de sujetos que estudiamos está formado por 76 niños que asisten de manera normalizada a la escuela, este colectivo nos resulta útil para analizar su lenguaje específico. Estos sujetos están entre los 3 y los 10 años, como ya hemos reseñado, y se corresponden con niños del Colegio Público José Galera de Zamora (70 niños) y del Colegio Público Miguel de Unamuno de Salamanca (6 niños).

La recogida de la muestra la realizamos durante el Segundo y el Tercer Trimestre del curso 1987-88 en las provincias de Zamora y Salamanca. En total trabajamos con estos 76 sujetos, a los que conseguimos una grabación de su lenguaje oral en un tiempo no inferior a los 30 minutos para cada uno de ellos. Todas estas grabaciones las efectuamos dentro del recinto escolar, en las que como observadores participantes activos llevamos a cabo un registro anecdótico que nos permite contextualizar el tipo de producciones lingüísticas, y realizar posteriormente el análisis cualitativo.

Una vez efectuada la recogida de información lingüística pertinente en estos grupos realizamos un análisis individualizado del discurso de cada sujeto mediante una plantilla de datos que elaboramos. Para ello escuchamos detenidamente la cinta-grabación de cada sujeto y asignamos funciones con criterios de plurifuncionalidad a cada una de las unidades de significación funcional lingüística mínima -U.S.F.L.M.- (cada grabación la oímos un mínimo de tres ocasiones: una primera para contextualizar y entender cada discurso, una segunda para descubrir matices y descifrar palabras ocultas y una tercera, más lenta, para la asignación de funciones).

CUADRO I. «NORMALES»

		A	B	C	D	E	F	G	H	I
3	H	3								
	M	3								
4	H		5							
	M		5							
5	H		5							
	M		5							
6	H		5							
	M		5							
7	H		5							
	M		5							
8	H		5							
	M		5							
9	H		5							
	M		5							
10	H		5							
	M		5							
		6	70							

A: M. Unam.

B: José Galera

H: Hombre

M: Mujer

CUADRO II. NORMALES: MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA

766

JUAN JOSÉ BUENO AGUILAR

AÑOS	INS.	REG.	INTER.	HEU.	PER.	IMA.	REP.	RIT.	RES.	N. V.	E. L.	TOTAL	LnT.
3	212'589 (104'933)	319'92 (124'70)	201'756 (71'732)	118'589 (42'698)	176'256 (70'671)	225'256 (82'956)	92'589 (34'936)	101'423 (33'733)	74'423 (35'862)	108'256 (22'536)	74'756 (44'466)	1559'589 (593'063)	7'756 (.256)
4	198'082 (48'128)	342'183 (37'46)	292'883 (41'383)	116'683 (30'084)	166'183 (34'143)	276'383 (35'926)	158'883 (20'164)	97'183 (19'412)	72'983 (18'343)	146'683 (14'325)	59'583 (29'838)	1798'883 (206'551)	7'683 (.063)
5	210'979 (29'901)	341'679 (45'467)	356'179 (61'913)	111'979 (31'728)	185'579 (36'869)	312'579 (48'981)	157'879 (21'468)	86'979 (21'525)	67'179 (14'492)	135'379 (13'98)	35'579 (6'914)	1897'279 (255'203)	7'679 (.055)
6	164'869 (22'357)	296'269 (40'377)	446'669 (69'396)	153'869 (28'512)	247'669 (55'405)	418'169 (43'699)	214'869 (34'189)	99'369 (22'343)	95'869 (11'522)	124'669 (18,405)	41'069 (7'415)	2183'869 (252'956)	7'669 (0.68)
7	86'767 (15'528)	183'967 (28'895)	286'667 (48'541)	129'567 (35'688)	187'367 (79'07)	434'867 (83'213)	230'267 (37'623)	113'467 (19'108)	107'967 (28'275)	110'067 (29'975)	37'267 (8'645)	1801'067 (324'363)	7'767 (.078)
8	79'593 (19'434)	170'093 (45'739)	272'093 (74'584)	132'893 (53'567)	179'493 (45'333)	463'593 (62'217)	274'193 (31'696)	128'393 (23'187)	71'393 (13'036)	107'893 (12'55)	39'793 (15'29)	1809'493 (275'698)	7'793 (.094)
9	31'704 (7'958)	89'104 (28'841)	281'704 (83'826)	109'504 (24'787)	194'204 (45'478)	432'004 (138'945)	365'904 (77'359)	121'704 (27'903)	68'204 (11'603)	115'504 (32'028)	20'404 (4'573)	1738'404 (406'728)	7'904 (.092)
10	37'81 (5'858)	116'11 (28'064)	227'61 (56'395)	138'31 (43'967)	199'71 (54'905)	313'01 (75'55)	411'31 (106'845)	101'71 (25'962)	67'91 (13'339)	86'81 (19'916)	19'41 (5'114)	1630'01 (334'264)	7'81 (.071)

Con el número total de producciones funcionales de cada sujeto en cada función elaboramos cuadros diferenciales de datos individuales y asignamos medias de producción de cada función en cada una de las edades estudiadas (ver Cuadro II de medias y desviaciones típicas de estos sujetos en las distintas edades).

Con los datos empíricos de los 76 sujetos, debido a su gran riqueza, nos propusimos realizar un análisis cuantitativo y cualitativo para revelar toda la esencia de las producciones lingüísticas efectuadas.

El *análisis cuantitativo* resulta muy complicado debido a la gran cantidad de factores intervinientes y a la variedad de procedimientos válidos para obtener información. Para desarrollar este tipo de análisis nos valemos de nuestra experiencia en trabajo anteriores: preescolar, ciclo inicial y pretest; pero también tomando como referencia los trabajos de otros autores relevantes que han trabajado sobre el lenguaje (Turner, 1973), (Robinson, 1973), (Siguán, 1984). Por estas razones sometimos los datos a un doble análisis cuantitativo: análisis de varianza y prueba de t. El *análisis de varianza* es una prueba que nos permite establecer una comparación diferencial entre el comportamiento de los distintos grupos y la evolución que sufre cada función en cada uno de los grupos para observar si encontramos diferencias significativas entre los mismos, si presentan rasgos diferenciales. Hacemos la comparación de cada función lingüística en el grupo y entre las edades para establecer la evolución del comportamiento de cada uno de ellos respecto a cada una de las funciones lingüísticas. La *prueba de t* o diferencia de medias la realizamos para muestras independientes con dos colas y una significatividad del 1%, esta prueba nos permite comparar grupos de edades específicas de dos colectivos o del mismo grupo, por ejemplo, diferenciar el comportamiento lingüístico de los niños respecto a las niñas en un grupo determinado, (según Siegel [1972], la técnica paramétrica usual para comparar dos muestras independientes es la prueba de t). Las diferencias entre dos grupos se someten a esta prueba en lo tocante a significación estadística, de esta forma establecemos las diferencias de las funciones lingüísticas respecto al tipo de sujetos que las producen y la edad de los mismos, buscando la significatividad y la comparación entre las diferencias de medias entre dos grupos iguales respecto a unas características.

El *análisis cualitativo* lo realizamos paralelamente al anterior, como complementario y compatible con éste, tomando como base las producciones lingüísticas en sí de cada sujeto y el registro anecdótico correspondiente que nos permite captar los procesos lingüísticos en su totalidad. Esto nos posibilita una interpretación correcta de las producciones lingüísticas

y del discurso de cada sujeto. Los métodos cualitativos proporcionan una base sólida para entender el significado sustantivo de las relaciones estadísticas que se descubren, esta base fenomenológica resulta esencial para el conocimiento del proceso global de evaluación (Cook, 1986), en este caso del lenguaje funcional.

IV. CARACTERÍSTICAS DEL LENGUAJE DE LOS NIÑOS DE 3 A 10 AÑOS

Una vez sometidos los datos a las correspondientes pruebas y análisis procedimos a estudiar detenidamente los resultados obtenidos por los sujetos en cada una de las funciones y en los distintos años. De todos estos resultados, los aspectos más relevantes nos permiten destacar algunos puntos determinantes sobre la funcionalidad lingüística de estos sujetos:

Los niños que incluimos en esta investigación no muestran ninguna diferencia respecto a la variable sexo, es decir, ninguna de las diferencias entre los niños y las niñas resulta significativa, encontramos un mismo nivel de producción de funciones lingüísticas en los dos grupos en los distintos años, hay una gran homogeneidad y similitud en el número de funciones lingüísticas emitidas por ambos.

Respecto al desarrollo evolutivo, –el comportamiento que sufre cada sujeto en las distintas edades y en cada una de las funciones–, podemos extraer una serie de referencias puntuales que clarifican ampliamente esta perspectiva. Dentro del cúmulo total de resultados observamos algunos rasgos sobresalientes que nos permiten entender mejor el lenguaje de este grupo:

Los niños muestran un desarrollo inverso en las funciones *instrumental*, *reguladora* y en los elementos *no verbales*, a medida que aumentan con la edad disminuyen el número de funciones lingüísticas emitidas por ellos. El desarrollo en el resto de funciones es progresivo. A medida que avanzan con la edad aumentan igualmente sus valores de uso. Otro dato significativo que resaltamos es que en el total de funciones analizadas hay una función que es utilizada más asiduamente por el sujeto en cada uno de los años, es decir, hay una función predominante. Esto se corrobora en los siguientes ejemplos en los que reflejamos la función preponderante:

- *Reguladora*: 3-4 años.
- *Interaccional*: 5-6 años.
- *Imaginativa*: 7-8-9 años.
- *Representativa*: 10 años.

Hay dos funciones que muestran un desarrollo que no es significativo, los resultados demuestran que hay una homogeneidad en la comparación total entre los distintos años, no hay ninguna variación. Esto ocurre en las funciones *heurística* y *personal* a nivel global. Pero aunque aparece una diferencia significativa a nivel global entre las distintas edades, no resulta válida (significativa) esta diferencia en el análisis diferenciado de cada uno de los años, esto ocurre en la función *ritual* y en el número *total* de las funciones lingüísticas emitidas por los niños. En el resto de las funciones sí aparecen variaciones muy significativas entre los diferentes años que nos permiten analizar y ver la singularidad del desarrollo de cada una de las funciones.

En este grupo de niños a los 7 años se produce un descenso generalizado en el número de funciones lingüísticas emitidas en todas las funciones, este descenso se corresponde con el inicio de la escolaridad obligatoria. Tenemos que recordar que en el periodo de escolaridad infantil la función que más caracteriza su discurso es la *interaccional*. Igualmente tenemos que decir que el número *total* de funciones lingüísticas emitidas a los 6 años (2.184 producciones) es el valor más elevado que encontramos en cualquier año estudiado. Es a partir de los 8 años, con el inicio del pensamiento lógico-concreto cuando se produce un relativo despegue en la utilización de la función *representativa* que se concreta precisamente a los 10 años al ser la función preponderante en su discurso. La función *ritual* es otra de las funciones singulares en la evolución lingüística de estos niños ya que muestra un desarrollo cíclico y recurrente porque encontramos el mismo número de funciones emitidas por ellos tanto a los 3 como a los 10 años.

A partir de los resultados del análisis confirmamos que la utilización funcional del lenguaje de estos niños muestra unas características específicas y diferenciadas frente al lenguaje de otros colectivos que hemos analizado. Es igualmente importante reseñar las diferencias significativas encontradas en los distintos años, esto nos permite una de las funciones lingüísticas a las que hemos hecho referencia, pero también cabe resaltar que los comportamientos se muestran muy similares tanto para los niños como para las niñas, no apreciamos ninguna diferencia significativa. Podemos referirnos de esta manera a un desarrollo evolutivo diferenciado entre los distintos años que muestra unos comportamientos singulares e independientes. Dentro del periodo estudiado (3-10 años), confirmamos que la edad clave en el desarrollo lingüístico del sujeto son los 6 años, a esta edad le corresponden los valores de más alta producción lingüística que se incardinan con el último año de la educación infantil; resulta muy im-

portante tener este hecho presente para valorar la utilización del lenguaje por parte del niño en este periodo que a su vez se erige como un punto clave para el desarrollo lingüístico posterior del individuo. No en vano debemos decir que todos los esfuerzos para potenciar el lenguaje a esta edad no resultarán baldíos sino que son el verdadero eje sobre el cual se vertebrará la utilización funcional lingüística posterior del individuo. El trabajo en este periodo no muestra efectos inmediatos sino que se articulará como base para una sedimentación profunda del lenguaje posterior, aunque también tenemos que decir que ya se observa aquí una adecuada utilización y uso de la funcionalidad lingüística.

Las funciones más importantes que articulan el discurso de estos niños, dependiendo de la edad en la que nos encontremos, son la *interaccional*, la *imaginativa* y, en los últimos años, la *representativa*. El resto de funciones, aunque juegan un papel importante en el desarrollo lingüístico global, tienen un matiz más secundario, supeditado a éstas a las que nos hemos referido como ejes articuladores del discurso global del individuo. Todas las funciones se desarrollan de una manera continuada a través de los años, no apreciamos grandes rupturas ni discontinuidades por la que nuestras afirmaciones muestran una coherencia interna grande, ya que los elementos externos no se comportan como factores que distorsionen el proceso total de recogida de información, en este caso, el lenguaje oral de los niños que asisten de una manera normalizada a la escuela. Por todo lo antedicho afirmamos que la individualidad de su lenguaje representa una unidad y una continuidad tanto en su lenguaje expresivo como comunicativo.

V. CONCLUSIONES

Este epílogo no lo planteamos con unos efectos conclusivos o de resumen general de todas las aportaciones funcionales que consideramos relevantes y valiosas acerca del lenguaje de los niños, sino más bien como una introducción a innovadoras aportaciones desde esta forma de abordar el lenguaje; resulta igualmente la manera más clara de abrir nuevos caminos a esta perspectiva que plantea otras concepciones para entender el componente lingüístico.

Todos los resultados, a los que ya hemos hecho cumplida referencia, nos han permitido conseguir nuestro objetivo principal: “analizar y conocer la funcionalidad lingüística de estos niños que hemos considerado dentro de unos criterios de normalidad, en edades comprendidas entre los 3

y los 10 años". En primer lugar, hemos contrastado y confirmado la evolución que experimenta cada una de las funciones lingüísticas analizadas, evolución que las hace singulares y bien diferenciadas de las demás. El comportamiento específico de cada función lo encontramos en el aumento o disminución en el uso de cada una de ellas en los respectivos discursos. En segundo lugar, hemos constatado que todas ellas muestran una similitud y continuidad en el comportamiento, es decir, por poner algunos ejemplos diremos que la función *instrumental* presenta una regresión constante con un desarrollo inverso, disminuye el número de funciones con los años; mientras que la función *representativa* manifiesta una progresión continua, a medida que avanzamos con la edad aumenta el número de usos funcionales de esta función en sus respectivos discursos.

Las diferencias en el uso funcional del lenguaje de los niños con respecto a las niñas son inapreciables. En este grupo de niños sólo encontramos diferencias significativas en los *errores lingüísticos*, siendo mayor el número de fallos cometidos por los niños que por las niñas.

Al hacer las comparaciones y los análisis correspondientes apreciamos singularidades y homogeneidades manifiestas que nos permiten extraer una serie de conclusiones específicas acerca del lenguaje de estos sujetos.

El trabajo que hemos expuesto y desarrollado tiene una identidad y una especificidad en sí mismo, pero no se circunscribe únicamente a él ya que se encuentra plenamente abierto a otras posibilidades específicas que lo complementan. Es decir, para entender y analizar el lenguaje de estos niños debemos completar este estudio con las aportaciones que se hagan desde otras perspectivas y, sobre todo, desde un análisis complementario de esta manera de abordar el estudio del lenguaje para concretar así los niños para corregir posibles defectos y potenciar las diferentes funciones lingüísticas. En este sentido, debemos realizar un apoyo específico y suplementario para las funciones deficitarias basado específicamente en el funcionamiento lingüístico y las características a las que nos hemos referido en el análisis del modelo. Para realizar este tratamiento lingüístico característico, en primer lugar, debemos crear situaciones de uso habitual del lenguaje que le permitan al niño completar el aprendizaje específico de funciones, por ejemplo, resolver situaciones concretas que se le plantean habitualmente al niño como ir de compras a una tienda o utilizar un transporte público, o expresarse en público con otros amigos para contar un cuento o dirigir un juego durante el recreo. También son muy valiosas y significativas todas las situaciones que puedan crearse a partir de juegos simbólicos, dependiendo de las edades a las que nos referimos, potenciando el uso de las distintas funciones lingüísticas en relación directa a cómo

estructuramos estas construcciones lúdicas. Tenemos que crear situaciones lo suficientemente abiertas como para que desarrollen todo el cúmulo de posibilidades, así como el amplio abanico de matices que ello conlleva; libros como "*La gramática de la fantasía*" de Rodari y "*Yo soy el árbol, tú el caballo*" de Passatore nos pueden dar líneas específicas de actuación muy interesantes para nuestro propósito. También podemos encontrar algunas técnicas como el diagrama heurístico en U.V.E. o los mapas conceptuales que nos permiten crear todas estas situaciones para entender, analizar y, sobre todo, trabajar de manera funcional con el lenguaje de los niños. En su libro María Clemente (1989) propone una serie de ejercicios y actividades lingüísticas muy interesantes para la potenciación del lenguaje desde esta perspectiva, todos ellos de una gran utilidad didáctica.

El estudio que hemos planteado no es conclusivo en sí mismo sino que lo hemos planteado desde un punto de vista de complementariedad con otros trabajos que se pueden (y se deben) plantear en el futuro que recojan las aportaciones de un número mayor de niños en un espectro más amplio de población. En esta misma línea podemos plantear investigaciones que recojan el lenguaje de otros colectivos de niños que presenten unas características en su lenguaje, léase el lenguaje de colectivos marginados tanto psíquicos: niños con necesidades educativas especiales en centros específicos o en centros de integración; o niños marginados sociales que muestran un lenguaje específico, tal es el caso de los niños gitanos. Pero este análisis complementario lo podemos extender al lenguaje de otros niños que utilizan otras lenguas como maternas o primeras, o aquéllos en las que aparecen condiciones específicas de bilingüismo. Todos ellos muestran un matiz convergente, para poder realizar estas investigaciones es imprescindible una labor de conjunto a partir de un equipo de trabajo-investigación, y todos estos análisis se realizarán conforme al modelo que hemos planteado, pero siempre susceptible de alguna posible revisión metodológica, ya que fomentamos un estudio mucho más amplio atendiendo a una gran cantidad de nuevos criterios y, sobre todo, dependiendo de las nuevas situaciones planteadas.

Quizá, las situaciones de investigación que nos pueden dar mucho más juego para la revisión y el análisis del modelo lingüístico que proponemos son las referidas al análisis del lenguaje del niño desde que aparece o manifiesta sus primeros síntomas comunicativos, es decir, analizar el lenguaje del niño desde las protofunciones lingüísticas, a las que ya se refiere Bates, hasta aquéllas a las que nos referimos como propias del lenguaje adulto. También diremos que el funcionalismo resulta muy válido y es

interesante para el análisis del lenguaje en situaciones ciertamente comunicativas por excelencia o que presentan unas características muy específicas, tal es el caso del lenguaje que se emplea en la radio o en la televisión para determinados programas, incluso en el cine y su lenguaje cinematográfico, o también como efectuó Halliday (1982), en un capítulo de este libro realizó una reflexión funcional lingüística de un libro de Golding: *“Los herederos”*. También podemos estudiar la perspectiva funcional en otro tipo de libros: novela, poesía, teatro, cómic..., y ver cómo los distintos géneros literarios muestran una intencionalidad comunicativa diferente. En general, podemos hablar de un análisis de cualquier situación comunicativa a partir de las funciones lingüísticas que proponemos es nuestro modelo.

El aspecto fundamental que enfocamos desde esta perspectiva y que más nos preocupa es todo lo relacionado con la didáctica del lenguaje oral. De esta manera tratamos de dar respuesta a los aspectos relacionados con la conversación y su didáctica desde el punto de vista lingüístico, ya que la conversación contribuye al correcto empleo de las palabras, y la consiguiente eliminación de muletillas, la ordenación sintáctica correcta, el aumento de vocabulario, el interés por centrar la atención o captar los distintos aspectos que constituyen la comprensión oral, el huir de expresiones oscuras y de la ambigüedad... etc. La recitación y la dramatización son igualmente dos aspectos básicos que se deben completar. Pero reiteramos, el aspecto fundamental es la potenciación de la expresión oral para elaborar materiales y crear situaciones lo suficientemente abiertas como para desarrollar su didáctica, este cultivo de la expresión oral genera una serie de destrezas y habilidades básicas que debemos tener presentes, aquí trabajamos con aspectos tanto intelectuales, como sociales, o afectivos. En la situación de comunicación se deben valorar las relaciones existentes entre los hablantes, el contexto social en el que se produce la comunicación y el tema tratado teniendo en cuenta aspectos de competencia comunicativa y heterogeneidad lingüística. Al programar todo tipo de actividades lingüísticas en este sentido debemos realizar una observación pormenorizada de los elementos extralingüísticos y lingüísticos propiamente dichos.

Todos estos elementos son imprescindibles tenerlos en cuenta para orientar una didáctica del lenguaje oral de los niños desde la perspectiva funcional, que es otro de los rasgos fundamentales que pretendemos con este trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- AKMAJIAN, A.; DEMERS, R. y HARNIS, R. (1984): *Lingüística: una introducción al lenguaje y la comunicación*. Alianza Universidad, Madrid.
- AUSTIN, J. L. (1962): *How to do things with words*. Harvard University Press, Cambridge Mass. Traducido: (1982) *Cómo hacer cosas con las palabras*. Paidós, Barcelona.
- BATES, E. (1976): *Language context and culture. Advances in the study of cognition*. Academic Press, New York.
- BELINCHÓN, M. (1985): "Adquisición y evolución de las funciones pragmáticas del lenguaje: un estudio evolutivo". *Estudios de psicología* 19/20, pp. 35-49.
- BRONCKART, J. P. (1981): "Procesos y estructura del desarrollo del lenguaje". *Infancia y aprendizaje*. M-1, pp. 85-103.
- BRUNER, J. (1981): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Universidad, Madrid.
- BUENO, J. J. (1986): "La funcionalidad del lenguaje en niños de preescolar y ciclo inicial". En *Actas del IV Congreso Nacional de AESLA*. Córdoba.
- CAZDEN, C. B. y otros (eds.) (1972): *Functions of language in the classroom*. Teachers College Press. Columbia New York.
- CLEMENTE LINUESA, M. (1989): *Actividades para el desarrollo del lenguaje*. IUCE. Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca.
- CLEMENTE R. A. y VALMASEDA, M. (1985): *Bases psicopedagógicas para la estimulación temprana del niño sordo profundo*. Policopiado, Salamanca.
- CRYSTAL, D. (1981): *Lenguaje infantil, aprendizaje y lingüística*. Médica y Técnica, Barcelona.
- COOK, T. D. y REICHARDT, CH. D. (1986): *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación educativa*. Morata, Madrid.
- DALE, P. S. (1980): *Desarrollo del lenguaje: un enfoque psicolingüístico*. Trillas, México.
- DIJK, T. V. (1984): *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso*. Cátedra, Madrid.
- DIK, S. C. (1981): *Gramática funcional*. Sociedad General Española de Librería, Madrid.
- DORE, J. (1978): "Conversational acts and the acquisition of language". In OHCS and SCHIEFFELIN: *Development Pragmatics*. Academic Press, New York.
- HALLIDAY, M. A. K. (1975): *Learning how to mean. Explorations in the development of language*. Edward Arnold, London. Traducido: (1982) *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Médica y Técnica, Barcelona.
- HALLIDAY, M. A. K. (1977): "Learning how to mean". In E. H. y E. LENNEBERG: *Foundations of language development. A multidisciplinary approach*. John Wiley and Sons, New York. Traducido: (1982). "Aprendiendo a conferir significado". En E. H. y E. LENNEBERG. *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Alianza Universidad, Madrid.
- HALLIDAY, M. A. K. (1985): *An introduction to functional grammar*. Edward Arnold, London.
- HYMES, D. (1972): *Towards communicative competence*. University of Pennsylvania Press. Filadelfia.
- JAKOBSON, R. (1974): *Ensayos de lingüística general*. Seix Barral, Barcelona.
- KNAPP, M. L. (1982): *La comunicación no verbal*. Paidós, Barcelona.
- LENNEBERG, E. (1982) "El concepto de la diferenciación del lenguaje". En E. H. y E. LENNEBERG: *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Alianza Universidad, Madrid.
- REES, N. S. (1978): "Pragmatics of language: applications to normal disordered language development". In R. L. SCHIEFFELBUSCH (comp.): *Bases of language intervention*. University Park Press, Baltimore. Traducido en. (1986). *Bases para la intervención en el lenguaje*. Alhambra, Madrid.
- ROBINSON, W. P. (1973): "Where do children's answers come from?". En B. BERNSTEIN (comp.): *Class, codes and control II*. Routledge and Kegan Paul, London.
- RONDAL, J. A. (1982): *El desarrollo del lenguaje*. Médica y técnica, Barcelona.
- RONDAL, J. A. (1984): "La adquisición del lenguaje en sujetos deficientes mentales". En M. SIGUAN: *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*. Pirámide, Madrid.
- SEARLE, J. R. (1980): *Actos de habla*. Cátedra, Madrid.
- SIGUAN, M. (1984): *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*. Pirámide, Madrid.

- SOTILLO, M. (1988): "Evaluación de la adquisición de las funciones pragmáticas del lenguaje: Un estudio en niños con síndrome de Down". *Lenguaje y Comunicación 4*.
- TOUGH, J. (1981): *A place for talk*. W.L.E. and D.E.A., London.
- TOUGH, J. (1987) *Lenguaje oral en la escuela*. Aprendizaje visor, Madrid.
- TURNER, G. J. (1973): "Social class and children's language of control at age five and age seven". En B. BERNSTEIN (comp.): *Class, codes and control II*. Routledge and Kegan Paul, London.
- WATZLAWICK, P. (1981): *Teoría de la comunicación humana*. Herder, Barcelona.

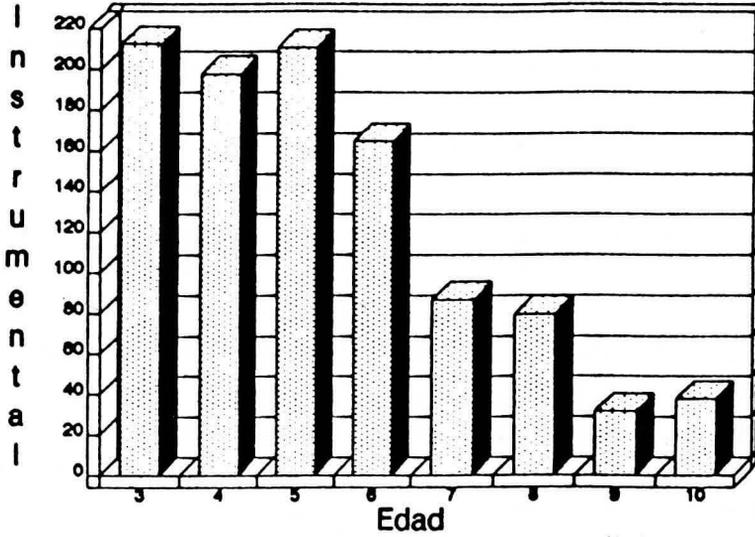
ANEXO

GRUPOS INDIVIDUALES: NORMALES

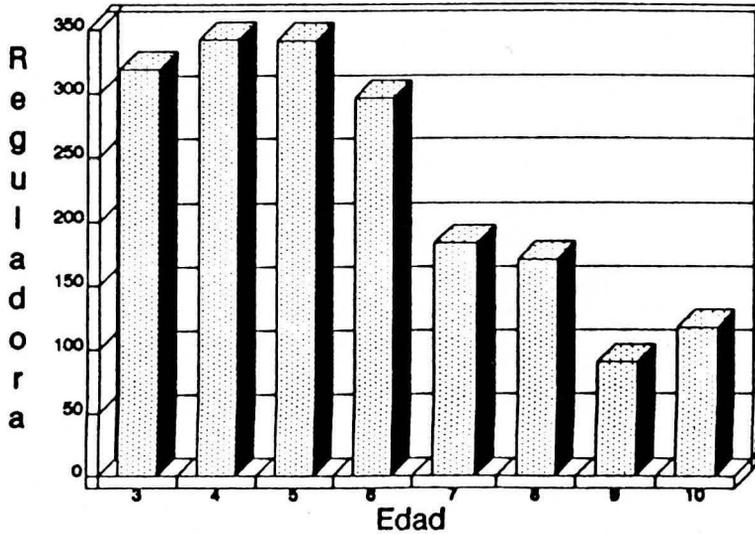
- Desarrollo evolutivo.
- 6 años: Edad clave.

INSTRUMENTAL	DESARROLLO INVERSO. PIERDE IMPORTANCIA Y SIGNIFICACION EN LA ESCUELA.
REGULADORA	PREPONDERANTE A LOS 3 Y 4 AÑOS. ESCOLARIDAD OBLIGATORIA: MAYOR DESCENSO.
INTERACCIONAL	TODAS LAS EXPRESIONES ESTE MATIZ. PREESCOLAR.
HEURISTICA	DESARROLLO EVOLUTIVO: HOMOGENEO = IGUALDAD. (1.º INST.- REGU.) (Después: IMAG.- REPR.).
PERSONAL	DESARROLLO CONTINUO Y HOMOGENEO.
IMAGINATIVA	UNA DE LAS MAS IMPORTANTES. PERIODO ESCOLAR. PREPONDERANTE: 7-8-9 años.
REPRESENTATIVA	GRAN AUMENTO: MUY SIGNIFICATIVO. ESCUELA: CLARAMENTE POTENCIADORA.
RITUAL	DESARROLLO CICLICO (variaciones mínimas).
RESPUESTA	MISMOS INDICES A LO LARGO DE LOS AÑOS.
NO VERBAL	DISMINUYEN CON LA EDAD.
TOTAL	IGUALDAD. CENIT A LOS 6 AÑOS: PREESCOLAR.
ERRORES L.	DISMINUYEN. COMETEN MAS LOS NIÑOS.

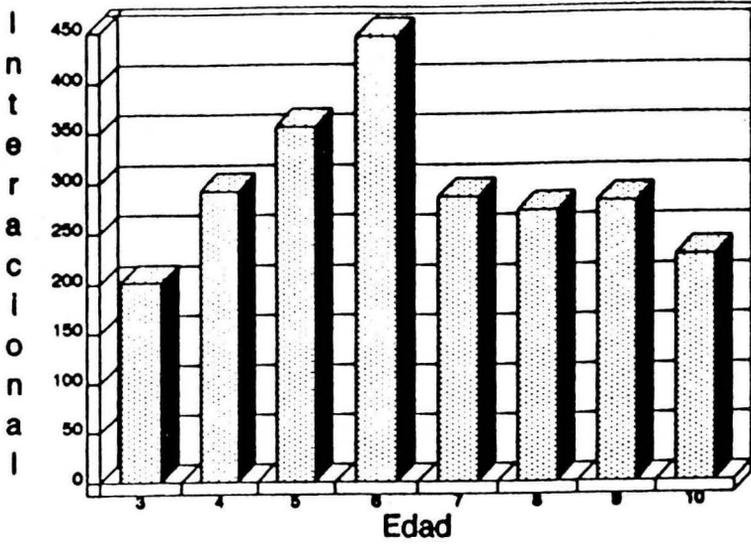
Datos de «GRAF-NORM»



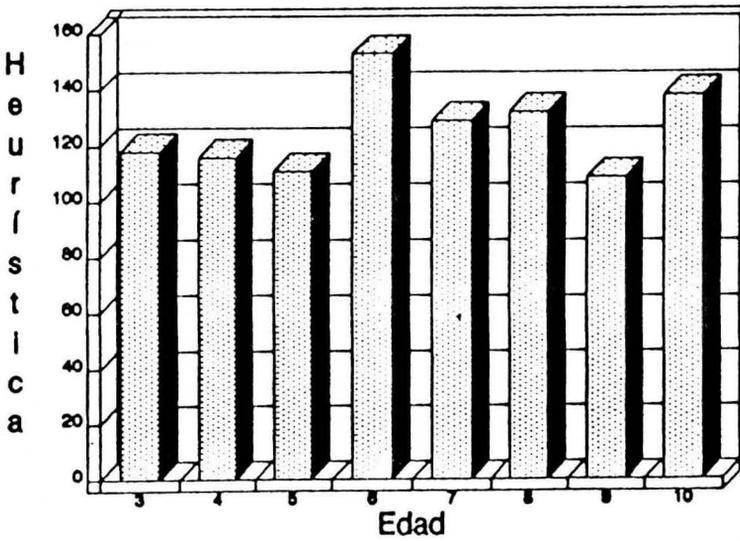
Datos de «GRAF-NORM»



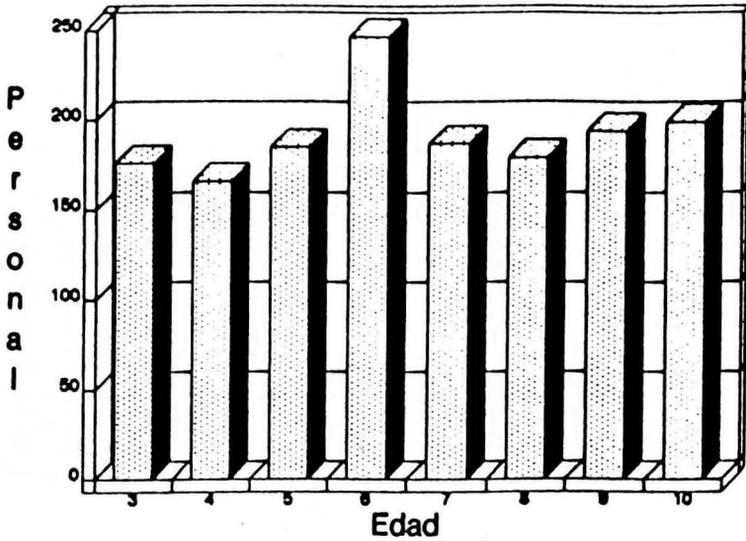
Datos de «GRAF-NORM»



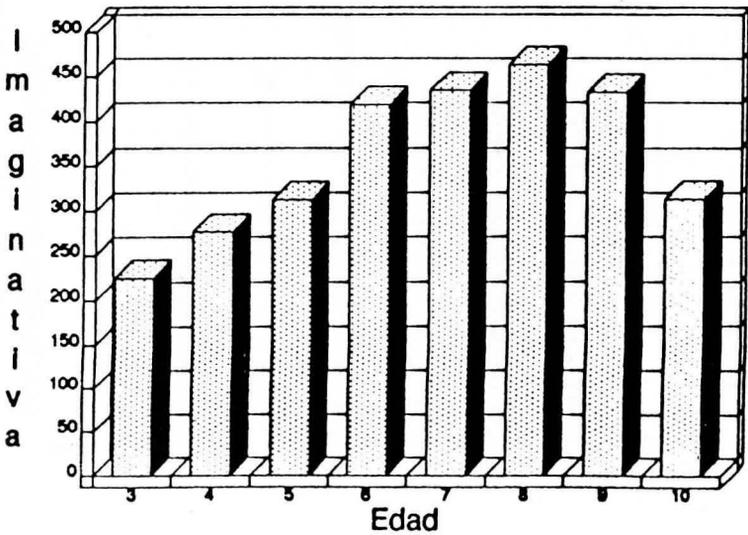
Datos de «GRAF-NORM»



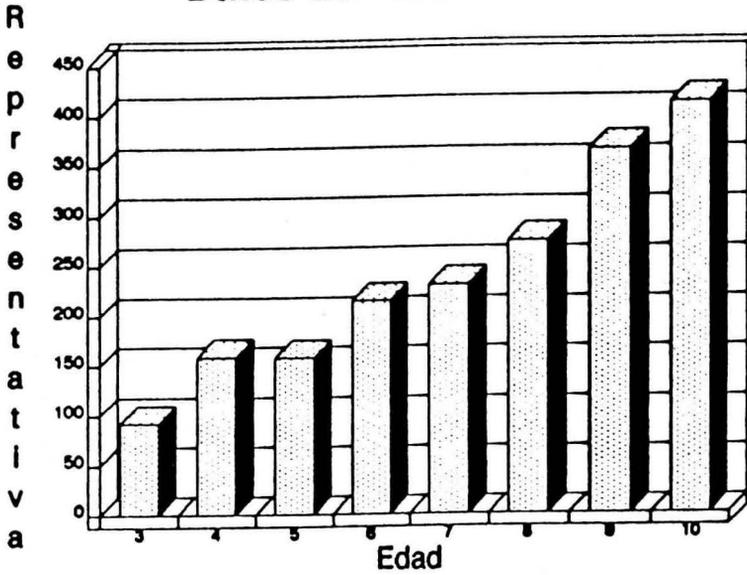
Datos de «GRAF-NORM»



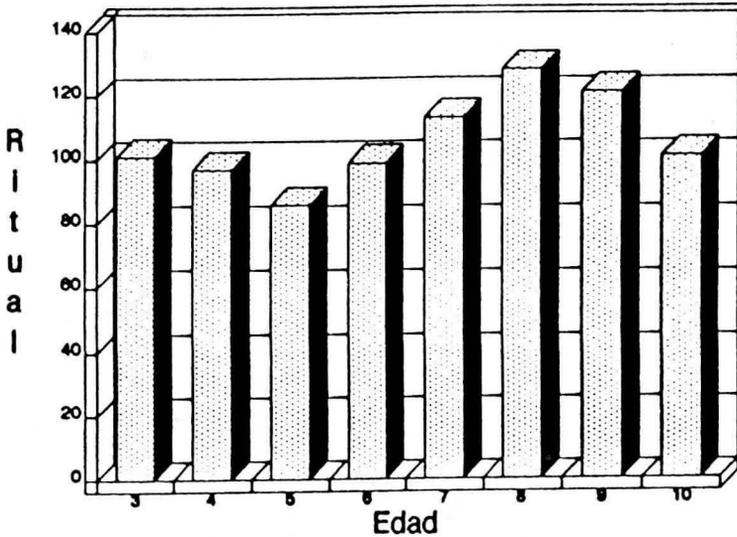
Datos de «GRAF-NORM»



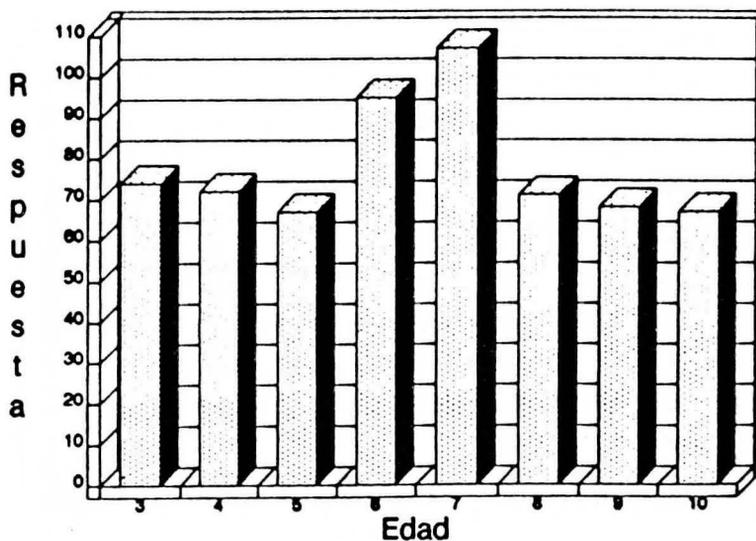
Datos de «GRAF-NORM»



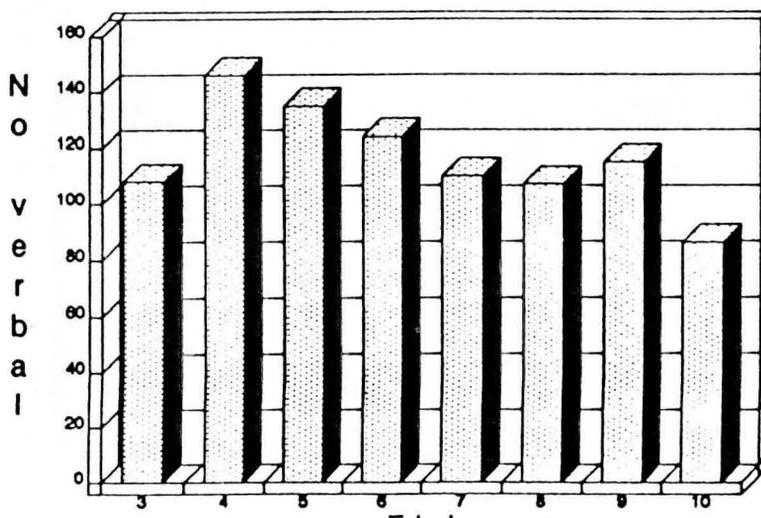
Datos de «GRAF-NORM»



Datos de «GRAF-NORM»



Datos de «GRAF-NORM»



Datos de «GRAF-NORM»

