

PROBLEMES ENTORN A LA DIDÀCTICA DEL LENGUATGE A PRE-ESCOLAR

Joaquim Dolz

1. AVATARS DE LA DIDÀCTICA DEL LENGUATGE

No és possible proposar-se un problema pràctic sense qüestionar-se les bases teòriques que permeten formular-ho i després cercar-ne la solució. Això és especialment cert en didàctica del llenguatge on les característiques dels diferents mètodes d'ensenyament depenen en gran mesura de l'elecció d'una o altra de les teories lingüístiques i/o psicològiques existents. Com a conseqüència de l'evolució d'aquestes dues ciències i del progrés dels nostres coneixements sobre l'adquisició del llenguatge, molts educadors han cregut que havia arribat el moment de fonamentar racionalment una metodologia didàctica.

Als anys posteriors a la segona guerra mundial es realitzaren als U.S.A. una gran quantitat de treballs sobre tècniques d'ensenyament de la llengua d'inspiració behaviorista. Des d'una òptica behaviorista, l'aprenentatge del llenguatge es fa per reforçament dels hàbits del subjecte. El model lingüístic utilitzat és el model estructuralista de Bloomfield; la novetat aportada, els «exercicis estructurals». Sense entrar a discutir aquest corrent psicològic, sí que podem afirmar que la preocupació per a crear una teoria objectiva i empírica del comportament no va donar resultats espectaculars dins del camp de la didàctica del llenguatge, com era el seu objectiu, sinó, més bé, consideracions simplistes o massa evidents per poder agafar-les amb interès.

A partir dels anys seixanta, el corrent dominant que inspira els manuals, programes i mètodes d'ensenyament és la gramàtica generativa de Chomsky, corrent que des dels inicis s'oposa a l'anterior. La llengua és considerada com un conjunt finit de regles a partir de les quals podem produir i comprendre un nombre infinit d'enunciacions. Tots els locutors posseeixen una capacitat de produir i comprendre enunciacions de llur pròpia llengua que no poden reduir-se a aprenentatges associatius.

El fet que tots els infants del món, sigui quina sigui llur llengua materna, adquireixen el llenguatge en el mateix període aproximat de temps, indueix a Chomsky a postular la universalitat de la capacitat lingüística de l'home que ell anomena competència. Segons la hipòtesi de Chomsky, si una activitat tan complexa com el llenguatge s'adquireix en un termini de temps tan curt, és gràcies a l'existència de capacitats heretades. La idea principal retinguda pels mètodes pedagògics d'inspiració chomskyana és la creativitat sintàctica de l'individu. El «corpus» lingüístic d'un infant s'analitza a nivell de la frase: tota frase suposa una estructura abstracta subjacent i el pas d'aquesta estructura profunda a l'estructura superficial —frase pronunciada— implica diferents operacions de transformació. Els procediments educatius sorgits d'aquest corrent són innombrables; citarem com exemple els exercicis de manipulació (permutacions i transformacions) per mostrar els principals mecanismes de la llengua, utilitzats tant per l'ensenyament d'una segona llengua (L_2) com per l'ensenyament de la gramàtica escolar. El model de Chomsky adoptat per una gran part dels educadors és el primer model de 1957, *Syntactic structures*, que ha estat modificat substancialment pel propi autor en els successius models apareguts des de llavors. Tots aquests models han estat objecte de nombroses crítiques i cap d'ells pot considerar-se en l'actualitat com complet i demostrat. Segons Bronckart: «Si l'on examine attentivement les diverses réformes de l'enseignement de la grammaire, on s'apercevra que les discours épistémologico-philosophiques des linguistes sont au moins aussi importants pour l'application que les élaborations plus strictement linguistiques. Ce qui a séduit nombre de pédagogues chez Chomsky, ce sont plus les notions de génération, de structure profonde universelle, de mentalisme, voire de innéisme, que les techniques de découpage et d'analyse des phrases. Ce constant mérite assurément réflexion»¹.

Ni el corrent behaviorista, ni la gramàtica generativa han estat els únics corrents en lingüística i en psicologia que han servit de base a les tentatives de renovació didàctica. Si hem parlat de tots dos és per llur importància i per a il·lustrar com la necessitat i l'esforç dels educadors, per a superar la manca d'eficàcia dels mètodes tradicionals, s'ha dirigit cap a aquestes teories i com els resultats es veuen minvats per llurs límits.

És innegable la necessitat d'adoptar un model teòric, com també és innegable la possibilitat, en didàctica, d'utilitzar les investigacions recents sobre el llenguatge (algunes de referència obligatòria), i el que ens sembla més important, que en el moment actual podem plantejar els

¹ GROUPE DE DIDACTIQUE DU LANGAGE, «Contributions a la didactique de la langue maternelle, *Cahiers de la Sections des Sciences de l'Education*, Genève, 1982, p. 24.

problemes de l'ensenyament en termes diferents als d'abans. Però, malgrat el que hom pugui imaginar, no hi ha un marc teòric totalment satisfactori per resoldre tots els problemes de desenvolupament i aprenentatge del llenguatge. Una gran majoria dels mètodes d'ensenyament de la llengua primera (L_1), àdhuc els que es presenten com una gran novetat, són encara simples aplicacions d'altres disciplines i, tret de rares excepcions, manquen de l'experimentació necessària per validar-los: es conformen amb reclamar-se seguidors d'un corrent i aplicar, amb més o menys fidelitat, els pressupostos epistemològics i els resultats de les investigacions.

Si la didàctica es proposa recuperar el retard habitual que porta respecte a les altres disciplines en les quals es recolza, ha de transformar-se en una didàctica experimental. Sols a partir de la investigació pròpia en el terreny escolar serà possible l'equilibri entre les dades aportades, que conformen un important complex de factors a tenir en compte, i les exigències de la pràctica educativa, investigació que, d'altra banda, mai no ha estat prou explotada per analitzar les relacions mal delimitades entre desenvolupament i aprenentatge.

L'objectiu d'aquest article és mostrar de quina manera poden utilitzar-se a l'ensenyament preescolar de la L_1 ², els coneixements de que es disposa a psicolingüística de l'infant. Per aquesta raó insistim des del primer moment en les precaucions a tenir en compte per aquest tipus de procediment:

1) L'error que suposaria agafar com paradigma de tota situació d'aprenentatge, les situacions d'aprenentatge realitzat en condicions diferents (investigació).

2) D'acord amb l'opinió de Bronckart (*Groupe de didactique de la langue*, 1982) els criteris dels educadors no poden ésser exclusivament lingüístics; les teories del llenguatge estructuralista, generativa i enunciativa no són encara teories completes i totalment coherents, i la seva complexitat dificulta els projectes de formació i reciclatge dels ensenyants.

3) La crisi actual de la psicolingüística i el període de reelaboració teòrica (BRONCKART, 1981).

4) La manca de verificació en el propi terreny de la didàctica.

2. L'ADQUISICIÓ DEL LENGUATGE

Des del primer any de la vida d'un infant s'observa un tipus de com-

² No abordarem en aquest article els problemes de l'ensenyament d'una L_1 a preescolar ni els problemes específics dels bilingüisme precoç.

portaments considerats de gran importància en l'adquisició del llenguatge. En primer lloc, la intensa activitat vocal permet el desenvolupament dels òrgans fonadors i l'evolució dels primers crits i plors incontrolats fins al *sistema fonològic de la llengua*. Segons la posició de Piaget, mantinguda especialment per SINCLAIR (1967, 1974), el llenguatge és considerat com un producte de l'activitat intel·ligent entre altres: durant el període sensoriomotor es desenvolupen els *mecanismes d'imitació*, apareix l'*objecte permanent* i el *grup de plaçaments*, l'infant disposa d'un conjunt important de coneixements pràctics del món que l'envolta i tot aquest desenvolupament li permetrà la transició al *pensament representatiu*, el qual es caracteritza per la capacitat d'evocar els objectes i els esdeveniments absents mitjançant substituïts: gestos, altres objectes (símbols) i/o paraules (signes lingüístics). En tercer lloc, els treballs de BRUNER (1966, 1975(a) i 1975(b)) posen en evidència l'existència d'un important *intercanvi comunicatiu* anterior al llenguatge. L'infant passa d'una forma global polisensorial de comunicació (que comprèn tant el vocalisme com les accions i els gestos) a una forma cada vegada més diferenciada.

Entre els nou i els divuit mesos, la gran majoria dels infants produeixen les primeres *paraules-frase*, segons la terminologia de Guillaume, caracteritzades per un significat que fa referència a una classe d'imatges mentals diferents a les de l'adulte i, a partir del segon any, les paraules s'organitzen seqüencialment segons regles de combinació: en aquest moment podem dir que hi ha llenguatge.

El llenguatge es desenvolupa a una velocitat increïble entre els dos i els quatre anys. Si analitzem la forma dels enunciats infantils, tant dels primers enunciats a dos elements com dels enunciats progressivament més complexos, el que crida l'atenció és la utilització de regles de construcció diferents a les regles gramaticals de l'adulte però que coincideixen amb les dels altres infants del mateix nivell. La resposta de l'infant és una resposta original: crea un sistema escaient al seu nivell de desenvolupament que li permet comunicar-se amb l'adult i que, a través dels intercanvis amb aquest, s'anirà enriquint. L'aprenentatge del llenguatge no es pot reduir a un sistema d'hàbits apresos per repetició o condicionament. L'infant «reinventa» el llenguatge, construeix progressivament un sistema a partir de les seves capacitats, modificant-lo a mesura que integra una nova adquisició.

La psicolingüística de l'Escola de Ginebra sota la direcció de Sinclair es va proposar, a la segona meitat de la dècada dels seixanta, descobrir les diferents etapes del funcionament verbal de l'infant, descobrir les *estratègies* de producció i comprensió que es succeeixen en l'adquisició del llenguatge. L'objectiu inicial d'aquest corrent era demostrar les hi-

pòtesis de Piaget sobre el llenguatge basant-se en els seus principis metodològics i epistemològics. Les investigacions i publicacions no han deixat de multiplicar-se i avui es disposa d'un important conjunt de dades experimentals sobre les etapes de l'adquisició de les principals estructures morfo-sintàctiques, especialment en francès i en anglès.

Actualment, BRONCKART (1977, 1978, 1979, 1981) proposa la creació d'un model de psicolingüística autònom. Aquest model es caracteritza per un allunyament definitiu dels supòsits chomskians i una presa de posició per les teories enunciatives³ i textuals⁴. El llenguatge és analitzat en funcionament i tenint en compte els paràmetres de la situació extralingüística en la qual es produeix (situació de l'enunciació). En el pla epistemològic, la tentativa de Bronckart consisteix en interpretar literalment el marc teòric interaccionista, la qual cosa suposa la revalorització de l'objecte i l'entorn, relegats a un segon pla en l'obra més recent de Piaget. El llenguatge és analitzat en la seva doble funció: *representació* d'objectes, accions i esdeveniments tal com Piaget l'ha estudiat, però també com el sistema de *comunicació* per excel·lència. Aquest esforç per l'elaboració d'un nou model teòric s'apropa als plantejaments de Vygotsky per qui el llenguatge es contempla com una «reina» d'intercanvi social; l'infant en interioritzar-lo integra els valors socio-històrics que vehicula.

Si les disposicions de l'espècie (aparell fonatori i auditiu, sistema nerviós, etc.) i el desenvolupament de l'infant són de primera importància, tot això, sense el mitjà lingüístic, és inoperant (l'exemple extrem seria el dels infants salvatges). D'una banda, l'acte de parlar es dirigeix a l'altre i implica una pulsio relacional: si no hi ha desig de comunicar-se amb els altres no hi ha llenguatge; el factor afectiu i motivacional és de primera importància. D'altra banda, l'adquisició depèn de les característiques i de la manera com el model de llengua materna es presenta a l'infant, l'estimulació lingüística és una condició necessària: un entorn passiu no desenvolupa la pulsio relacional i genera retards i trasbalsos de llenguatge. El llenguatge no és una simple expressió sinó un aspecte important de la psicodinàmica general de l'infant.

L'interaccionisme suposa l'intercanvi permanent entre el subjecte parlant, dotat d'estructures afectives i cognitives, i l'objecte: la llengua materna, dotada d'estructures específiques. La interacció es produeix necessàriament en una situació de comunicació amb un o diversos interlocutors que presenten un determinat model de llengua a l'infant i amb

³ BENVENISTE (1974) ha estat el primer a definir l'enunciació com la posta en funcionament de la llengua per un acte individual d'utilització.

⁴ La noció de text designa un conjunt organitzat d'enunciats escrits o orals en relació a un cert context.

els quals construeix realment el llenguatge i descobreix les seves possibilitats d'acció social.

Alguns autors com WYATT (1969) insisteixen en la idea de la necessitat d'un interlocutor privilegiat, en la primera etapa de l'activitat verbal de l'infant, que li faciliti les adquisicions oferint-li un model assequible al seu nivell, suficientment simple per que l'infant pugui assimilar-ho, suficientment ric i a un grau de complexitat superior a les seves realitzacions anteriors per permetre-li progressar.

Informar-se sobre l'adquisició del llenguatge suposa informar-se sobre els problemes de l'infant a cada etapa per dominar els mecanismes de funcionament de la llengua.

3. EL LLENGUATGE A PREESCOLAR

Un fenomen característic en la pràctica totalitat dels sistemes educatius actuals als països industrialitzats és la tendència a l'ampliació de l'escolaritat. En el que fa al període anterior a l'escola obligatòria, l'aparició històrica de la «guarderia» és un fet relativament recent i inseparable de la incorporació de la dona al treball productiu i de la necessitat de cuidar l'infant en la seva absència. A mesura que augmenta la consciència de la importància de l'educació en els primers anys de la vida d'un infant, aquesta primera funció assistencial es considera insuficient i el terme «guarderia» comença a caure en desús. Malauradament, de «cuidar» als infants es passa a «preparar-los per l'escola» i les activitats principals de molts centres de preescolar són activitats preparatòries per la lectura, l'escriptura i les matemàtiques, activitats escolars per excel·lència. Això si no s'intenta forçar el desenvolupament de l'infant ensenyant-li a llegir i a escriure abans de temps (sense controlar la maduració) per que «vagi avançat quan li ho ensenyin a l'escola», amb aquesta eterna mania per accelerar el desenvolupament, o el que és encara pitjor: per a preparar-lo a passar els exàmens de selectivitat que molts centres d'èlit (?) imposen a l'entrada (!) de l'escolaritat obligatòria. Reduir els objectius de l'educació preescolar a la preparació per l'escola obligatòria suposa no tenir en compte les necessitats i el moment de desenvolupament de l'infant.

La necessitat de renovació d'aquest sector de l'ensenyament és cada vegada més delerant, prova del que diem és la demanda de reciclatge cada vegada més forta de la banda dels ensenyants de preescolar. Intentarem contribuir a aquest moviment de renovació i recerca de noves estratègies pedagògiques insistint en la idea que la didàctica del llenguatge a preescolar ha de basar-se fonamentalment en el llenguatge oral. El

sistema de la llengua oral i el sistema de la llengua escrita són dos sistemes específics; malgrat que els lingüistes considerin el segon com substitutiu del primer, no hi ha un pas directe de l'un a l'altre: els fonemes de la llengua no coincideixen amb els grafemes que utilitzem en escriure, i l'accès a la lectura i l'escriptura presenta un gran nombre de dificultats per l'infant que cal preveure. L'escola privilegia el sistema de la llengua escrita i dóna una importància secundària a l'expressió oral.

Si allò essencial del llenguatge pot considerar-se adquirit cap als quatre anys, les investigacions més recents sobre l'adquisició del llenguatge mostren com un desenvolupament lingüístic considerable intervé fins l'adolescència. Per exemple, malgrat la utilització precoç de les formes verbals, aquesta utilització no suposa una comprensió total de la funció verbal fins als dotze anys (FERREIRO, 1971; BRONCKART, 1976). L'infant continua tenint problemes per dominar tots els mecanismes de funcionament de la llengua i utilitza estratègies pròpies de la seva edat. Moltes de les deficiències en lectura i escriptura procedeixen d'abordar massa aviat el sistema de la llengua escrita sense assegurar-se de les condicions prealables tant a nivell del desenvolupament del llenguatge com a nivell perceptiu i simbòlic.

L'objectiu prioritari de la didàctica del llenguatge a preescolar hauria d'ésser el perfeccionament de la comprensió i la producció del llenguatge oral, la qual cosa suposa:

- a) Dominar la veu, la respiració i el ritme de la paraula.
- b) Estabilitzar els diferents sons de la llengua i estructurar correctament les paraules (nivell fonètic).
- c) Enriquir el vocabulari, objectiu que es perpetua durant tota la vida encara que el volum de les adquisicions disminueix amb l'edat (nivell lexical).
- d) Perfeccionar les estructures morfo-sintàctiques adquirides (nivell morfo-sintàctic).
- e) Organitzar correctament un diàleg en situacions diverses i iniciar a l'infant al món de la narració (nivell enunciatiu).

Els objectius formulats d'aquesta manera poden donar malentesos ja que semblen massa rígids i sense interès per a un infant a l'edat preescolar. Si aquesta és la impressió del lector, hem d'aclarar que pretenen tot el contrari. Així podríem reformular-los de la manera següent:

- parlar, deixar parlar i escoltar al nen;
- «jugar» amb el llenguatge;
- fomentar el lliure intercanvi i elecció dels interlocutors;
- crear en l'infant el plaer d'ésser escoltat i comprés.

Tot això ens introdueix al tema de la motivació. L'afectivitat juga un rol important en el desenvolupament del llenguatge, l'ensenyament de preescolar hauria de fomentar i permetre el plaer de l'infant a fer funcionar aquest objecte relacional que és el llenguatge⁵. La manca de pulsio relacional pot contribuir a un retard del llenguatge.

La transició de l'infant de la família al centre de preescolar suposa un canvi de situació d'interacció social (PERINAT, 1982); l'infant es troba en presència d'un espai diferent, d'un grup de nens de la seva edat, i del mestre. L'infant ha de construir-se un marc de referències estables, favorables a la comunicació verbal. D'altra banda, tant els altres nens com el mestre exerceixen «pressions» lingüístiques sobre el nen recent integrat al parvulari. Podem dir que els infants estaven, abans d'arribar a l'escola, en presència del *dialecte social* o «codi restringit» familiar i quan arriben a l'escola prenen contacte amb d'altres dialectes socials i el codi més elaborat que caracteritza el llenguatge del mestre en situació escolar. Les diferències de llenguatge entre els infants en el moment d'accés al centre de preescolar solen ésser prou acusades. En aquest sentit és un lloc privilegiat on les diferències desapareixen (educació compensadora) o s'accentuen; les estratègies pedagògiques afavoreixen per a cada infant el pas d'un *dialecte ideosincràtic* a un llenguatge més funcional i més valorat socialment, necessari per rebre el mínim cultural que l'escola li proposarà.

Respecte a les «pressions» lingüístiques d'uns infants als altres i del mestre cap als infants, les investigacions sobre el tipus d'intercanvis i interaccions verbals en situació escolar (infant-infant, grup de classe-infant, mestre-infant, mestre-grup de classe) i el tipus de texts orals produïts, tenint en compte els paràmetres enunciatius, són pràcticament inexistents⁶. L'ensenyament hauria de prendre consciència, mitjançant aquest tipus d'investigacions, de la complexitat de les situacions en joc i del tipus d'organització lingüística dels texts produïts.

El mètode que proposem requereix una formació més gran i una participació més activa per part dels ensenyants que els permeti prendre consciència del funcionament d'ells mateixos i dels infants. L'ensenyant hauria de tenir un mínim de formació sobre el procés d'adquisició del llenguatge, sobre l'anàlisi del *corpus* dels infants (sistema fonològic de

⁵ Pot ésser un bon element de reflexió sobre la motivació la frase que deien els ensenyants anys enrera per a fer callar als alumnes: «cuando vengas a la escuela déjate la lengua en casa» de vegades també utilitzada per a prohibir l'ús del català en situació escolar.

⁶ La tesi doctoral inèdita de M. MIRAS, *Actividad y Enunciación*, Universitat de Barcelona, 1981, és l'única anàlisi textual de diàlegs d'infants en castellà i en català que co-neixem.

l'infant —sistema d'oposicions existents en el seu repertori—, nivell d'organització morfo-sintàctica, característiques dels diferents texts produïts), i sobre les característiques dels principals retards i trasbalsos ja que en aquest aspecte pot fer-se un treball preventiu i terapèutic molt important.

Si volem que el centre de pre-escolar sigui veritablement un centre educatiu i no sols un centre assistencial, la disminució del nombre d'alumnes per aula s'imposa.

Presentarem breument les principals recomanacions metodològiques:

1) Partir dels *centres d'interès* dels infants i organitzar el treball per unitats temàtiques. Com diu A. Ferrández parlant de la didàctica del llenguatge a pre-escolar: «el modelo de programación de las actividades lingüísticas es, casi necesariamente, concéntrico, y la existencia de un horario flexible es garantía del éxito de este modelo. La planificación concéntrica consiste en referir todas las actividades que se desarrollan en una jornada escolar o en parte de la misma a un núcleo central»⁷.

2) Privilegiar la relació motriu: el cos vist com relació, l'espai sensoriomotor i topològic pràctic. Existeix la possibilitat de relacionar les funcions motrius i simbòliques creant situacions estimulants que exigeixin una participació total de la personalitat de l'infant⁸. Aquí es podrien incloure activitats de tipus cinètic (actitud, postura, gests, expressió corporal, mímica) i activitats de tipus para-lingüístic (com l'entonació i les modulacions de veu).

3) Cal adaptar el llenguatge de l'adult al nivell de desenvolupament de l'infant, però sempre donant-li un model una mica més avançat que li permeti progressar. El mestre ha d'ésser capaç d'escoltar i observar el llenguatge dels infants. L'excés de correccions desanima els aprenents i els produeix angoixa. Cal que el *feed-back* sigui positiu: reprendre el que l'infant diu i repetir-ho amb una altra construcció de manera que pugui ampliar el vocabulari i perfeccionar les estructures sintàctiques sense adonar-se'n.

4) Cal considerar els errors de l'infant com un símptoma del seu nivell de desenvolupament (no com resultat de la seva voluntat) i aprofitar-los per conèixer les hipòtesis que es fa sobre el llenguatge, i les estratègies i procediments que utilitza per resoldre els problemes que se li presenten.

⁷ A. FERRÁNDEZ, «Didáctica, lenguaje y edad preescolar», GATEP, *La etapa preescolar*, Barcelona, 1981, p. 193.

⁸ BOURGUIGNON i altres, *Valentin et les autres. Méthode d'Enseignement du Français Deuxième Langue Pour l'Ecole Maternelle*, (en període de publicació) és un exemple de mètode a preescolar que relaciona el llenguatge i la motricitat.

5) En l'edat preescolar l'infant és incapaç de realitzar una reflexió meta-lingüística sistemàtica, en aquest sentit les activitats proposades seran activitats d'*estructuració inconscient* (A. PASQUIER, 1982), és a dir, activitats que suposen certes lleis; i la presa en consideració «natural» de les característiques de la situació, per exemple el bon desenvolupament d'un diàleg respectant l'ordre de les intervencions. L'infant sense adonar-se'n aprèn a actuar mitjançant el llenguatge i a tenir en consideració als interlocutors.

6) Els contes i les narracions que tan agraden a tots els petits, permeten l'accés a un tipus de *texts* en els quals els esdeveniments s'organitzen de manera autònoma a la situació de l'enunciació. La *narració* exigeix una mediació (temporal i espacial) entre els processos evocats en el text i la situació de l'enunciació (BRONCKART, 1982). L'infant, escoltant contes i contant-los a la seva manera, aprèn progressivament a construir aquest tipus de text. Però, quins són els contes més adequats a aquesta edat? L'ensenyant ha de saber adaptar la llargària i la complexitat del conte a les possibilitats de l'infant. Per altra banda, la psicoanàlisi ens mostra com els contes de fades ajuden als infants a solucionar els problemes del creixement i a integrar llur personalitat (BETTELHEIM, 1976). En aquest sentit, cal aprofitar la riquesa dels nostres contes populars. Un conte pot ésser el pretext per organitzar altres tipus d'activitats de representació, titelles, reutilització del vocabulari nou, etc.

7) Les situacions de *joc simbòlic* col·lectiu són ideals per a exercitar-se amb el llenguatge i mitjançant el propi llenguatge aprendre a situar-se dins de l'univers fictici.

8) Un instrument eficaç per despertar la sensibilitat, la iniciació a l'expressió, la comunicació i el diàleg és la *imatge gràfica* (DANSET-LEGER, 1980). La imatge no pot substituir el llenguatge ni per la representació d'un sistema conceptual ni en el rol socio-cultural; com diu BARTHES (1964), el missatge lingüístic té la darrera paraula malgrat viure com vivim en una civilització d'imatges. La imatge té un poder diferent a la paraula, com molt bé saben els artistes. Els llibres d'imatges són un material de primera importància al parvulari, el contingut i la forma ha d'ésser adaptat a l'edat dels infants. La creació d'un racó-biblioteca a l'aula familiaritza l'infant amb el món de les publicacions.

El treball a nivell textual (contes i narracions) pot complementar-se amb un suport gràfic. Els «contes gràfics» permeten manipular les imatges i restituir el sentit dels enunciats, la lectura d'imatges forneix els esquemes de la lectura (en aquest sentit es pot considerar també com un preaprenentatge de la lectura). Les possibilitats de realitzar activitats mitjançant les imatges (de tipus molt diversos: fidelitat o no a la realitat, complexitat dels elements, disposició, etc.) són innumbrables: creació

de seqüències, completar seqüències, activitats de dibuix, descripció dels elements i de les seves característiques, dominós d'imatges «paraula-clau», etc.

Les activitats presentades fins aquí no són una llista tancada, no és la nostra intenció presentar una sèrie de receptes, ni regles infalibles. L'ensenyant ha d'elaborar el seu propi programa segons les característiques del grup d'alumnes amb qui es troba i el material disponible. Cada activitat presenta unes característiques específiques: en algunes l'infant es troba sol davant l'ensenyant, el petit grup o el grup de classe; en altres, cada infant participa i contesta als altres (com al joc simbòlic). S'ha de fomentar la diversitat de situacions per a acostumar-los a perdre la timidesa i dominar els mecanismes d'interacció.

Les activitats d'expressió oral no exclouen certes activitats de prelectura i grafo-motricitat. Estem convençuts que el treball a l'aspecte oral és de tanta o més importància per permetre l'accés de l'infant al sistema de la llengua escrita com els exercicis de prelectura i preescriptura. Si posem el problema en aquests termes és perquè veiem el perill de reduir el centre de pre-escolar a un centre de preparació per l'escola i no per la vida en el sentit més ample que pugui prendre la paraula vida, és a dir, més preocupat per les exigències del sistema escolar que per les necessitats de l'infant a aquest període de desenvolupament. Així pot convertir-se en un lloc a on predominen les activitats excessivament estructurades (asseguts al pupitre) sobre el contacte directe amb els objectes, amb la natura, amb els altres, amb el desenvolupament del seu cos (coneixement de l'esquema corporal, expressió corporal, lateralitat, etc.) i amb la representació de l'espai. En resum, experiències de tot tipus viscudes de forma global i no mediatitzades pel llenguatge culte del mestre.

Les activitats de llenguatge no poden suplir l'experiència de l'infant. El llenguatge és una forma més d'expetimentació: a través de la paraula, com diria Vygotsky, l'infant interioritza progressivament l'herència socio-cultural de la seva comunitat i aprèn a interactuar amb els altres.

BIBLIOGRAFIA

- BARTHES, R., «Rhétorique de l'image», *Communications*, Paris, 1964, No. 4, 40-51.
- BETTELHEIM, B., *The uses of enchantement*, A. A. Knopf, New York, 1976.
- BRONCKART, J.P., *Gènese et organisation des formes verbales chez l'enfant*, Pierre Mardaga, Bruxelles, 1976.
- , *Théories du langage. Une introduction critique*, Pierre Mardaga, Bruxelles, 1977, Trad.: *Teorías del lenguaje* Herder, Barcelona, 1980.
- BRONCKART, J.P. et BESSON, M.J., *Acquisition du langage et Pédagogie de la langue*, Cahiers de la Section des Sciences de l'Ed. Genève, 1978.
- BRONCKART, J.P., *Pour une méthode d'analyse de textes*, Presses Universitaires de Bruxelles, Bruxelles, 1979.
- , «Procesos y estructuras en el desarrollo del lenguaje» *Infancia y Aprendizaje*, Madrid, 1981, M-1, 85-103.
- BRONCKART, J.P. i altres, *Classification de textes pour la rédaction et l'analyse* Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, Genève, 1982.
- BRUNER, J.S. i altres, *Studies in cognitive growth*, Wiley, New York, 1966.
- BRUNER, J.S., «The Ontogenesis in Speech Acts», *J. Child. Lang.*, 1975 (a), 2, 1-19.
- , «From communication to language», *Cognition* 1975 (b), 3, 255-287.
- DANSET-LEGER, J., *L'enfant et les images de la littérature enfantine*, Pierre Mardaga, Bruxelles, 1980.
- DOLZ, J., «Investigaciones recientes en psicolingüística de la Escuela de Ginebra», *La etapa preescolar*, GATEP, Barcelona, 1981.
- FERRÁNDEZ, A., «Didáctica, lenguaje y edad preescolar», *La etapa preescolar*.
- FERREIRO, E., *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*, Droz, Genève, 1971.
- GROUPE DE DIDACTIQUE DE LA LANGUE, «Contributions à la didactique de la langue maternelle», *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*, Genève, 1982.
- PASQUIER, A., «Structuration-Liberation», *L'Éducateur*, 1982.
- PERINAT, A., «La casa y la guardería. Aproximación ecológica a la relación entre dos ámbitos de desarrollo y socialización infantil», *La etapa preescolar*, GATEP, Barcelona, 1981.
- SINCLAIR, H., *Acquisition du langage et développement de la pensée*, Dunod, Paris, 1967.
- , «L'acquisition du langage d'un point de vue piagétien», *Folia Phoniatrica*, 1974, 14, 329-348.
- SINCLAIR, H. i altres, «Recherches en psycholinguistique génétique», *Arch Psych*, XLIV, 171, 157-175, Genève, 1974.
- VYGOTSKY, L.S., *Pensamiento y Lenguaje*, La Pleyade, Buenos Aires, 1977.
- WYATT, G., *Language learning and communication disorders in children*, The Free Press, New York, 1966.

RESUMEN

Los programas y métodos de la enseñanza del lenguaje se caracterizan por su dependencia frente al tipo de teoría lingüística, psicológica y/o psicolingüística escogida. Actualmente, ninguna de las teorías tomadas como modelos puede considerarse como suficiente para explicar los múltiples problemas del desarrollo del lenguaje. El equipo de J.P. Bronckart de la Universidad de Ginebra se propone la creación de un modelo de psicolingüística autónomo aplicable a la enseñanza de la lengua para lo cual se considera indispensable la verificación de las investigaciones en situación escolar.

El niño llega al centro de preescolar con un desarrollo considerable de su lenguaje, pero aún tendrá que pasar por una etapa de perfeccionamiento de su expresión oral antes de que sea aconsejable abordar un segundo sistema de símbolos: la lengua escrita. El método considerado como más adecuado es el método de programación concéntrica partiendo de los centros de interés del alumno.

El autor propone una serie de estrategias pedagógicas para mejorar el dominio sobre los mecanismos de funcionamiento de la lengua: actividades en general de estructuración inconsciente como el juego simbólico, los cuentos, las canciones, etc., examinadas desde una perspectiva que integra los aspectos afectivos, cognitivos y sociales del lenguaje.

SUMMARY

The language teaching's programmes and methods are characterized by their dependence upon the chosen linguistic, psychological and/or psycholinguistic theories. Nowadays none of these model theories can be considered as sufficiently apt to explain the numerous problems of the language development. The Genevan teamwork of J.P. Bronckart proposes the creation of an autonomous psycholinguistic model applicable to the language teaching for which the research's verification in a scholastic situation is indispensable.

The child arrives at the pre-primary school with a considerable development of his language, yet he still has to undergo the improvement period of his oral expression, before tackling a second symbolic system which is the written language. The method considered as of most adequacy is that of concentric programming based upon the child's centres of interests.

The author presents a series of teaching strategies in order to better the mastery of the language's functioning mechanisms, namely activities of unconscious structure such as the symbolic play, tales, songs, etc., investigated through a perspective which integrates the affective, cognitive and social aspects of the language.