

# LENGUAJE INFANTIL Y EDUCACIÓN VERBAL

Milagros Fernández Pérez  
[www.usc.es/koine](http://www.usc.es/koine)  
[magos.fernandez.perez@usc.es](mailto:magos.fernandez.perez@usc.es)  
Área de Lingüística General  
Facultad de Filología  
Universidad de Santiago de Compostela  
Campus Norte. 15782 Santiago de Compostela

## Resumen

Los recursos verbales en período de desarrollo son en sí mismos interesantes, tienen carácter genuino por peculiares, y disfrutan de cierta sistematicidad y codificación habida cuenta de su efectividad en los marcos comunicativos en los que los niños se desenvuelven. En una palabra, que el lenguaje infantil cubre funciones interactivas por su carga semántica y por su valor en la praxis de intercambios. El enfoque educativo de la lengua en períodos escolares iniciales no debiera sustraerse al hecho de que el lenguaje formal del niño está en construcción, de que la lengua-producto según el modelo esperable es un desideratum, y, sobre todo, de que lo nuclear y ciertamente importante es la activación y el impulso de tácticas comunicativas que faciliten la interacción social al niño en diferentes entornos. En este sentido, el propósito de esta contribución consiste en subrayar ciertos aspectos relevantes que definan el trazado de derroteros para la educación verbal en las primeras etapas.

## Palabras clave

**Lenguaje infantil y efectividad comunicativa; Pragmática e interacción en etapas iniciales; Desarrollo de la lengua y educación verbal; Valoración de destrezas comunicativas en período infantil.**

## 1. PRELIMINARES

El desarrollo comunicativo en el niño se ha abordado bien como dinámica que conviene modelar y corregir, bien como proceso de construcción verbal que ha de promoverse y estimularse. Estas dos aproximaciones son incluso visibles en las distintas teorías sobre la

adquisición, las concepciones *innatistas* más tendentes hacia la corrección del modelo definitivamente conformado, y las concepciones *emergentistas-constructivistas* más orientadas hacia la descripción de las verbalizaciones y mecanismos en curso. Como es obvio, los requisitos y los planteamientos educativos van a ser diferentes según se interprete el lenguaje infantil como limitado, incompleto, o como genuino, con etapas propias, y en proceso. En este sentido, el propósito de esta contribución consiste en subrayar ciertos aspectos relevantes que definan el trazado de derroteros para la educación verbal en las primeras etapas.

Al margen de la actitud que se adopte ante las tácticas comunicativas que manejan los niños en edades tempranas, e independientemente de los juicios de valor o las estimaciones que dichas prácticas merezcan, está claro que los recursos verbales en período de desarrollo son en sí mismos interesantes, tienen carácter genuino por peculiares, y disfrutan de cierta sistematicidad y codificación habida cuenta de su efectividad en los marcos comunicativos en los que los niños se desenvuelven. En una palabra, que el lenguaje infantil cubre funciones interactivas por su carga semántica y por su valor en la praxis de intercambios. Así que esto es motivo más que suficiente para atenderlo en su idiosincrasia y analizarlo en su discurrir natural. De hecho, el lenguaje infantil sostiene su significado comunicativo en principios y reglas que lo gobiernan, de otro modo no podría ser eficaz en la transmisión de mensajes ni exitoso en las interacciones. Desde el punto de vista de la Lingüística, el habla infantil descansa en gramáticas codificadas que van edificándose en términos evolutivos y según etapas como las comúnmente admitidas de *gramática semántica*, *etapa holofrástica*, *período construccional*, etc.

El enfoque educativo de la lengua en períodos escolares iniciales no debiera sustraerse al hecho de que el lenguaje formal del niño está en construcción, de que la lengua-producto según el modelo esperable es un desideratum, y, sobre todo, de que lo nuclear y ciertamente importante es la activación y el impulso de tácticas comunicativas que faciliten la interacción social al niño en diferentes entornos.

## 2. COMUNICACIÓN Y LENGUAJE INFANTIL. DESTREZAS PARA HACERSE ENTENDER Y EFICACIA INTERACTIVA

Ha sido frecuente contemplar los usos lingüísticos desde la perspectiva exclusiva del hablante, como si la gramática fuese competencia exclusiva del emisor para elaborar mensajes. Pero la comunicación requiere inexcusablemente comprensión, de modo que el oyente desempeña un papel fundamental a la hora de considerar la dinámica efectiva de los intercambios verbales. No es extraño que en la Lingüística más reciente se haya diseñado un

esquema de la comunicación que insiste en la necesidad de incorporar el protagonismo del receptor y la importancia del contexto, tal y como se recoge en la figura 1

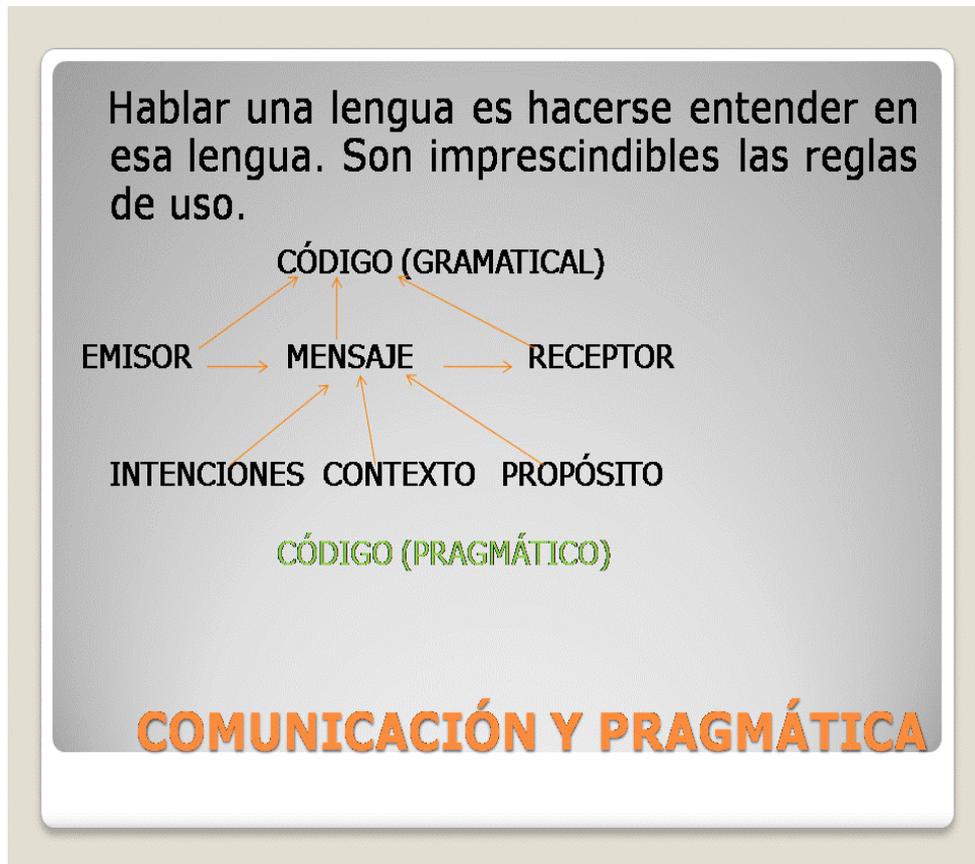


FIGURA 1. ESQUEMA GENERAL DE LA COMUNICACIÓN INTERACTIVA

Las destrezas de comprensión y de expresión son claves en el desarrollo de la lengua y deben convertirse en faros que iluminen el proceso educativo en las fases escolares. No basta con instruir en destrezas de lectura y escritura, el aprendizaje ha de extenderse a las esferas de la expresión y de la comprensión en el plano de la oralidad.

Comprender va más allá del papel de oyente. Exige convertirse en «escuchante» con atención. En la misma línea, expresarse no significa hablar sin más. Pide revestirse de motivación para elaborar un mensaje en algún sentido reactivo, eficaz. Así pues, los intervinientes en la dinámica comunicativa son competentes y manifiestan ciertas destrezas porque disponen de sustratos mentales y psicológicos propios. La pedagogía ha de orientarse hacia la estimulación de dichos cimientos: atención, motivación y participación. El objetivo no ha de ser tanto corregir y formalizar cuanto promover, excitar y desarrollar.

El habla infantil contiene significado desde sus inicios. El ser humano es comunicativo por naturaleza. El *homo loquax* de los filósofos, o que “El hombre es el animal comunicativo por excelencia”, son lemas que se comprueban desde el nacimiento. El bebé establece contacto comunicativo a través de los sentidos (de la vista, del olfato, del oído y del tacto), y desde muy pronto informa sobre sus necesidades y su estado. Uno de los síntomas más fiables del autismo puede detectarse ya en los primeros meses de vida ya que los bebés con este síndrome no miran, o no mantienen la mirada, a los ojos de sus padres. Parece ser que no se muestran receptivos ni a los intercambios táctiles ni a los visuales. Por otra parte, una de las pruebas más fehacientes y precoces en la detección de la sordera (o *hipoacusia*) consiste en atender a la actitud expresiva/repetitiva del bebé ya que este comportamiento no figura en los niños con dicho trastorno a partir de los cinco o seis meses. Si en el caso del autismo las inquietudes comunicativas están ausentes desde el principio, en el caso de los niños sordos se comprueba la importancia de los estímulos a través del canal auditivo para que no se vea mermado el desarrollo de la vertiente expresiva de la habilidad verbal.

M. Halliday en su interesante y sugestivo trabajo de 1975 explica cómo ya desde los primeros meses el niño manifiesta ademanes comunicativos en distintas dimensiones. Tomando como referencia los datos extraídos de la observación de su propio hijo Nigel (entre los 9 y los 16 meses), Halliday reconoce cuatro funciones en los modos de interacción del niño. A saber, una dimensión *instrumental* (cuando solicita algo, ‘quiero’, ‘dame’), una dimensión *activa* de repetición placentera (cuando pide, ‘más’, ‘hazlo otra vez’), una dimensión *expresiva* de alegría (‘cuando te veo’ o ‘cuando me das algo’), y una dimensión *participativa* de comentario a una situación (‘sí’, ‘no’, ‘gracioso’). La necesidad de comunicarse, de estar con otros, aunque inconsciente, involuntaria y egocéntrica, está presente en los seres humanos desde el nacimiento. El enfoque sobre el desarrollo de la habilidad verbal en sentido estricto no debe olvidar la importancia de estas fases iniciales en las que progresa sobre todo la comprensión y en las que, desde el principio, se hace patente el afán comunicativo e interaccional del niño, parejo e inseparable del proceso de socialización (cfr. Vygotsky 1934). Prueba de esa disposición comunicativa temprana es el precoz y rápido desarrollo del uso pragmático de la entonación, lo que, por otra parte, denota el notable avance en la vertiente de comprensión de *actos de habla* (Bruner 1975). Ya desde los primeros meses los bebés distinguen modalidades como la negación, las órdenes, las exclamaciones, o las interrogaciones. Y casi simultáneamente comienzan a emitir las primeras cadenas sonoras idiomáticas en contornos entonativos muy marcados. Se ha comprobado que la llamada *motheresse* (o más apropiadamente, *Child Directed Speech*) cumple una función importante en la emergencia más o menos acusada de rasgos de entonación asociados a las emisiones lingüísticas comunicativamente eficaces.

En la cadencia de desarrollo verbal, los principios de organización de enunciados van acordes con la etapa, la emergencia de estructuras corre pareja a fases de progresión cognitiva que, de un modo o de otro, han de superarse. La construcción de la lengua es una dinámica

genuina de la que resultan "gramáticas" propias susceptibles de descripción. El siguiente cuadro (tomado de Tomasello & Brooks (1999: 164), y reformado) recoge aspectos de avance parejos a ciertos estadios cronológicos y visualiza la repercusión de cada uno de ellos en la progresión gramatical:

	Partición léxica de escenas reales de la experiencia	Marcas sintácticas de participantes en las escenas	Categorización de escenas específicas
Holofrasas (12 meses)	—	—	—
Combinación de palabras (18 meses)	+	—	—
Construcciones verbales (24 meses)	+	+	—
Construcciones complejas	+	+	+

CUADRO 1. MODOS Y RECURSOS CONSTRUCCIONALES EN EL DESARROLLO VERBAL EN LAS PRIMERAS ETAPAS

Por ser el lenguaje en desarrollo un proceso ineludible en la emergencia definitiva de la lengua, está claro que las orientaciones correctivas sobre el habla infantil no sólo no son efectivas, sino que incluso están fuera de lugar por su posible incidencia negativa en la naturalidad comunicativa. De nada sirve insistir en que el niño pronuncie [sí] cuando se halla en el *proceso de frontalización* con predominio de dentales [tí]: habrá que aguardar a que supere ese estadio de desarrollo fónico. De igual modo, no tiene sentido pretender que la construcción completa sea «Tengo zapatos nuevos»: si se trata de una fase inicial de emergencia gramatical, se combinarán palabras sin apenas marcas morfológicas, «Apató nuevo»/ «Tené apató nuevo»/ «Mirá, apató nuevo». Más que acopio de palabras y de reglas correctas de organización gramatical, los niños obtienen de la experiencia sentido intencional e interactivo. Sobre él edifican sus «quasigramáticas». Según Tomasello 2001:135,

"Having complied with adult instructions to experience a situation in a particular way in a given instance, children may then learn to produce appropriate symbols for themselves when they wish for others to experience a situation in the same way —thus entering into the world of bidirectionally (intersubjectively) understood linguistic symbols—".

El papel comunicativo, de relevancia en el esquema organizativo, que corresponde a cada componente en la escena desde muy pronto aparece realizado en la construcción mediante el orden, la entonación o alguna señal de caso. Veamos las siguientes situaciones (los ejemplos proceden del corpus koiné de habla infantil, <http://chilides.psy.cmu.edu/data/Romance/Spanish/>) En los dos intercambios conversacionales que se muestran a continuación, Jorge realiza tematizándolo el elemento prioritario en su interés comunicativo. Coloca en primer lugar los

segmentos significativos pertinentes para hacerse entender: el eje discursivo es *un dragón* en el primer caso y *yo* (el mismo Jorge) en el segundo. Las reglas de estructuración sintáctica importan menos que los propósitos informativos con focalización singular de ciertos elementos. Lo esencial es insistir en *un dragón* para mantener el asunto y dirigir la conversación; o anteponer el *yo* para recuperar la atención y contrastar con Xacobo. Los principios pragmáticos de ordenación temática son previos a las reglas formales de estructuración sintáctica. Sin duda, «el discurso de hoy es la sintaxis de mañana» (Givón 1995)

#### Ejemplo 1:

*JORGE* (Vite 4\_1) : 3 años, 2 meses

\*XUL: sí.

\*ANA: sí # seguro seguro?

\*PIL: sí que se acuerda de mí.

\*JOR: que <*un dragón sale por la boca un fuego*> [\*].

%par: un dragón sale por la boca un fuego = al dragón le sale por la boca

fuego \$SYN \$PRES;

\*ANA: pero, a ver Jorge, que estamos hablando de Pili no de un dragón.

#### Ejemplo 2:

*JORGE* (Vite 4\_1): 3 años, 2 meses

*XULIÁN* (Vite 4\_1): 3 años, 1 mes

*XACOBO* (Vite 4\_1): 3 años, 8 meses

\*XAC: <es que mi padre> [<] una vez me dejó a mí solo en el circo.

\*ANA: te dejó solo # y qué había en el circo?

\*XAC: payasos, jirafas, culebras buenas, payasos, flores, casas, vasos, quesos, banquetas.

%com: Xacobo está mirando hacia los dibujos del libro y dice los nombres de cada imagen

\*ANA: andá!

\*JOR: *pues yo [\*] mi papá me dejó una vez en el circo solito* con payasos,

con jirafas, con leones buenos <xxx jirafas y castillos> [>1] <de brujas>

[>2] y castillos.

%par: yo = a mí \$SYN \$CONS ;

\*XUL: <cuando era pequeño me dejó solito mi papi y mi mami y lloré> [<].

Lo relevante, en cualquier caso, es la motivación comunicativa y la eficacia en la interacción, y hacia esas expectativas han de orientarse los cometidos de la educación verbal en la infancia (y quizás también más allá del período infantil). Las contribuciones en la esfera de la *motheresse*, o más adecuadamente, el *habla dirigida a los niños* iluminan las rutas más idóneas en este sentido. Acomodarse al habla infantil mediante moldes comunicativos sencillos y entonativamente marcados contribuye en mayor medida al éxito en el progreso verbal que si trata de moldear la lengua del niño.

### 3. Educación verbal. Algunos indicadores y estrategias

Como en cualquier plan pedagógico, también en la educación verbal hay que tomar en consideración las tres dimensiones involucradas en su dinámica, y que son: (a) el ideario de la escuela, su organización y estructura, y la política educativa; (b) el aula, la ratio por grupo, el proyecto académico, el proyecto y los recursos de aprendizaje, los compañeros y el profesor; y (c) la familia, el contexto habitual, las interacciones conversacionales, los juegos y las vivencias emocionales. Y en el centro, como protagonista y elemento rector, el niño-aprendiz que crece, con sus características cognitivas y personales significativas para el desarrollo personal, intelectual y emocional. Entre el maremágnum de elementos importantes a la hora de abordar la educación verbal, hay tres variables cruciales inherentes a las dinámicas de aprendizaje y desarrollo, a saber, (1) la atención, (2) la motivación y (3) la edad. Y hay asimismo tres esferas en las que se abonan los procesos comunicativos y en las que se deben ubicar las líneas de progresión verbal, que son la *comprensión*, la *expresión* y la *alfabetización en lectura y escritura*. Conseguir destrezas de interacción significa alcanzar buen desempeño como «escuchante» atento para comprender mensajes, o para reaccionar motivado como emisor mediante expresiones con eficacia comunicativa. El diseño de recursos que promuevan las funciones de receptores y emisores en el plano comunicativo es clave para conducir la educación verbal orientada al objetivo de perfilar sujetos competentes para la interacción. Las cotas de habilidades comunicativas en intercambios orales serán sin duda detonantes positivos para la alfabetización: un niño que comprende porque sabe escuchar será un niño bien dispuesto para la comprensión lectora, un niño que conversa y se expresa oralmente manifestando sus intenciones y propósitos reúne condiciones inmejorables para iniciarse con curiosidad en la alfabetización de la lengua escrita. El cultivo de técnicas que estimulen y promuevan estrategias comunicativas en edad infantil ha de ir acompañado de procedimientos de seguimiento que faciliten la comprobación del desarrollo de competencias, y que destapen casos particulares en situaciones anómalas o especiales. La estimación evaluativa es siempre inevitable en ámbitos educativos.

#### 3.1. EDUCACIÓN VERBAL EN PERÍODO INFANTIL. PROMOVRIENDO RECURSOS.

LAS IMÁGENES se configuran como fuente provocadora de palabras en el mundo infantil. Las viñetas, cuentos, series animadas en audiovisual, o cómics generan intervenciones individuales en marcos colectivos que facilitan el desarrollo comunicativo. La representación mental de los acontecimientos visualizados que se canaliza a través de las explicaciones verbales es sintomática del desarrollo cognitivo-social según la teoría de la mente: si el niño se reviste del papel que otros desempeñan y si siente lo que otros pasan. En palabras de Rivière (1991), la *teoría de la mente* permite acceder a lo que uno piensa o siente y diferenciarlo de lo que piensan

o sienten los demás. Estas habilidades facilitan la creación de *mundos posibles* y también la articulación de las categorías ligadas al sentir y al pensar.

LA ASAMBLEA DIARIA EN CLASE, que suele ser práctica común en Educación Infantil, es marco ideal para cultivar los relatos sobre algunas actividades, acontecimientos o experiencias de la vida cotidiana, sea en familia o fuera del ámbito escolar. Los momentos de conversación en grupo favorecen la explicación ordenada en el tiempo, el respeto por los turnos y las habilidades de escucha. Relatar una experiencia propia a terceros exige un lenguaje amplio y no dependiente del contexto, ya que ni los hechos narrados, ni las situaciones, ni las personas referidas son conocidas de los demás, lo que obliga necesariamente al uso de lenguaje referido, muy próxima a las exigencias de la lengua escrita. Las estructuras narrativas van tomando depósito por la importancia de presentar a los protagonistas, de ubicarlos en el tiempo y el espacio, pero también por las habilidades para clausurar el relato.

Otro de los recursos que favorecen la educación verbal son LOS CUENTOS. La fortaleza del cuento radica en su estructura fija y en su precisión para delinear personajes y dar viveza a las acciones, lo que favorece la participación y la curiosidad. La narración busca la interacción y la concentración, y eventos insignificantes se convierten muchas veces en móviles de conversación inesperada. La historia contada se refiere con intensidad y los receptores llegan a formar parte del cuento, con intervenciones, matices y observaciones sobre lo acontecido. Por otra parte, de la narración deriva el placer de escuchar historias, así como el interés por la lectura (proceso de imitación), y el enriquecimiento del caudal léxico. En general, las actividades narrativas estimulan la cognición, el vocabulario, la discriminación auditiva, la formación de juicios, y el crecimiento de los procesos básicos de aprendizaje (atención, memoria, concentración, hábito de escuchar, motivación), así como avanzan requisitos de interpretación de imágenes y grafos que intervienen en los procesos de alfabetización de lectura y escritura. Sin duda, la función estelar del cuento radica en que precipita el desarrollo de la lengua oral, al promover la participación en la historia narrada.

Finalmente, no me resisto a destacar la importancia del DIBUJO COMO ELEMENTO CATALIZADOR DE COMUNICACIÓN en las primeras etapas y como procedimiento que facilita ciertos mecanismos de control previos al aprendizaje de la escritura. Las investigaciones orientadas hacia el valor del dibujo infantil destacan su carácter simbólico indicador de percepciones del niño, o si se quiere, el choque entre su mundo interior y el mundo exterior. El dibujo infantil es un tipo de escritura, un canal comunicativo, que dispone de un código para ser interpretado. Su naturaleza semiótica a base de signos trazados, ordenados, secuenciados y hasta coloreados, permite su análisis estructural. El contenido narrativo del dibujo nos muestra la manera en que el niño vive las experiencias y también las significaciones simbólicas que les atribuye: fantasías, emociones, ideas, deseos, temores. De alguna forma, se narra visualmente un modo de percibir el entorno y de relacionarse con el mundo exterior. Así que la expresión

plástica como lenguaje no verbal, como vehículo de expresión y de comunicación, tiene entidad por sí misma y como tal debiera ser considerada en la escuela: su valor debe atribuirse a su significado, a lo que cuenta, y no a la perfección de las imágenes. Tal y como sucede respecto del lenguaje infantil, también en el caso del dibujo predomina, en general, un enfoque adulto que señala o dirige lo que los niños deben dibujar, en lugar de promover el dibujo como procedimiento de comunicación. El dibujo, al igual que el lenguaje verbal, son procedimientos que los niños utilizan para hacerse entender, para comunicarse e interactuar. K. Pahl (1999) destaca cómo los niños en Educación Infantil crean narrativas a través de dibujos, y sobre ellas representan y vuelven a representar versiones de las historias en sus juegos y conversaciones. En esta misma línea, G. Kress (1997) define el dibujo como uno de los muchos soportes que se toman como canal para *comunicar* acerca de la percepción del mundo. La culminación del dibujo infantil radica sin duda en las narraciones que conforman los relatos que el niño dibuja. Su verbalización conjugada con el análisis simbólico de las representaciones gráficas se erige como instrumento crucial de desarrollo. De ahí su valor en procesos de educación verbal.

### 3.2. EDUCACIÓN VERBAL Y EVALUACIÓN DEL DESARROLLO COMUNICATIVO. ALGUNOS SISTEMAS ESTIMATIVOS

Educación significa sobre todo actuar para conseguir ciertas expectativas de aprendizaje. La pedagogía es antes que nada acción, no sólo teoría. Así que en el trasfondo del ámbito educativo figuran siempre procesos evaluativos, sistemas que de manera regular y continuada permiten estimar la idoneidad de las acciones pedagógicas emprendidas a través de los alcances de aprendizaje y mejora logrados. En la esfera del desarrollo verbal es imprescindible la valoración de la competencia comunicativa de los niños mediante chequeos de los recursos en diferentes estadios. Lo que favorece delinear perfiles lingüísticos individuales y asimismo asegurar o reconducir las estrategias y los materiales pedagógicos, que a su vez deberán también evaluarse en función de los objetivos logrados. La consideración pautada del progreso verbal en las primeras etapas arrastra el inconveniente de que en muchas ocasiones se toma como referente la lengua adulta, y se procede en sentido correctivo más que descriptivo y acorde con las etapas de desarrollo. Por otra parte, no siempre se diferencia entre destrezas a la hora de contemplar la competencia comunicativa: las habilidades de comprensión no tienen correspondencia con las de expresión, y los procesos de alfabetización (destrezas de lectura y de escritura) precisan de un seguimiento individualizado constante. Finalmente, conviene insistir en que la educación verbal en edad infantil ha de estar dirigida a incrementar recursos comunicativos, con objeto de desterrar la idea de que la lengua equivale exclusivamente a la sintaxis.

Son reseñables, a la luz de estas apreciaciones, aquellos test y baterías de pruebas que acogen las peculiaridades genuinas del habla infantil. En este sentido, el *PLON* (Prueba de

Lenguaje Oral de Navarra) (cfr. Aguinaga et alii 2004), los *Inventarios MacArthur* (cfr. Fenson et alii 1993), y el protocolo *En la Mente* (Monfort 2002) son instrumentos significativos para la valoración y el seguimiento del desarrollo verbal.

El *Inventario de desarrollo comunicativo MacArthur* constituye un test estandarizado, pero con una ruta abierta de obtención de datos genuinos procedentes del habla infantil, y cuyos intermediarios son los padres. Los dos formatos (*Palabras y gestos*, entre los 8 y los 16 meses; y *Palabras y oraciones*, entre los 16 y los 30 meses) responden al mismo planteamiento: son los padres los que recogen los datos comunicativos de los hijos y trasladan a las plantillas sus muestras. Y no se trata de corregir, sino de comprobar que hay emergencia de ciertos aspectos verbales, lo que resulta interesante como paso previo al asentamiento de unidades y propiedades lingüísticas formales. En una línea similar, aunque quizás menos comprometida desde el punto de vista teórico y lingüístico, el **PLON** (*Prueba de lenguaje oral de Navarra*, que se aplica entre los 3 y los 6 años) recoge datos elicitados con imágenes y producciones espontáneas en conversación para estimar qué sedimento hay de lo repetido y qué brota en el desarrollo de la lengua. Será el educador quien analice los datos y compruebe la situación de cada caso particular para decidir el estado. El modelo aquí tampoco se identifica con el patrón de corrección, sino que el objetivo radica en la constatación de que hay incremento de ciertas formas y palabras en el desarrollo de la lengua.

Sin duda, los valores socio-pragmáticos derivados de la interpretación de imágenes y situaciones son fuertemente significativos del arraigo de reglas sociales y lingüísticas que más tarde se proyectarán en la expresión. Las pruebas diseñadas por Monfort & Monfort Juárez (2002) en su test *En la mente. Un soporte gráfico para el entrenamiento de las habilidades pragmáticas en niños* casan con este principio: la interpretación de los significados asociados a las imágenes evidencia la competencia en valores sociales y usos verbales conectados a contextos, y avanza las posibles habilidades expresivas en el plano discursivo y en la interacción. Las viñetas mostradas a continuación inciden en estímulos emocionales, cognitivos y sociales, y promueven la interpretación de situaciones a raíz de las reacciones gestuales y de los valores asociados a las acciones y circunstancias. La comprensión del sentido de las imágenes es prueba del desarrollo emocional y de los significados asociados a las reacciones, base indiscutible del comportamiento socio-comunicativo y fundamento por tanto de pautas de uso verbal conducentes a mensajes eficaces. Un excelente recurso estimativo que predice globalmente las destrezas interaccionales por cuanto involucra estados emocionales e intercambio de papeles en un marco comunicativo, tal y como se deduce de las imágenes que se incluyen a continuación.



52



53



FIGURA 2. VIÑETAS-ESTÍMULO DE COMPRESIÓN DE EMOCIONES (MONFORT 2002)

## REFERENCIAS

- Aguinaga, Gloria; López de Suso, M<sup>a</sup> Luisa; Fraile, Ana; Olangua, Pedro; Uriz, Nicolás (2004). *PLON-R. Prueba del Lenguaje Oral de Navarra – Revisada (Manual)*. Madrid: TEA.
- Barret, Martyn (ed.) (1999). *The Development of Language*. Hove: Psychology Press (Taylor & Francis Group).
- Bowerman, Melissa & Levinson, Stephen (eds.) (2001). *Language Acquisition and Conceptual Development*. Cambridge University Press.
- Bruner, Jerome (1975). “The ontogénesis of speech acts”. *Journal of Child Language*, 2, 1-21.
- Bruner, Jerome (1983). *Child’s talk: learning to use language*. New York, Norton. Traducción al español de Rosa Premat, *El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1995.
- Bruner, Jerome (1957-1984). *Desarrollo cognitivo y educación*. (Selección de Jesús Palacios). Madrid, Morata, 2004<sup>5</sup>.
- Fenson, Larry; Dale, Philip; Reznick, J. Steven.; Thal, Donna; Bates, Elisabeth; Hartung, Jeffrey; Pethick, Steve & Reilly, Judith S. (1993). *MacArthur Communicative Development Inventories (CDI)*. San Diego: Singular Pub. Company. Adaptación al español a cargo del grupo EQUIAL, Susana López Ornat et alii (2005). *Inventarios de Desarrollo Comunicativo MacArthur. Manual técnico y cuadernillo*. Madrid: TEA.
- Fernández López, Isabel (2009). *¿Cómo hablan los niños? El desarrollo del componente fonológico infantil*. Madrid: Arco Libros.
- Fernández Pérez, Milagros (2006a). “Hacia una ‘gramática’ del habla infantil. Enfoques lingüísticos básicos”. En Luque Durán, Juan de Dios (ed.). *Homenaje a José Andrés de Molina. V Congreso Andaluz de Lingüística*, vol. 3, Granada: Método, 1299-1315.
- Fernández Pérez, Milagros (2006b). “Usos verbales y adquisición de la gramática. Construcciones y procesos en el habla infantil”. *Revista Española de Lingüística*, 36, 319-348.
- Fernández Pérez, Milagros (coord) (2011). *Lingüística de corpus y adquisición de la lengua*. Madrid: Arco Libros.
- Givón, Thomas (1995). *Functionalism and Grammar*. Amsterdam: John Benjamins.
- Givón, Thomas (2002). «The Visual Information-Processing System as an Evolutionary Precursor of Human Language». En Givón, T. & Malle, B. (eds.), 3-50.
- Givón, Thomas & Malle, Bertram (eds.) (2002). *The Evolution of Language out of Pre-language*. Amsterdam: John Benjamins.
- Halliday, Michael A. K. (1975). *Learning How to Mean. Explorations in the Development of Language*. London: Arnold.
- Jurado Román, Teresa (2013). *Análisis de los procesos narrativos verbales e icónicos en los escolares de cinco años*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Córdoba.
- Kress, Gunther (1997). “Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potentials of new forms of texts”. En Synder, I. (ed.). *Page to Screen: Taking Literacy into the Electronic Age*. London: Routledge, 53–79.

- Monfort, Marc & Monfort Juárez, Isabelle (2002). *En la mente. Un soporte gráfico para el entrenamiento de las habilidades pragmáticas en niños*. Madrid: Entha.
- Pahl, Kate (1999). *Transformations: Meaning Making in Nursery Education*. Staffordshire: Trentham Books.
- Pahl, Kate (2007). "Creativity in events and practices: A lens for understanding children's multimodal texts", *Literacy*, 41(2), 86-92.
- Racionero, Flora (2011). *Análisis de los Grafismos conducentes al dibujo y a la escritura. Edades de 3, 4 y 5 años*. Saarbrücken: Lambert Ac. Publishing.
- Rivière, Ángel (1991). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza.
- Tomasello, Michael (2001). «Perceiving Intentions and Learning Words in the Second Year of Life». En Bowerman, M. & Levinson, S. (eds.), 132-158.
- Tomasello, Michael (2002). «The Emergence of Grammar in Early Child Language». En Givón, Th. & Malle, B. (eds.), chap. 12, 309-328.
- Tomasello, Michael (2003). *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Tomasello, Michael & Brooks, Patricia (1999). «Early Syntactic Development: A Construction Grammar Approach». En Barret, M. (ed.), 161-190.
- Vygotsky, Leo (1934). *Myshlenie i rech*, Mockba. Traducción al español de P. Tosaus Abadía (sobre la edición inglesa a cargo de A. Kozulin. *Thought and language*. Cambridge: The MIT Press, 1986). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, Paidós, 1995.