



Rasgos lingüísticos de los niños que se inician en la escritura. Análisis y consideraciones

*Raquel Bruzual
y Lourdes Molero de Cabeza*

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito analizar los rasgos lingüísticos que poseen los niños al iniciarse en el aprendizaje de la escritura. El aspecto metodológico parte de las grabaciones hechas a niños pertenecientes a 9 unidades educativas de nuestra comunidad, con un total de 20 secciones de pre-escolar y primer grado, en edades comprendidas entre los 4 a 6 años de edad, para elaborar un registro de las palabras que los niños conocen y usan oralmente. Posteriormente, se realizó un análisis de los rasgos fonético-fonológicos, morfo-sintácticos y léxico-semánticos que presentan los niños al iniciar la escolaridad formalizada. Este estudio demostró que los niños poseen un conocimiento y uso de su lengua materna efectivo y apropiado. Esta conclusión nos conduce a plantearnos la necesidad de considerar este conocimiento y uso efectivo de la lengua materna como punto de partida para la enseñanza de la escritura.

Palabras clave: rasgos lingüísticos, lengua materna, enseñanza de la escritura.

Linguistic features of children beginning literacy. Analysis and considerations

Abstract

The purpose of the present paper is to analyze the linguistic features exhibited by children beginning literacy. Methodologically, it is based on recordings of children belonging to 9 schools located in Maracaibo, Venezuela, for a total number of 20 sections of pre-schoolers and first-graders, in order to register the words that the children know and use orally. An analysis was carried out of the phonetico-phonological, morpho-syntactic, and lexico-semantic features present in the children when they begin formal schooling. This study demonstrated that the children know and use their native tongue in an effective and appropriate manner. This conclusion leads us to assert the need to consider this knowledge and effective use of the native tongue as the point of departure for the teaching of writing.

Palabras clave: linguistic features, native language, literacy.

Introducción

Uno de los presupuestos esenciales del estudio de los fenómenos lingüísticos desde el punto de vista de la psicología del lenguaje, la psicolingüística y la lingüística aplicada, está referido a que toda actividad o comportamiento lingüístico humano está apoyado en el conocimiento que se tenga de la lengua materna. Dicho presupuesto establece que "saber una lengua" consiste en la posesión de un conjunto de conocimientos explícitos acerca de dicha lengua y que se ponen de manifiesto en situaciones de comunicación.

De acuerdo con esta premisa, la enseñanza de la escritura en nuestros institutos educativos debería tomar como punto de referencia el conocimiento y el uso que los niños hacen de su lengua para poder diseñar: objetivos, procedimientos y estrategias. Sin embargo, la enseñanza de la escritura y la lectura en los institutos educativos está orientada hacia la repetición y fijación de signos aislados, además, prevalece la tendencia de querer enseñar el código escrito y sus correcciones a través de la pronunciación enfática, exagerada e inadecuada de los sonidos para que sean transcritos en el papel.

Este planteamiento pudo ser confirmado en una investigación que se llevó a cabo recientemente donde, a partir de las observaciones realizadas a secciones de pre-escolar y de primer grado, se pudo constatar cómo es el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura (Bruzual, 1998: 160). Se pudo comprobar a través de estas observaciones: el desinterés, mostrado por los maestros, en conocer qué trae el niño a la escuela. Los métodos y los procedimientos los impone el maestro a su manera sin acatar el desarrollo lingüístico del alumno; todo el proceso educativo en un salón de clase está centrado en los dictados, la repetición de los sonidos (que no son sonidos sino nombres de letras y de sílabas), en las caligrafías y en las copias.

El presente trabajo toma como referencia los resultados obtenidos en esa pasada investigación. De allí que los objetivos a desarrollar están fundamentados en justificar por qué es importante tomar en cuenta el conocimiento y uso que los niños hacen de su lengua materna al entrar a la educación escolarizada. Por tal razón, se hizo un análisis de los rasgos fonético-fonológicos, morfo-sintácticos y léxico-semánticos que poseen los niños para poder saber qué conocen y cómo usan su lengua y, a partir de esto, fundamentar la hipótesis.

1. Consideraciones sobre la naturaleza del conocimiento lingüístico

Una de las principales incógnitas que se ha planteado la psicología del lenguaje, la sociolingüística, psicolingüística y la lingüística aplicada está referida a esclarecer cuál es la naturaleza de nuestro conocimiento del lenguaje, o, dicho de otra forma, qué es exactamente lo que una persona sabe cuando se dice que "sabe" una determinada lengua.

Este argumento lleva consigo varias interrogantes que han sido planteadas en otras áreas de estudio como el asociacionismo, el mentalismo, el enfoque formalista, el funcionalismo y la pragmática.

En primer lugar está la pregunta sobre cuál es el origen de este conocimiento, cómo surge en la mente-cerebro de cada hablante, es decir, de qué manera llega un individuo a saber todo lo que sabe de su lengua materna y cómo se adquiere, se desarrolla o modifica este conocimiento a lo largo del tiempo en la mente de cada sujeto.

La segunda interrogante es la de cómo se utiliza este conocimiento en las actividades de entender y hablar una lengua. Es preciso aclarar en este punto que conocer una lengua no es lo mismo que entenderla y hablarla.

La tercera pregunta, asociada al problema del conocimiento del lenguaje, hace referencia al soporte material en que se realiza el mismo, es decir, a los mecanismos y estructuras físicas en que tienen lugar, tanto el conocimiento lingüístico como las actividades que nos permiten su uso.

Cada una de estas disciplinas y enfoques han planteado el problema del conocimiento lingüístico y han hecho aportes significativos al respecto. Sin embargo, en este estudio se tomarán aquellos postulados que, desde el punto de vista lingüístico, sean relevantes para el análisis y den respuestas a estas interrogantes, sin olvidar la relación que existe entre el **conocimiento** lingüístico y la **actividad** lingüística. Estos postulados son los siguientes:

1. La facultad del lenguaje incluye un conocimiento derivado de la experiencia y del ejercicio de otras facultades cognitivas que permite al hablante producir e interpretar actos de comunicación adecuados al contexto social y situacional; a este conocimiento se le denomina "competencia pragmática o comunicativa".
2. Existe otra clase de conocimiento lingüístico que capacita al hablante para producir y comprender todos los posibles enunciados verbales bien formados de su lengua materna; a este conocimiento se le denomina "competencia lingüística" o "gramatical". Esta competencia lingüística está referida al conocimiento de una gramática particular; la de su lengua materna.
3. El lenguaje, considerado como facultad cognitiva incluye ambas clases de conocimiento, así como todas aquellas estrategias y procedimientos empleados para ponerlos en práctica, que se conocen como "actuación". Desde este punto de vista, la actuación " es un constructo mental que abarca más que la simple conducta manifiesta en el hablante cuando articula sonidos o produce signos visuales al hablar o al escribir, y que se define como un conjunto organizado de procesos cognitivos de manipulación y tratamiento de información" (Belinchón, Revière, Igoa, 1996: 247).
4. La lengua, entendida como un conjunto potencialmente infinito de enunciados verbales interpretados en un contexto,

resulta del despliegue del conocimiento lingüístico en formas de actuación concretas.

Estos postulados son ampliamente tratados, en la actualidad, en el campo de la psicología cognitiva, la lingüística cognitiva y en la pragmática.

2. Relación rasgos lingüísticos orales y código escrito

Desde hace algunas décadas las investigaciones lingüísticas se han inclinado hacia el estudio del carácter oral del lenguaje y las implicaciones más profundas que existen entre la forma oral y la escrita. Las disciplinas antes mencionadas han dedicado su tiempo a comparar cada vez más la relación entre la articulación oral con la expresión escrita.

Saussure (1916) llamó la atención sobre la primacía del habla oral, que dirige toda comunicación verbal, así como la tendencia, entre los estudiosos, de considerar la escritura como la forma básica del lenguaje. Con respecto a este planteamiento Saussure sostiene que es necesario conocer la utilidad, defectos y peligros de la escritura (Saussure, 1973:71-72) y la concibió como una clase de complemento para el habla oral, pero no como transformadora de la articulación "la lengua, pues, tiene una tradición oral independiente de la escritura, y fijada de muy distinta manera" (Saussure, 1916: 73).

La escritura y la oralidad son dos modalidades diferentes que deben ser consideradas por separado al momento de la enseñanza (Bruzual, 1996:103), sin embargo, el conocimiento y uso que hace el niño de su código oral, desde el momento de nacer hasta llegar al colegio, debe ser tomada en cuenta para comenzar con la tarea de enseñanza del código escrito (para leerlo y escribirlo). No con el fin de enseñar el código escrito en correspondencia exacta con el código oral, sino que a partir de lo que el niño sabe de su lengua materna y cómo la usa, el docente pueda ayudarlo a desarrollar su lenguaje; pueda construir textos coherentes, expresarse en forma adecuada, enriquecer su campo lexical y convertirse en un eficiente lector. Así, el papel del docente en el aula es ayudar al niño a desarrollar la lengua que él conoce y no continuar con la imposición de métodos que no van de acuerdo con el proceso de desarrollo del lenguaje.

3. Competencia lingüística y competencia comunicativa

Un aspecto importante a considerar en este estudio es la relación entre la competencia lingüística y la competencia comunicativa (explicada en el primer punto). La definición de competencia lingüística se origina de la noción chomskyana referida a la capacidad del oyente/ideal para reconocer y producir una infinita cantidad de oraciones a partir de un número finito de unidades y reglas en una comunidad lingüística homogénea (Chomsky, 1965). El niño al llegar a la escolaridad formalizada tiene un conocimiento del código de la lengua utilizada por su comunidad lingüística que lo convierte en un interlocutor eficiente en términos de entender y hacerse entender ante los demás.

La competencia comunicativa es entendida, en este trabajo, como el conjunto de procesos y conocimientos que el hablante /escritor debe utilizar para producir o comprender distintos tipos de discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido. En otras palabras, la competencia comunicativa puede ser concebida como el dominio y la posesión de los procedimientos, normas y estrategias que hacen posible la emisión de enunciados adecuados a las intenciones y situaciones de comunicación que los individuos comparten en contextos diversos.

La noción de competencia comunicativa va más allá del conocimiento del código lingüístico para entenderse como la capacidad de saber qué, a quién, cuándo y cómo expresarse. El concepto de competencia comunicativa se refiere tanto a la competencia lingüística (definición chomskyana) como a la competencia pragmática que es la utilización apropiada de las variedades lingüísticas de acuerdo con la situación o contexto situacional. Esto se afirma porque al aprender a hablar no solamente se adquiere la gramática de la lengua materna que se habla en nuestra comunidad, sino también, que se aprenden los diferentes registros y variables que se usan, según las normas de nuestro entorno. De igual modo, los niños construyen su repertorio lingüístico, no con base a la repetición o imitación, sino que ellos van aprendiendo las palabras que se usan en su medio para poder comunicarse, entender a las personas y hacerse entender, y también van creando palabras, muchas veces inventadas, pero que tienen un alto contenido semántico para ellos. Los niños crean y emplean sus palabras motivadas por determinadas situaciones y circunstan-

cias. Debería plasmarse, en los objetivos del sistema educativo, la cultura propia del niño, haciendo uso de la competencia comunicativa que él trae a la escuela.

4. La actividad de producción del lenguaje

Al analizar los procesos de producción del lenguaje se destaca que la actividad del habla parte del recorrido que realiza el emisor, desde el nivel referencial, y que, en un primer momento, se convierten en procesos cognitivos y emocionales (un nivel lógico-conceptual) que no son exclusivos o específicos de la actividad lingüística. Ciertamente, al escuchar y al hablar, los individuos ponen a disposición de otros algo de los que piensan, sienten, temen, o desean, haciéndose así partícipes de su experiencia emocional o intelectual a quienes los escuchan. Sin embargo, para que este proceso sea posible, el hablante tiene que utilizar combinaciones de signos que puedan ser descodificados o interpretados adecuadamente por sus interlocutores, es decir, entran las combinaciones de signos lingüísticos ubicadas en el nivel lingüístico. Por lo general, cuando los sujetos se comunican a través de su lengua materna, en forma oral o escrita (nivel del discurso), construyen oraciones significativas y gramaticalmente aceptables y no absurdas combinaciones de palabras.

De igual modo, las personas construyen y emiten aquellas formas lingüísticas que consideran más efectivas en términos comunicativos. En función de cuál es el contexto comunicativo, la norma establecida por su comunidad lingüística, quién es el interlocutor y cuál es el motivo o propósito de la conversación, los hablantes usan el registro adecuado, cuidan el estilo de su lenguaje, utilizan ciertas formas lingüísticas u otras formas. Por todo ello, la producción del lenguaje debe ser considerada como un proceso comunicativo, con repercusiones sociales y pragmáticas tales como los objetivos e intenciones comunicativos del hablante, el contexto social en que tiene lugar el acto de habla, la situación y el momento.

Planteada en estos términos, el proceso de producción del lenguaje puede ser identificado como aquella actividad mediante la cual los sujetos pueden expresar contenidos e intenciones comunicativas a través de la construcción de combinaciones de signos lingüísticos. En caso específico de los niños, ellos perciben el mundo exterior y lo van representando en su nivel conceptual. "La conceptualización viene a ser la reducción de la infinidad de

PRODUCCIÓN	
EMISOR	
PERCEPCIÓN	REFERENTE
REPRESENTACIÓN CONCEPTUALIZACIÓN	NIVEL LÓGICO-CONCEPTUAL
DESIGNACIÓN	
COMPETENCIA	
RASGOS:	NIVEL LINGÜÍSTICO
Fonético-fonológico	
Morfo-sintáctico	
Léxico-semántico	
TEXTO: ORAL Y/O ESCRITO	NIVEL DEL DISCURSO
	COMPRESIÓN RECEPTOR

Esquema elaborado a partir de la tesis de Bernard Pottier

los referentes (cosas, pensamientos...) a un cierto número de aprehensión. Esto conduce a la designación o la clase de elementos semánticos que pertenecen a un inventario abierto y no-finito (Pottier, 1977: 394)". De esta manera, organizan su lengua hablada dotada de ciertos rasgos lingüísticos propios del aprendizaje y el desarrollo de su lengua.

5. Procedimiento metodológico

5.1. Objetivos generales

- a) Analizar los rasgos fonético-fonológicos, morfo-sintácticos y léxico-semánticos encontrados en las muestras.
- b) Establecer la importancia de tomar en cuenta los rasgos lingüísticos orales que presenta el niño al iniciarse en la escritura.

5.2. Muestras

El aspecto metodológico se desarrolló a partir de las grabaciones hechas a niños pertenecientes a 09 escuelas básicas de nuestra comunidad, un total de 20 secciones de pre-escolar y primer grado, en edades comprendidas entre los 4 a 6 años de edad, de esta manera, se pudo elaborar un registro de las palabras que ellos conocen y usan oralmente.

5.3. Procedimiento

- a) Se revisó la bibliografía adecuada al tema. Algunas de las fuentes fueron dadas en los seminarios doctorales, asesorados por la tutora de la tesis Dra. Lourdes Molero de Cabeza.
- b) Se elaboró un plan de visitas a las escuelas.
- c) Se tomaron grabaciones a los alumnos seleccionados de las secciones mencionadas. Estas grabaciones fueron espontáneas y otras fueron preguntas previamente elaboradas.
- d) Transcripción de las grabaciones.
- e) Organización y clasificación de las muestras.
- f) Análisis de las muestras.

6. Análisis de las muestras

6.1. Rasgos fonéticos-fonológicos

- 1.- Ausencia del fonema velar fricativo sordo /x/:
 - ugál en vez de jugar
 - uguito en vez de juguito
 - ugándo en vez de jugando
- 2.- La fricativa alveolar sorda, en posición inicial de sílaba o palabra, cambia a:
 - a) Oclusiva dental sorda /t/:
 - tópa en vez de sopa
 - tuélo en vez de suelo
 - tapáto en vez de zapato
 - tínco en vez de cinco
 - téi en vez de seis
 - atúcal en vez de azúcar
 - tuéño en vez de sueño
 - b) Palatal africada sorda /c/:
 - copita por sopita
 - cábo por sabo
- 3.- Dificultad en pronunciar sílabas trabadas:
 - nopió por rompió
 - fáxco por frasco

énte	por	frente
fiébe	por	fiebre
tabáxo	por	trabajo
tuéno	por	trueno
tés	por	tres
meta	por	metra
bolígafo	por	bolígrafo
guéra	por	guerra
maésta	por	maestra
keyónes	por	creyones

4.- Dificultad para pronunciar las vibrantes múltiples.

a) Cambia a oclusiva dental sonora /d/

datón	por	ratón
kádo	por	carro
dobó	por	robot
dópa	por	ropa
katéda	por	cartera
tódo	por	toro

b) Cambia a lateral alveolar sonora /l/:

góldo	por	gordo
amól	por	amor
cálne	por	carne
caminál	por	caminar
cantál	por	cantar
prestél	por	prestar

5.- Cambio de fonemas oclusivos bilabiales sonoros /b/ por velares sonoros /g/:

aguéla	por	abuela
guéno	por	bueno
gómíto	por	vómito
tigurón	por	tiburón

6.- Cambio de fonemas oclusivos bilabiales sordos /p/ por velares sordos /k/:

kupítle	por	pupitre
kuérta	por	puerta

7.- Cambios producidos por diptongación:

trajieron	por	trajeron
-----------	-----	----------

jugaron	por	jugaron
caliental	por	calentar
haigan	por	hayan
pasial	por	pasear

8.- Cambios producidos por metátesis:

murciégalo	por	murciélago
tevelisor	por	televisor
mapeche	por	mapache
despierto	por	despierto

Estos rasgos fonéticos-fonológicos, observados en los niños, obedecen al desarrollo de la capacidad articulatoria de un hablante normal. Este es un proceso diferente para cada individuo que puede superar en la medida que haya un desarrollo de sus estructuras lingüísticas y haga uso de estas palabras en situaciones comunicativas. Esta es otra de las razones por las cuales es inadecuado enseñar a los niños que comienzan el aprendizaje formal de las primeras letras, a partir de la imitación de los fonemas o transcripción de los sonidos, por ejemplos en el caso de los dictados.

6.2. Rasgos morfo-sintácticos

1. Las palabras más usadas son los sustantivos y presentan marca de género, número y persona en forma adecuada.
2. Los adjetivos más usados tienen una función calificativa con marca de género y número. Se establece una concordancia aceptable entre sustantivos, adjetivos y verbos.

Bonito(a), feo(a), grande, chiquito(a), rico(a), pobre, alto(a), gordo(a), flaco(a), bajo(a), bueno(a), malo(a), mal, bien, rápido(a), lindo(a), sucio(a), limpio(a), maluco(a), frío(a), bello(a), caliente, brillante, oscuro(a), triste, alegre, contento(a), sabroso, seco(a), barato, caro, feliz, bravo, mentira.

Los colores: verde, blanco(a), negro(a), azul, rojo(a), amarillo(a), celeste, morado, marrón, anaranjado.

Los adjetivos demostrativos: ese(a), esta, este, aquel, aquella.

3. Los verbos son usados, preferiblemente, en los tiempos presente, pasado y futuro:

- a) Emplean en forma correcta la forma infinitiva: correr, cantar, pintar, jugar, armar, tener, querer, conseguir, trabajar, hacer, cocinar, bailar, pensar, reír.
- b) Conjugan apropiadamente los verbos regulares, pero presentan dificultad para conjugar los verbos irregulares. Esto se debe a que van memorizando la estructura de los verbos regulares desde que comienzan a aprender la lengua y la trasladan a todos los verbos. Por ejemplo:

"ponió", "puniste", "cabo", "cabarán," "cabieron",
 "trajieron", "muriste", "sabo", "sostení", "volo",
 "dició", "cabió", "vinió", "rompido", "trají", "dísi",
 "lo así".

- c) Usan correctamente la forma del gerundio: bailando, jugando, hablando, cuidando, estudiando, caminando.
- d) Es contante el uso de la forma imperativa del dialecto local:

"vení", "sentáte", "calláte", "dáme", "traéme",
 "apuráte", "quitáte", "subí".

Con respecto a la sintaxis se observan construcciones de enunciados formadas por 3-4-5 y 6 palabras gramaticalmente correctas. El orden sintáctico se presenta de esta manera:

A.-	SUJETO	+	VERBO	+	OBJETO
B.-	OBJETO	+	VERBO	+	SUJETO

Ejemplo:

- A.- a) "La maestra está en el salón"
 b) "Ellos agarraron la pelota"
 c) "Quería ver la tarjetica"
 d) "El sacapunta no sirve"
 e) "Comprame un helado"
- B.- a) "En el patio estaban las pelotas"
 b) "La tarea no la hice"
 c) "Ya tengo hambre"
 d) "Todavía estáis ahí"

Hay preferencia por las oraciones encabalgadas que van enlazando con algunos nexos reiterativos: entonces, y, bueno, este, después.

4. Adverbios: ayer, tampoco, mañana, tarde, muy, mucho, bastante, más, menos, no, aquí, ahí, temprano.
5. Conjunción: y, pero, entonces, también, ni, pues.
6. Preposición: con, por, en, de, a, hasta, sobre, desde, hacia, para.
7. Artículos: las, los, el, la, uno, una, unos, unas, al, del.
8. Pronombres: Utilizan los pronombres personales con facilidad (a excepción de la segunda persona del plural y del singular que alternan con tú, vos y el usted que es de poco uso). También emplean en forma apropiada los pronombres interrogativos: qué, quién, cómo, cuándo, cuánto, por qué, dónde. En cuanto a los pronombres posesivos que utiliza: mío, mía, tuya, tuyo.

6.3. Rasgos léxico-semánticos

1. El uso que los niños poseen del código de la lengua está determinado por la variable dialectal de su comunidad. El repertorio de palabras que poseen son palabras que guardan el mismo significado que les han asignado los hablantes de la región.
2. Se establecen relaciones semánticas entre palabras como es el caso de la SINONIMIA y la ANTONIMIA.

Ejemplos de ANTÓNIMOS:

flaco	-	gordo
pequeña	-	grande
rico	-	pobre
alto	-	bajo
arriba	-	abajo
bonito	-	feo
malo	-	bueno
sabroso	-	maluco
día	-	noche
frío	-	caliente

Ejemplos de SINÓNIMOS:

bonita	-	linda	-	bella
--------	---	-------	---	-------

grande - gigante
sabroso - rico
mirar - ver

3. Conocen y emplean las derivaciones de algunas palabras:

a) Sufijos Diminutivos - Aumentativo:

Ejemplos:

mesa - mesita - mesota
casa - casita - casota
cama - camita - camota
silla - sillita - sillota

b) Tienen nociones de la marca del SINGULAR y del PLURAL.

c) Establecen diferencias entre el FEMENINO y el MASCULINO agregando la terminación -a- para los FEMENINOS y las terminación -o- para los MASCULINOS.

Ejemplos:

perro - perra
gato - gata
loro - lora
burro - burra

Aunque también hace diferencias como:

hombre - mujer
toro - vaca
sol - luna

Los rasgos lingüísticos que se han descrito forman parte de un proceso de desarrollo normal de la lengua materna en los niños de esa edad. Estas características, en muchas ocasiones, son ignoradas por los docentes al iniciar la enseñanza de la escritura y la lectura afectando el proceso de selección y ordenamiento de las unidades que componen un mensaje. Como se explicará a continuación la falta de atención a estas características –realizada a partir de criterios basados tanto en el tipo de unidad lingüística (sonido, sílaba, morfema, palabra etc.) como en el tipo de mecanismo responsable (omisión, desplazamiento, sustitución, asimilación, etc.) o su procedencia (contextual o no contextual)– ha traído como consecuencia la aplicación de inadecuados procedimientos para la enseñanza, ocasionando un desajuste al inicio de la vida escolar.

Las unidades lingüísticas representadas en cada uno de los rasgos lingüísticos señalados, son determinantes en el proceso de desarrollo de la lengua materna y, por lo tanto, deben ser tomadas en consideración por los docentes al momento de diseñar los procedimientos de enseñanza de la escritura. Estas unidades son las siguientes:

6.4. Unidades presentes

1. Unidades subléxicas:
 - a) Fonema
 - b) Secuencia de fonemas
 - c) Sílabas
2. Unidades léxicas:
 - a) Morfema:
 - Raíz
 - Prefijo
 - Sufijo flexivo
 - Sufijo derivativo
 - b) Palabra:
 - En su estructura simple
 - Derivación
 - Composición
3. Unidades supraléxicas
 - a) Oraciones
 - Simples
 - Compuestas

6.5. Naturaleza de los rasgos

1. Por contexto:
 - a) Características dialectales
 - b) Anticipación
 - c) Desplazamiento
 - d) Intercambio
 - e) Movimiento
 - f) Acento
 - g) Entonación
2. No contextuales
 - a) Sustitución

- b) Fusión
- c) Adición
- d) Omisión

Consideraciones finales

En síntesis, los niños van construyendo su gramática acercándose al modelo que escuchan sin que sea una copia. A medida que van aprendiendo una palabra, la van ordenando en su repertorio lingüístico, en forma sintáctica y semánticamente correcta, para luego ser usada de acuerdo con cada situación de comunicación.

Los niños a esta edad tienen una competencia aceptable en comparación con el manejo y dominio del léxico pobre y escaso, que poseen los actuales hablantes de esta lengua en nuestro país. Se incluyen en este análisis palabras gramaticales y no gramaticales, pues éstas también forman parte de su repertorio.

Por otra parte, este estudio nos demuestra que los niños poseen un conocimiento y uso de su lengua que es efectivo y es apropiado, pero que presenta ciertos rasgos propios de su evolución como hablante y que presenta ciertas características específicas de modo y punto de articulación. Efectivo porque hasta esa edad les ha servido de instrumento de comunicación que les ha permitido poder hacer contacto con el mundo: relacionarse con personas de diferentes edades y sexo, responder ante determinadas circunstancias, usarlo en algunos momentos para satisfacer necesidades y también emitiendo mensaje de acuerdo con el contexto. Es apropiado porque como usuario de la variable que se usa en su comunidad es capaz de entender los mensajes lingüísticos y no lingüísticos y los explícitos e implícitos. Por lo tanto, este conocimiento y uso que el niño posee de su lengua materna debe ser el punto de partida para que el docente comience su tarea de la enseñanza de la lectura y la escritura formal. Y cuando se habla de lo formal se refiere a que el niño ya realiza lecturas de los significados de todo lo que le rodea. Este mundo de mensajes donde la palabra escrita es la que prevalece, es entendida por el niño sin que haya llegado a reconocer los signos.

Por esta razón, todo proyecto de enseñanza de la lectura y la escritura debe partir de los siguientes parámetros:

1. Debe tomarse como punto de partida el conocimiento y uso que el niño hace de su lengua materna.

2. También debe considerarse el contexto y la situación que lo rodea, pues hay una serie de valores ideológicos, culturales, religiosos y sociales con los que el niño se identifica. De esta manera, todo proyecto debe partir de elementos generales y pertinentes al niño y no de elementos particulares ajenos y aislados de su realidad. En la enseñanza debe, por lo tanto, irse adoptando el enfoque pragmático y discursivo orientado al logro, por parte del niño, de un dominio productivo / gramática de la producción) y comprensión (gramática de la recepción) adecuados de los usos verbales en la comunicación humana (Molero, 1998:14).
3. Tener en cuenta que la lengua hablada y el código escrito son dos modalidades diferentes y que los rasgos fonético-fonológicos del habla del niño no deben ser reflejados en la escritura -como se puede observar en el análisis realizado-, pues puede perturbar el aprendizaje de la escritura y ocasionar problemas escriturarios posteriores.
4. La escuela debe tener claro qué lengua o qué usos hay que enseñar en el aula para lograr el objetivo de la formación de lectores, escritores, hablantes y oyentes competentes. También hay que indagar acerca de los saberes (lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos y didácticos) que debe poseer el profesorado para el desempeño de sus tareas docentes.
5. La atención que debe prestarse a la imagen y a la imagen unida a la palabra (usos icono-verbales) en la primera etapa de la educación básica.
6. El desarrollo en los niños de la reflexión sobre su lengua materna, lo cual incluye la reflexión gramatical y la comprensión y producción textual que deben estar estrechamente ligadas.

Bibliografía

- Alisedo G.M. y C. Chiocci (1994). *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje*. Buenos Aires: Paidós-Educador.
- Barrera, L. y L. Fraca de Barrera (1991). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Belinchón, M. (1995). Aspectos cognitivos, lingüísticos y emocionales en la adquisición normal y no normal del lenguaje. *Revista Lenguaje y Comunicación*. N° 9: 5-20.

- Belinchón, M.; A. Rivera y J.M. Igoa (1996). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- Bruzual, R. (1996). Análisis de la producción escrita de los estudiantes que ingresan a LUZ. *Opción*. N° 21: 99-115.
- Bruzual, R. (1997). Análisis del Discurso en la comprensión y producción de textos. *Opción*. N° 24: 63-84.
- Bruzual, R. (1998). Un estudio semántico-pragmático de los textos de iniciación a la lectura. En: *Enseñanza de la Lengua Materna. Teoría y Práctica*. Maracaibo: Ediciones Fundacite Zulia.
- Calvo Pérez, J. (1994). *Introducción a la pragmática del español*. Madrid: Cátedra S.A.
- Chomsky, N. (1969). *Lingüística Cartesiana*. Madrid: Gredos.
- Chomsky, N. (1976). *Estructuras Sintácticas*. Madrid: Siglo XXI.
- Chomsky, N. (1983). *Reglas y representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Da Silva, H.; M. Colin; N. Alfaro y otros. (1997). Unidades de análisis en el discurso del salón de clase: una experiencia metodológica. *Revista Morphe* N° 15-16: 25-42.
- Engel, P. (1993). *Psicología ordinaria y ciencias cognitivas*. Barcelona: Gedisa.
- González J.; Y. Motos y F. Tejedo (1993). *Expresión Escrita. Estrategias para la escritura*. Biblioteca de Recursos Didácticos. Madrid: Alhambra.
- Lomas C. y A. Osoro (1994). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C.; A. Osoro y A. Tusón (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Molero de Cabeza, L. (1985). *Lingüística y discurso*. Maracaibo: FEC-LUZ.
- Molero de Cabeza, L. (1986). Módulo Actancial, Integración de Esquemas y Enseñanza de la Lengua. *Opción* 4: 56-69.
- Molero de Cabeza, L. (1998). Un Modelo Lingüístico para la Planificación de la Enseñanza de la Lengua Materna. En: *Enseñanza de la Lengua Materna. Teoría y Práctica*. Maracaibo: Ediciones Fundacite-Zulia.
- Ninio A. y C. Snow (1996). *Pragmatic Development*. Oxford: Westview Press.
- Ong Walter, J. (1993). *Oralidad y Escritura. Tecnología de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.

Pottier, B. (1977). *Lingüística General*. Madrid: Gredos.

Pottier, B. (1992). *Teoría y Análisis en Lingüística*. Madrid: Gredos.

Sánchez de Zavala, V. (1994). *Ensayos de la palabra y el pensamiento*. Madrid: Trotta.

Saussure, F. (1975). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada.