

En torno al vocabulario y a su enseñanza en preescolar

AURORA SALVADOR ROSA

I. EL VOCABULARIO

Qué se entiende por vocabulario

Todos nosotros manejamos una gran cantidad de términos idiomáticos cuyo significado conocemos lo suficiente como para poder incluirlos en nuestros mensajes sin mayor dificultad. Igualmente sencillo nos resulta comprender estos mismos términos en los mensajes ajenos. Sin embargo, en ausencia de contexto, cuando el significado no adquiere su sentido situacional y textual, se nos pide una definición y es muy posible que no acertemos a darla. No inmediatamente, al menos. Tenemos que reflexionar. Y si la reflexión no nos proporciona una solución rápida, acabamos recurriendo al diccionario para aliviarnos las dudas.

Pero no es este el caso del término «*vocabulario*». Posiblemente todo el mundo sabe lo que es *vocabulario* y, además de saberlo, puede definirlo. Si se lo pedimos a cualquiera de nuestros alumnos lo hará sin grandes titubeos. Y nos atrevemos a suponer hasta la definición que nos dará. Más o menos esta: «Es el conjunto de palabras de una lengua».

Si en lugar de a nuestros alumnos se lo preguntamos en una encuesta callejera a un número *n* de personas, estamos bastante seguros de que el resultado será parecido.

Si *n*=20 obtendremos esta misma definición en *n*-2 de los casos, o, para que se entienda, en dieciocho.

Pues no anda tan descaminada la gente. Eso mismo nos viene a decir la última edición del diccionario académico en la primera de las

acepciones aclaradas. Y el Casares en la segunda. Marsá¹ varía un poco. Define vocabulario de esta manera: «Catálogo de voces».

Como diría el propio Marsá: Bueno. Es igual, sobre todo si tomamos en cuenta que *voz*, *vocablo*, *palabra* y *término* son voces (o vocablos o palabras o términos) que se definen las unas a las otras en un modo de círculo vicioso en estos diccionarios. Y en los demás.

Y de esto se trata precisamente. ¿Qué cosa es esa que llamamos palabras? ¿Cuáles de esas palabras nos interesan realmente a nosotros cuando nos planteamos dentro de nuestra asignatura de Didáctica de la Lengua en preescolar, la enseñanza del vocabulario?

Definir lingüísticamente la palabra no es tarea fácil. Si no lo han conseguido ni los más ilustres de los lingüistas para instrucción nuestra, mucho menos lo conseguiremos nosotros para enterar a nuestros alumnos. El mismo Coseriu, indiscutible maestro en estas cuestiones, prefiere considerar la noción de palabra como intuitivamente establecida. Y dice también que cualquier definición, por ejemplo la de Bloomfield —«una mínima forma libre»— puede servirnos. Como decía otro de nuestros maestros, lo que es una palabra sólo lo saben de verdad los telegrafistas, porque ellos las cobran.

Claro. La palabra no es una unidad operativa del sistema, sino más bien del texto, del producto oral o escrito que resulta del ejercicio, de la actividad, del discurso. Y más del texto escrito que del oral, evidentemente.

Pero para nuestros propósitos nos interesan sólo ciertas palabras, las que están dotadas de función léxica propiamente dicha, las que estructuran primariamente la realidad, el mundo tal-como-la-experiencia-humana-lo-entiende-lingüísticamente. Y a estas «palabras lexemáticas» nos referimos fundamentalmente cuando hablamos de vocabulario. Y por eso utilizamos indistintamente los términos «vocabulario» o «léxico».

La anterioridad de la función léxica

Dice Coseriu que la función léxica es idealmente anterior a las funciones necesarias para la combinación de las palabras en el discurso. Sin embargo aclara que es ésta una anterioridad lógica, no real ni genética.

Para nosotros sí que es real y, sobre todo genética. Y en esto el saber originario e intuitivo de los hablantes, en el que tenemos mucha

¹ FRANCISCO MARSA. *Diccionario normativo y guía práctica de la lengua española*. Barcelona, Ariel, 1986.

confianza, nos da la razón: los padres —ansiosos y expectantes— vigilan la aparición de *palabras* en su hijo, y cuando estas aparecen las van contabilizando, comparan el inventario de las que usa su niño con el de otros de la edad y se forman sus conclusiones sobre el adelanto o atraso relativo de su criatura.

Claro que nosotros sabemos que no se trata de palabras provistas de función, ni inscritas en ninguna categoría verbal ni nada de eso. Sabemos que son palabras capaces de asumir el valor de una frase entera, o sea, signos-frase. Pero pensamos que esto no quita que sean palabras.

Veamos la conocida igualdad de Jakobson, cuando habla de la no existencia de jerarquía de las unidades lingüísticas en el lenguaje infantil.

UN ENUNCIADO = UNA FRASE = UNA PALABRA = UN MORFEMA = UN FONEMA = UN RASGO DISTINTIVO.

Si se puede formular algo así es porque la solidaridad entre plano de la expresión y plano del contenido no puede establecerse del mismo modo que en el lenguaje adulto, porque el niño no posee aún la doble articulación. Sin embargo adquirirá antes la segunda y, justamente entonces será cada vez más improbable:

UNA PALABRA = UN MORFEMA = UN FONEMA = UN RASGO DISTINTIVO.

Y más probable en cambio:

UNA PALABRA = UNA FRASE = UN ENUNCIADO.

Lo que nos parece claro es que los primeros signos lingüísticamente codificados del niño son palabras, o palabras léxicas, como se prefiera. Otra cosa será que en el discurso sean utilizadas con un valor superior al suyo propio, es decir, que se refieran a situaciones que en el lenguaje adulto constituirían mensajes oracionales.

La palabra es, pues, ontogenéticamente anterior.

Desde otros puntos de vista nos parece también clara la anterioridad de la palabra. Como nos ha explicado muy bien Jakobson, en todo comportamiento verbal subyacen dos operaciones fundamentales: la selección y la combinación. En efecto. Quien codifica un mensaje primero selecciona y después combina. Y quien lo decodifica debe interpretar primero lo combinado para dar después su justo valor a cada término seleccionado.

Como codificadores se impone, en un primer momento, tener precisamente un catálogo de voces donde escoger. Y de esas voces las fundamentales serán justamente las primarias, las que articulan la experiencia que queremos comunicar, las palabras lexemáticas.

Como decodificadores, en cambio, deberemos antes captar las relaciones, después devolveremos a su lugar, en el repertorio, los ele-

mentos de los paradigmas. Primero los elementos pertenecientes al catálogo gramatical. Después los pertenecientes al léxico. Y sólo habrá comprensión cuando realicemos esta última operación.

El niño es decodificador antes que codificador de mensajes. En la decodificación la fase de combinación es previa. Se supone que la fase previa es más fácil. ¿Hay que inferir, entonces, que el niño posee antes la «gramática» que los «términos»? No, a nuestro entender. Lo que ocurre es que el adulto no suele hablar al niño nada más que de cosas bien concretas, presentes y visibles, de modo que el contexto suministra la información necesaria. El niño adivina la relación entre los términos. En realidad, en un primer momento, se limita a ser un probabilista y, justamente, puede serlo porque *res^a* conoce algunas palabras lexemáticas, cuyas relaciones establece extralingüísticamente.

Como codificador no puede, en cambio, hacer otro tanto. Para demostrar que habla tan bien como entiende tiene que decir aquello que quiere decir a la manera socialmente establecida, con gramaticalidad. Y eso no es posible, no todavía. Pero por eso mismo, utiliza sólo «palabras» y construye sus signos-frase. El inventario de palabras es lo fundamental, en nuestra opinión, para que, cuando sea lo suficientemente amplio, pueda el niño ocuparse de interiorizar sus relaciones en el discurso con todo lo que conllevan.

Por esto nos parece que desde el punto de vista de su necesidad para codificar y decodificar mensajes las palabras son, también, anteriores.

● La posterioridad de la palabra

Nos hemos esforzado en justificar nuestra idea sobre la anterioridad de la palabra. Sin embargo, la palabra será previa, pero también, en el sentido que le venimos dando, es posterior. Es decir, el aprendizaje cabal de la gramática de una lengua es posible. Tiene su principio y tiene su final. En cambio el de las palabras léxicas no termina nunca. Estamos constantemente incorporando nuevos términos. La última edición del DRAE (1984) contiene alrededor de setenta y cinco mil. Y volvemos a citar a Marsá²: «Setenta y cinco mil palabras son muchas palabras. Un excelente ejercicio de humildad para cualquier supuesto conocedor de la lengua española consiste en abrir el diccionario por cualquier página y empezar a leer, uno tras otro, todos los artículos. Lo menos grave será comprobar que se ignoraba la existencia de la mitad de las palabras; lo peor es cerciorarse de que muchas de ellas no signifi-

² FRANCISCO MARSA. Op. cit., p. 295.

fican lo que el lector suponía y que de la mayoría de ellas tenía una idea remota y vaga». Pero también nos dice a continuación Marsá que «la riqueza léxica de una lengua no puede medirse por la cantidad de palabras que los eruditos hayan acumulado en un diccionario elaborado a lo largo de dos siglos, sino por el número de palabras que la generalidad de los hablantes es capaz de usar con propiedad».

● La importancia de la enseñanza del vocabulario

La enseñanza del vocabulario adquiere, desde este punto de vista que compartimos, una inmensa importancia en todas las etapas de la educación. Y en preescolar más aún, porque condiciona la consolidación de la gramática y, de manera absoluta, la fluidez expresiva de los niños. Si el niño posee muy pocos términos difícilmente podrá progresar en la elaboración rápida del mensaje que la situación exija.

● La selección de un vocabulario para preescolares

Sobre la enseñanza del vocabulario se han dicho muchas cosas y algunas muy interesantes. Pero casi siempre aplicables al bachillerato y a la E.G.B., más que a preescolar. Es el caso del Vocabulario de Orientación Didáctica de Lorenzo Delgado³. En este vocabulario se recogen «los términos que se manejan en mayor número de fuentes de extracción de la lengua y que tienen mayor nivel de uso». El *V.O.D.* resulta de la intersección de otros tres vocabularios: El Vocabulario usual, común y fundamental (1953), y El Vocabulario General de Orientación Científica (1976), ambos de García Hoz, y el Vocabulario televisivo del mismo Lorenzo Delgado. Este autor en un breve librito⁴ nos ofrece un repertorio de palabras que integran su Vocabulario de Orientación Didáctica en el nivel común. Se incluyen palabras gramaticales, no sólo léxicas, clasificadas —a decir del autor— morfosintácticamente. Se trata de una clasificación muy curiosa (artículos, adjetivos y pronombres forman grupo) pero, con todo, el interés estadístico se mantiene. Un maestro de preescolar puede muy bien utilizarlo como repertorio para seleccionar los términos que, en cada «unidad globalizada» vaya a enseñar a los niños.

Con todo esto hemos querido aclarar qué entendemos por vocabulario, por qué es tan importante el vocabulario y a qué podemos

³ LORENZO DELGADO. *El vocabulario televisivo y el vocabulario de Orientación Didáctica*. Tesis doctoral, Madrid, Universidad Complutense, 1979.

⁴ LORENZO DELGADO. *El vocabulario y la ortografía de nuestros alumnos*. Madrid, Cincel. Kapelusz, 1980.

echar mano a la hora de construir, efectivamente, un vocabulario para preescolares.

Las palabras y las cosas

● Una vieja polémica no del todo zanjada

La polémica entre naturalistas y convencionalistas griegos nunca llegó a zanjarse. Derivó, por puro cansancio de quienes la mantenían, hacia otras cuestiones. Pero aun ahora, al cabo de los siglos, aunque parezca mentira, sigue sin estar tan claro como se pretende esto de la relación entre palabras y cosas. Precisamente en lexicología, a decir de Coseriu, se adoptan muy a menudo, como criterio, las cosas designadas, lo que constituye una confusión entre el contenido lingüístico, el «significatum», y la realidad extralingüística, los «designata». De ahí, posiblemente, que haya quien hable de significado del signo en términos de imagen mental, cosa que, naturalmente, Coseriu desplora, puesto que para él el significado es un hecho nocional.

Pero no es este el lugar ni el momento para repasar lo que se ha dicho acerca del signo, aunque de signos se trate, pues evidentemente cuando se habla de palabras y cosas el signo tiene que sacarse a relucir de inmediato. Ya que signos son las palabras y, según algunos, hasta las mismas cosas quedan incluidas en el «triángulo» de la significación (eso piensan, al menos, Ogden y Richards para quienes el significado viene a ser una especie de mediador para que palabras y cosas puedan establecer una —relación— estable).

● Las palabras, las cosas y el niño

Nosotros vamos a intentar colocarnos en la perspectiva del niño que se inicia lingüísticamente. Se trata de un niño que está concluyendo el período del lactante, integrado por los tres primeros estadios de Piaget: un niño cuya inteligencia ha sido, hasta el momento, puramente práctica o sensorio-motriz, aplicada a la manipulación de los objetos, y que utiliza percepciones y movimientos para organizar esquemas de acción. Esquema comparables a una especie de conceptos sensorio-motores, aptos para ser repetidos y generalizados.

Al principio de la evolución mental no existe, seguramente, ninguna diferencia entre el yo y el mundo exterior, no hay conciencia personal. Todo lo percibido está centrado en la propia actividad. El mundo exterior sólo podrá empezar a objetivarse cuando el yo se construya en tanto que actividad subjetiva o interior. Así, los progresos de la inteligencia sensorio-motriz desembocan en la construcción de un uni-

verso objetivo que hará emerger al niño de su primitivo egocentrismo -inconsciente-e-integral. Para ello el niño deberá construir cuatro categorías prácticas o de acción pura: el objeto, el espacio, la causalidad y el tiempo. Alrededor de los doce meses el niño empieza a observar una conducta de búsqueda cuando los objetos salen de su campo perceptivo. Quiere esto decir que las posibilidades de su conciencia empiezan a trascender lo puramente inmediato. Y precisamente a esta misma edad se produce el descubrimiento del signo. Sin embargo, se considera que la etapa propiamente lingüística comienza bastante más adelante, al término de este estadio sensorio-motriz. Sobre los dieciocho meses o los dos años⁵. Esto nos parece muy significativo y viene a apuntalar nuestra idea sobre la anterioridad de la palabra. En realidad la aparición de ésta está ligada a la de la cosa, a la del objeto. Y nos atrevemos a decir más: no es que están ligadas ambas apariciones. Es que son lo mismo. Intentaremos justificar este aserto. Cuando el niño adquiere el poder de evocar el objeto, es decir, cuando construye el objeto permanente. ¿Cómo consigue tal cosa? ¿Cómo es la idea en la mente infantil? ¿Se trata de un significado nocional? ¿Se trata simplemente de una imagen mental? Tanto imagen como concepto son formas de representación. La imagen reproduce el percepto. El concepto abstrae de las cosas sus componentes sensoriales e imaginativas. No vamos a entrar en discusiones sobre inteligencia, función simbólica, pensamiento y lenguaje, este tipo de discusiones no tienen cerca la solución, al menos desde la Lingüística y desde la Psicología. Sin embargo, el tema es tan apasionante que no resistimos la tentación de plantear la siguiente hipótesis:

Como hemos dicho, el niño posee una inteligencia que se traduce en esquemas de acción. En un primer momento esta inteligencia opera tan sólo sobre lo inmediato. Pero en un determinado punto adquiere la capacidad de representarse, en ausencia, los objetos. Esto puede ocurrir porque el desarrollo afectivo permita ya emociones que perduren más allá de la presencia que las estimula. Emociones tales como deseos, por ejemplo. El deseo, como el miedo u otra emoción fuerte, mantiene viva en forma de imagen la percepción que ya ha cesado. Si el objeto imaginado es un objeto familiar cuya aparición se asocia en la mente del niño con una secuencia sonora, esta secuencia sonora será interiorizada como parte de la imagen del objeto, que no tiene por qué ser únicamente visual.

⁵ Esto es, resumidamente, lo que viene a decírnos Jean Piaget en «El desarrollo mental del niño», en *Seis estudios de Psicología*. Barcelona, Seix-Barral, 1968.

Lo que estamos diciendo es que el significante se adquiere integrado en el significado, puesto que para el niño forma parte del referente. El niño concibe los objetos (suponemos que) imaginando sus rasgos más evidentes. Y justamente todos los objetos tienen un rasgo común: un nombre. Y para el niño este nombre es parte integrante del propio objeto. Y además resulta un rasgo muy cómodo porque se produce a placer y sirve para conseguir que aparezcan efectivamente las cosas.

Evidentemente el niño experimentará con este descubrimiento y encontrará que es bueno.

En definitiva, la adquisición del signo es unitaria, tan unitaria que la imagen acústica forma parte de la imagen mental. Con un poco de práctica podrá uno prescindir de la imagen mental y quedarse con la acústica, en un modo de metonimia simplificadora. Y así nacerá el concepto, que sólo tiene de imagen la acústica, precisamente, en el pensamiento adulto.

Todo esto no quiere decir que confundamos plano de la expresión y plano del contenido. El significante, por más que sea entendido por el niño pequeño como inherente al objeto, no lo es. Pero nos parece importante tener en cuenta que se aprende como si lo fuera. Y que además esta manera de interiorizar las cosas no es breve ni episódica. A lo largo del cuarto de los estadios de Piaget, —entre los dos y los siete años— el pensamiento infantil va a operar así: los nombres pertenecen esencialmente a los objetos que designan. Todo nombre responde a una cosa, que existe en alguna parte. Y toda cosa deberá, consecuentemente —al margen de cualquier otro rasgo— tener su propio nombre. Es evidente que el niño de esta edad confía en el saber adulto. Y el adulto no puede equivocarse tanto como para llamar al pan pan y al vino vino, si el pan no es pan o el vino no es vino.

Designación (de la cosa a la palabra) léxico nomenclador

• El primer léxico del niño es nomenclador

Según lo que hemos dicho acerca de las palabras y las cosas el primer léxico del niño es esencialmente designativo, nomenclador. La relación entre el signo y la cosa designada es directa. Las estructuras de ordenación de los signos son estructuras de la realidad, y no formas lingüísticas producidas por el propio sistema como tal. Pero claro. No es que el niño aprenda tan sólo terminologías objetivas y prescinda del léxico lingüísticamente estructurado. Lo que ocurre es que la estructuración lingüística del léxico es lo suficientemente objetiva como para poderse conciliar con sus tendencias. El niño aplica los nombres a las

EN TORNO AL VOCABULARIO Y A SU ENSEÑANZA EN PREESCOLAR

cosas que conoce sin preocuparse de lo que significan. Llama «tíos» y «tías» a ciertas personas de la familia y no le inquieta lo más mínimo que la lengua distinga o no entre maternos y paternos ni lo que significa exactamente esta relación de parentesco. Cuando advierte una misma forma o función en varias cosas distintas puede utilizar archilexemáticamente un término para todas ellas, pero porque para él son todas la misma cosa. Así a lo mejor llama *pelo* al hilo o *hilo* al *pelo*. Y *lunas* a las *farolas*. Y *lechuga* a todas las *verduras*. Y *coche* a todo tipo de *vehículos*. Cuando su propia experiencia le muestra otras cosas, que la lengua no distingue, como diferentes, también se las ingenia: de esta manera dirá *aguapatos* a la de la bañera y *aguafresca* a la de la mesa. O sustituirá una distinción que la lengua sí hace por otra más personal y más poética y hablará de *colores-de-día* y *colores-de-noche*. Incluso omitirá, deliberadamente, la utilización de términos conocidos pero que corresponden a objetos que prefiere designar mediante una perifrasis alusiva a alguna situación en que los objetos designados aparezcan con especial protagonismo.

Evidentemente la lengua es aprendida porque puede servir de molde a la experiencia personal. Cuanto más clara resulte esta experiencia, cuanto más interesante, más fácil será que el niño le busque su expresión.

Estructuración lingüística del léxico (de la palabra a la cosa)

• Un cambio gradual que ya se advierte en el niño preescolar

Todo cuanto acabamos de decir nos parece cierto, pero insuficiente. El niño de preescolar opera de esa forma pero gradualmente, por necesidades que surgen de su cada vez más amplia competencia lingüística, no sólo de esa forma. Se da cuenta de que las palabras existen al margen de la función de designadoras-de-su-experiencia-propia. Intuitivamente advierte su valor social y prefijado por la experiencia ejemplar del adulto. Entre los seis y los siete años, al final de preescolar y comienzos del primer ciclo, el egocentrismo de su lenguaje desciende espectacularmente. La consecuencia de todo esto se traduce en que el niño es ya capaz de invertir el sentido de la marcha e ir de las palabras a las cosas. El significado dejará, por esto mismo, de estar anclado a la designación. Y su léxico, su vocabulario, experimenta un notable incremento.

En esta edad, el niño tiene muy buena memoria. Y de memoria podrá aprender, incluso, gran cantidad de palabras que integran diver-

sos repertorios léxicos. Pero no es este precisamente el procedimiento que sugerimos, aunque tampoco nos parece absolutamente despreciable. Una muy veterana profesora de esta escuela hablaba no hace mucho tiempo, en el pasillo, con los profesores —más jóvenes— del departamento de Psicología. Y les decía que todo eso que dicen acerca de la experiencia como punto de partida del aprendizaje está muy bien pero es tomarse una molestia innecesaria. Pues, según ella, la comprensión va a llegar por sus propios pasos. Es decir, si al niño se le suministra una lista de términos que pertenecen a una clase que se defina por un clasema excesivamente complicado para su entendimiento, que aprenda la lista, que la comprensión llegará sola, en su momento: y con esta nada despreciable ventaja se encontrará. Y el tiempo habrá sido mejor aprovechado. Además, para el niño, a estas alturas, las palabras en su materialidad son elementos interesantes. Son una especie de objetos-musicales-que-ejercen-su-propia-fascinación. Este punto de vista es ciertamente heterodoxo con respecto a la ortodoxia del momento actual. Pero cuando comparamos los resultados de la vieja y de la nueva enseñanza —que bien a la vista están— nos tienta la heterodoxia.

En definitiva, el niño, que sólo iba de las cosas conocidas a las palabras, es ahora capaz de invertir el camino. Puede que ello tenga que ver con la reversibilidad de las acciones de Piaget y la escuela de Ginebra. Pero esto es sólo una sugerencia por nuestra parte.

Lo que está claro es que el niño ha adquirido una nueva capacidad: tomar como punto de partida el signo —con su significante y con su significado lingüísticamente determinado— y llegar después a emplearlo para aislar como unidades cosas nuevas y distintas de las que ya conoce. Esas cosas cuyo entendimiento como unidades está condicionado por su unidad como signos.

Universalizar, no abstraer

• De «el chupete» a «chupete»

Todos estos procesos mentales de los que venimos hablando, desembocan en la construcción de los conceptos. Esta se realiza por un procedimiento de universalización, no de abstracción, para la que el niño no está aún capacitado. El niño parte de lo concreto e individual. Parte de *el chupete, la cuna, el biberón y el pañal* y llega a *chupete, cuna, biberón y pañal* aunque no tenga la experiencia empírica de otros chupetes, cunas, biberones y pañales que los suyos propios. El concepto no es, pues, el resultado de la abstracción y generalización del conjun-

to de caracteres que se comprueban en una clase de objetos. El niño intuye el-modo-general de-ser de los chupetes, lo universal del chupete, a partir de un único chupete: el suyo. Cuando vea otro y lo designe con este mismo nombre nos estará demostrando palpablemente los caminos que ha recorrido: habrá ido de la designación al significado, y de éste, otra vez a la designación. Si nos ha parecido conveniente incluir esta consideración es porque constantemente leemos en los libros sobre adquisición lingüística que el niño consigue hacerse con las unidades de la segunda y de la primera articulación gracias a una serie de operaciones de abstracción. Y dado que el niño hasta los once o doce años no concluye la etapa de la inteligencia intuitiva, esto, aunque sea una forma de hablar, no podemos admitirlo porque induce al error.

El gran aumento del léxico en la edad preescolar

Para empezar con este epígrafe vamos a citar a Alarcos⁶.

«La mayoría de los estudios dedicados al lenguaje infantil tratan extensamente acerca del aumento del vocabulario del niño. Se han establecido cuadros comparativos del número de «palabras» de su léxico activo en diferentes momentos del proceso de aprendizaje. Un observador ha determinado, incluso, el vocabulario de un niño de más o menos de tres años. El número absoluto obtenido por esas indagaciones poco nos interesa desde el punto de vista general, pues depende en mucho de las condiciones particulares de cada niño, vale decir, de los adultos que componen su medio, de la atención que le prestan, del interés que se siente en orientar su lengua y aumentar sus posibilidades de expresión. La facultades de comunicación particulares de cada niño y la presencia de otros pequeñuelos que dominan un poco mejor el lenguaje también deben tomarse en cuenta. Es importante subrayar que al principio el inventario léxico aumenta lentamente pero que a partir de los dos años se desarrolla con gran rapidez».

De este texto se extrae la consecuencia de que el vocabulario infantil varía mucho —cuantitativa y cualitativamente— de unos niños a otros en relación a una serie de variables familiares y sociales. Pero lo que sí es general es la aceleración de su desarrollo a partir de un determinado momento que Alarcos sitúa en los dos años. Otros autores como Marcos Monfort y Adoración Juárez estiman que es entre los tres y los seis años cuando el vocabulario infantil aumenta de forma im-

⁶ EMILIO ALARCOS. *La adquisición del lenguaje por el niño*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1976, p. 38.

portante. Para ellos a los cinco años el número de términos oscila entre dos mil y dos mil doscientos, y a los seis entre dos mil quinientos y tres mil. Para Aurora Medina el niño de tres años debe poseer una media de novecientas a mil palabras. Según la curva de Smith y Cuff a los dos años la cantidad es despreciable: la gráfica parte de cero. Y asciende regulamente hasta alcanzar los dos mil términos a los seis años. De modo que a los tres serían quinientos, a los cuatro, mil, y a los cinco, mil quinientos. Humberto López Morales se atiene a los resultados del trabajo de Madorah E. Smith de la Universidad de Hawaii: entre el año y medio y los siete años el vocabulario infantil asciende hasta alcanzar los dos mil, dos mil quinientos términos.

En fin, aunque los resultados no sean idénticos ni los intervalos considerados los mismos, hay una aproximación. Y más si tenemos en cuenta que las cifras han sido obtenidas en lugares distintos y hasta en épocas distintas. Tal vez lo de menos sean los números, que no son más que promedios. lo que nos importa es el hecho de que a partir de los dos años aproximadamente, el niño está en condiciones inmejorables para adquirir vocabulario, y que una vez alcanzada la edad escolar el proceso de adquisición léxica no se estabiliza. Al contrario. Si grande es el aumento en preescolar, mucho mayor va a ser a partir de los seis o siete años. Pero, claro, en la etapa escolar propiamente dicha, el niño no hace sino continuar caminos iniciados en preescolar. Por eso es tan importante que el vocabulario alcance en esta etapa unos mínimos suficientes para que después, en la E.G.B. su crecimiento se acelere. El niño que no llega a la cota está en desventaja. Es común la opinión de que inteligencia y vocabulario están en estrecha relación. Bien. Pero sin duda un niño con un vocabulario pobre no tiene por qué ser un niño poco inteligente, por eso mismo que leímos en Alarcos acerca de la cantidad de condicionamientos que entran en su adquisición. Lo que según Lorenzo Delgado⁷ sí está claro es que el rendimiento escolar está en «correlación positiva con el nivel del vocabulario poseído por el niño y que éste, a su vez, depende del nivel socioeconómico de la familia». Según este mismo autor, «el vocabulario es un elemento perpetuador de los desniveles académicos al mismo tiempo que un profundizador de las desigualdades sociales».

Sin duda a la escuela, desde preescolar, le corresponde un papel: el de niveladora. Desde preescolar y, más aún sobre todo en preescolar, porque después será demasiado tarde.

⁷ LORENZO DELGADO. *El vocabulario y la ortografía de nuestros alumnos*. Madrid, Cincel, Kapelusz, 1980, p. 11.

II. La enseñanza del vocabulario en preescolar

Actividades

Proponemos a continuación algunos ejercicios que pueden llevarse a cabo, creemos que sin dificultad, en el aula preescolar.

Las programaciones quincenales y las unidades globalizadas

Normalmente los maestros de preescolar utilizan el sistema de la programación quincenal. A lo largo de cada quincena se trabaja sobre un tema que constituye el marco para los trabajos del área lingüística y de las demás áreas: de esta manera las cosas que el niño aprende forman parte de un todo y adquieren, en él, su sentido. Estamos hablando de las unidades globalizadas. La mayoría de las editoriales organizan sus libros de texto para preescolar y Ciclo Inicial en torno a estos núcleos temáticos que en realidad son centros de interés actualizados. Con lo cual siguen las pautas que establecen los Programas Renovados.

TEMAS TIPICOS DE LAS UNIDADES GLOBALIZADAS

Unidades globalizadas típicas son, por ejemplo: «La casa», «La clase», «Los alimentos. La cocina», «Los animales», «Los transportes», «El otoño. Los vestidos», «El pueblo y la ciudad», «La Navidad», «Los juguetes», «El invierno», «Las tiendas», «El mar», etc.

Una selección de términos extraídos del nivel común del V.O.D. de Lorenzo Delgado para la unidad globalizada «La casa»

Hemos dicho al principio que podemos utilizar el Vocabulario de Orientación Didáctica de Lorenzo Delgado para seleccionar los términos de las unidades globalizadas. Tememos, por ejemplo, la unidad «La casa», e intentemos la selección. Vamos a elegir los términos desde un criterio puramente asociativo y extralingüístico por tanto. Son los siguientes:

Abuelo, Agua, Aire, Altura, Ambiente, Animal, Calle, Calor, Campo, Carta, Casa, Ciudad, Color, Conjunto, Construcción, Día,

Diario, Edificio, Familia, Forma, Fotografía, Habitación, Habitante, Hermano, Hijo, Hombre, Juego, Lado, Libro, Madera, Madre, Máquina, Material, Matrimonio, Mesa, Mitad, Mujer, Niño, Noche, Número, Orden, Padre, Pared, Parte, Peligro, Piedra, Plano, Planta, Pueblo, Puerta, Punta, Resto, Sitio, Suelo, Tiempo, Tierra, Tipo, Trabajo, Vida.

Alto, Antiguo, Bajo, Blanco, Bueno, Estrecho, Exterior, Fuerte, Grande, Igual, Importante, Izquierdo, Largo, Ligero, Mejor, Menor, Menudo, Necesario, Negro, Pequeño, Primero, Principal, Rojo, Segundo, Viejo.

Abandonar, Abrir, Acabar, Acerca, Alejar, Bajar, Caber, Caer, Cambiar, Casar, Cobrar, Comenzar, Comer, Construir, Crecer, Cubrir, Cuidar, Destruir, Empezar, Encerrar, Guardar, Jugar, Marchar, Meter, Nombrar, Observar, Ocupar, Pagar, Querer, Recorrer, Responder, Romper, Sacar, Salir, Saltar, Sentar, Separar, Subir, Tender, Terminar, Vivir.

Evidentemente se trata de una selección muy heterogénea pero que sin duda cabe en la unidad considerada, puesto que tenemos una quincena por delante para desarrollarla. Ciento veintiocho términos, muchos de los cuales forman parte ya del vocabulario activo del niño, bastantes, posiblemente, del pasivo y sólo algunos totalmente nuevos.

Ejercicios de designación

Para organizar esta actividad vamos a utilizar el procedimiento más simple: el de mostrar las cosas a través de láminas y fotografías y nombrarlas. Claro es que no nos va a bastar, dentro de esta unidad con los términos de Lorenzo Delgado. No nos limitaremos a ellos, pero procuraremos que queden incluidos. El procedimiento se basa en la estructura de lo real extralingüístico, pero esto es muy elástico como veremos a continuación.

Ejercicios de construcción de paradigmas léxicos

Dentro de los objetos ya designados establecemos clases. Como es natural, si de casas se trata, tendrán mobiliario. Pues nada más fácil que clasificar muebles y ajuar doméstico en razón de su función. Y con esto estamos dando el salto de lo extralingüístico a lo lingüístico. ¿Es lingüística o extralingüística la distinción entre sillón y sofá? ¿Un conocido catedrático de Lengua Española cuando le fue solicitado que dirigiera una tesis sobre un campo semántico dijo que no, que lo sentía,

pero que no podía por diversas razones (que no vienen ahora al caso). Y que además, «si él le arreaba una patada al brazo del sillón, ¿adónde se iba el sema?». Obviamente, las distinciones que la lengua establece siempre tienen una base real. Lo que ocurre es que la formación de los conceptos a partir de lo real puede tomar diversos caminos según la lengua. Lo que una lengua deja como «virtual posible» en un concepto, otra lo actualiza. Pero el hablante siempre encuentra el procedimiento para que el sema que hace falta en el sentido, no quede extraviado en un significado insuficientemente perfilado. Así el canario le dice sillón al sofá pero si hace falta añade el adjetivo grande y todo aclarado.

A partir del archilexema *pared* y mediante una foto en que se aprecie con detalle el interior de una casa, podemos enseñar si gran dificultad, incluso a un preescolar, la diferencia entre *muro*, *tapia* y *tabique*. Y, si de castillo se trata, también *muralla*.

Ejercicios de elección del término justo que falta dentro del mensaje

Textos orales

Si quiero subir a mi casa utilizaré la *escalera* o tomaré el *ascensor*. Después tocaré el timbre para que me *abran* la puerta. Antes de entrar me limpiaré los pies en el *felpudo*.

Papá lee el diario en el *cuarto de estar*. Está fumando un *cigarrillo* y mamá le trae un cenicero porque ella se enoja si la *ceniza* cae al suelo. A mi mamá le gusta el orden. Los juguetes en el *juguetero*, los libros en la *estantería*, la ropa en el *armario*.

Se trata evidentemente de ejercicios muy simples puesto que los niños tienen entre cuatro y seis años, y aún no leen.

Pero propician la adquisición de todo tipo de estructuras lexemáticas. Especialmente las opositivas secundarias (modificación, desarrollo y composición) y las combinatorias, las solidaridades léxicas. Para las estructuras opositivas primarias (campos y clases) van mejor ejercicios como los de designación y construcción de paradigmas.

Veamos ejemplos para cada cosa. Utilizaremos un cuento, uno de cuyos motivos es una casa muy pequeña: «Blancanieves y los siete enanitos».

Ejemplos para los diferentes tipos de estructuras lexemáticas.

Estructuras opositivas secundarias

MODIFICACION: (Derivación) Determinación gramatical sin función específica en la oración.

Blancanieves se quedó a vivir con los *enanitos* en su casita. Allí todo era muy *pequeñito*. Pero la madrastra que era mala, mala y *re-quete mala*, un día volvió a preguntarle al espejo:

DESARROLLO: (Derivación) Determinación gramatical con función específica en la oración.

Dime espejo mágico: entre las mujeres, ¿quién es la más bella?
Mucha es tu *belleza*, mi reina, contestó el espejo.

COMPOSICION: Dos elementos básicos unidos por una relación gramatical.

GENERICA: (Derivación) Un elemento no nominal.

Los enanitos trabajaban en una mina. Eran *mineros*. Blancanieves, mientras tanto les preparaba la comida y les limpiaba la casita. También se ocupaba de lavarles y plancharles la ropa. Y hasta de la costura. Era *cocinera, limpiadora, lavandera, planchadora y costurera*.

ESPECIFICA: (Composición) Dos elementos nominales.

Aquella noche había luna llena. Era una noche de *plenilunio*. La malvada reina preparó el horrible brebaje.

GENERICA Y ESPECIFICA:

Blancanieves era una linda muchachita de quince años. Era una *quinceañera*.

Estructuras sintagmáticas o combinatorias (solidaridades léxicas)

AFINIDAD: Sólo para la clase x.

Aquella pobre mujer era muy *anciana*. Blancanieves se sintió tan compadecida de ella que abrió la puerta.

SELECCION: Sólo para el campo x.

Cuando el príncipe vio que sólo se trataba de siete enanitos llorosos *envainó* la espada.

IMPLICACION: Sólo para el lexema x.

Ella estaba muy hermosa y muy pálida dentro de aquella urna de cristal. A lo lejos se oyó el *ulular* de un búho. El príncipe descabalgó.

Se nos puede objetar que el cuento se sale del tema *casa* y, por supuesto del repertorio mínimo seleccionado. Es cierto. Pero el niño de esta edad necesita un poco de variedad para que su atención no decaiga. Además, que nos fijemos mínimos no implica que nos impongamos límites rigurosos. A nuestro modo de entender, nada es tan provechoso para la adquisición de vocabulario como los cuentos, los poemas y las canciones (aunque no, por supuesto «Bravo Samurai» y toda esa especie admirable). Y hay que reconocer que los niños de ahora disfrutan menos de lo que nosotros lo hicimos de cosas de éstas. Nunca

nadie tiene tiempo, ahora que ya nos estamos liberando las mujeres, como para sentarse-a-dicir-nada-detrás-del-fuego. Claro que ellos tienen la tele. Y algunos hasta el vídeo. ¡Dios los bendiga!

Ejercicios de enumeración

Los ejercicios de enumeración consisten sencillamente en una repetición de los de designación. Pero ahora intervienen los niños individualmente. De esta manera el maestro puede darse cuenta de lo que cada niño ha aprendido. También pueden utilizarse estos ejercicios al comienzo de la unidad, antes de seleccionar ningún vocabulario, para eliminar los términos que ya posea la generalidad de los niños. Entonces, estos ejercicios de enumeración nos servirán para evaluar el rendimiento de nuestro trabajo puesto que posibilitarán la medida de la diferencia de vocabulario antes y después de cada quincena.

Ejercicios de contraste

Presentamos dos láminas distintas en las que aparezcan casas muy diferentes. El niño señalará lo que de común hay entre ellas y también lo que es distinto.

Con este tipo de ejercicio logramos dos cosas. La primera: distinguir lo esencial-necesario de lo accesorio-contingente. Y la segunda: estimular la observación. El niño se ve obligado a comparar cosas cuyo modo-general-de-ser ha establecido intuitivamente. Y al compararlas es cuando verdaderamente le surge la necesidad de analizarlas. Para ello se impone detenerse un poco en las cualidades, en lo adjetivo. Y, como dice Gili Gaya⁸, «aunque los niños reconocen y entienden muchos adjetivos, no los emplean en el habla espontánea. No los necesitan, porque calificar supone una actitud en cierto modo contemplativa, descriptiva, estática. Y el habla infantil va ligada a la acción, salta del sujeto al verbo sin detenerse en las cualidades de las cosas». De todas formas no es nuestra intención ocuparnos del adjetivo en tanto que clase de distribución sintagmática sino como posibilidad de selección funcional del concepto léxico dentro de la cual se organizan —por la relación inmediata de sus términos— unos paradigmas. Nos ocupamos del adjetivo en tanto que clase léxica.

⁸ SAMUEL GILI GAYA. *Estudios de lenguaje infantil*. Barcelona, Bibliograf., 1972, p. 15.

Ejercicios de inclusión y de exclusión

A partir de la construcción de clases o familias de objetos, y tomando como punto de partida la designación pura, pretendemos que el niño estructure mentalmente unos conceptos a través de su experiencia personal y de la experiencia social lingüísticamente formalizada. Y eso es lo que propicia este ejercicio, el último de los que proponemos. No operaremos con palabras, puesto que el niño no posee aún el medio para materializarlas en la escritura y las limitaciones de la memoria a corto plazo, exigen la presencia simultánea de los elementos que queremos clasificar. Operaremos con cosas o con representaciones icónicas de cosas. Son muchos los juegos que podemos organizar basados en esta actividad. Juegos de cartas fabricadas por nosotros mismos, dados en cada una de cuyas caras aparezca una figura, dibujos, láminas vacías para llenar, etc., etc. Esto ya es cuestión de imaginación de los propios maestros.

Conclusión

El fundamento lingüístico subyacente, referido al vocabulario, es lo que a nosotros nos interesa. Que el orden lingüístico sólo es posible a partir del orden extralingüístico. No porque la lengua reproduzca las formas de la realidad, sino porque las interpreta. Heredamos esta interpretación ya hecha por las generaciones precedentes. Pero para comprenderla y asimilarla, necesitamos recorrer nuestros propios caminos. La lengua no se nos impone. Se nos ofrece. No nos limita: nos brinda sus delimitaciones para que no se borre todavía de la faz de la tierra la vida y la experiencia que nos ha precedido. Una lengua no es una visión del mundo. La visión es el producto del mirar. Para mirar necesitamos ojos (y corazón que sienta). La lengua puede ser como nuestros ojos, para toda la vida. Pero el producto lingüístico posible, como las posibles visiones, es, por definición, infinito.

BIBLIOGRAFIA

EUGENIO COSERIU: *Principios de semántica estructural*. Madrid, Ayuso, 1981.

ROMAN JAKOBSON: *Lenguaje infantil y afasia*. Madrid, Ayuso, 1974.

EN TORNO AL VOCABULARIO Y A SU ENSEÑANZA EN PREESCOLAR

- EMILIO ALARCOS: *La adquisición del lenguaje por el niño*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1976.
- GREGORIO SALVADOR: *Semántica y lexicología del español*. Madrid, Paraninfo, 1985.
- JEAN PIAGET: «El desarrollo mental del niño», en *Seis estudios de psicología*. Barcelona, Seix Barral, 1968.
- LORENZO DELGADO: *El vocabulario y la ortografía de nuestros alumnos*. Madrid, Cincel, Kapelusz, 1980.
- JUAREZ Y MONFORT: *El niño que habla*. Madrid, Nueva Cultura, 1981.
- HUMBERTO LOPEZ MORALES: *Enseñanza de la lengua materna*. Madrid, Playor, 1984.
- AURORA MEDINA: *Educación del párvalo*. Barcelona, Labor, 1967.
- SUBDIRECCION GENERAL DE ORDENACION EDUCATIVA: *El lenguaje en la Educación Preescolar y Ciclo Preparatorio*. Madrid, MEC, 1978.

RESUMEN

El vocabulario y el conjunto de las palabras lexemáticas de una lengua. La función léxica es anterior a las necesarias para la combinación de las palabras en el discurso. Para enseñar vocabulario en preescolar deberemos plantearnos *qué vocabulario seleccionaremos y cómo se vinculan «palabras» y «cosas» en la mente infantil*. Para organizar las actividades de clase tomaremos en cuenta que el primer léxico del niño es nomenclador pero que en un determinado momento el camino puede ser invertido, y que el niño de esta edad opera intuitivamente. A partir de todas estas consideraciones propondremos ejercicios que podrán practicarse dentro de unidades globalizadas.

SUMMARY

Vocabulary is the set of lexical words of a given language. Lexical function precedes those that are necessary for word combination in discourse. In order to teach vocabulary to pre-school children we will have to ask *what vocabulary will be selected and how are words and things correlated in the infant's mind*. To organize class activities, we will have to bear in mind that the child's first lexicon is of a nomenclator kind but that in some particular moments this can be inverted, and also that children of this age group operate intuitively. Taking all this into account, we propose exercises that could be practised as part of globalized units.

RÉSUMÉ

Le vocabulaire est l'ensemble des mets lexématisques d'une langue. La fonction lexique est antérieur aux fonctions nécessaires à la combinaison des mets dans le discours. Pour enseigner du vocabulaire en classe maternelle nous devons nous poser la question de savoir *quel vocabulaire choisir et de quelle façon «mets» et «choses» se lient dans*

AURORA SALVADOR ROSA

la pensée enfantine. Pour organiser les activités scolaires nous devons considérer que le premier lexique de l'enfant est nomenclateur mais aussi que, à un moment donné, la démarche peut être inversée et finalement que l'enfant à cet âge agit de façon intuitive. A partir de ces considérations, nous proposerons des exercices qui pourront être pratiqués dans des unités globalisées.