

ACTITUDES Y RECURSOS EN LA ENSEÑANZA DEL VOCABULARIO HABLADO

ANA MARÍA TAPIA POYATO*

RESUMEN

Tras destacar la importancia del código hablado y conectarlo con el escrito, el artículo se centra en el vocabulario del niño y señala los defectos más frecuentes de actitud por parte de los adultos.

El presente estudio intenta hallar fórmulas eficaces de incorporación y dinamización del vocabulario. A tal efecto se contemplan tres líneas de actuación: explicación, ejercitación y adquisición de un nivel culto.

Una vez expuestas las circunstancias idóneas para la explicación del vocabulario, se desarrolla una serie amplia de estrategias explicativas, distribuidas en tres grupos según que atiendan al carácter lingüístico, al gráfico y al gesto o ademán.

Por su parte, la ejercitación del vocabulario incluye la ampliación de nuevos signos, la comprensión del contenido a partir de la expresión y la identificación de la expresión a partir del contenido.

Y, finalmente, la adquisición de un nivel culto comporta una duplicidad de registros y no la supresión del nivel vulgar. Tal adquisición comprende la alteración del significante, la matización del significado y la incorporación de nuevos signos.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza, vocabulario hablado, niños, lengua materna.

* Profesora Titular de Lengua Española en la Escuela Universitaria de Magisterio de Sevilla.

1. Una tendencia de la lingüística moderna consiste en dar prioridad absoluta a la lengua hablada sobre la escrita¹. Pero tal preeminencia teórica no se ha visto siempre secundada por una atención privilegiada de la escuela. Es preciso reconocer el papel excepcional del código hablado atendiendo a las siguientes justificaciones prácticas:

- carácter universal por lo que respecta a los usuarios (todos los seres humanos) y a los contenidos (cualquier estado mental o psíquico),
- emisión fácil y rápida,
- amplia multiplicidad de situaciones adecuadas para su utilización,
- fijación estable y reproducción voluntaria, que merced a los adelantos técnicos sustentan una sólida proyección cultural,
- usufructo creciente del código hablado a través de distintos medios de comunicación (radio, televisión...),
- potenciación previsible dentro de un clima democrático.

Las razones expuestas confirman la importancia del código hablado tanto en concepto de adquisición como de vehículo didáctico.

2. Norma B.D. Ossanna y Fernando Lázaro Carreter, en base a las peculiaridades de los códigos hablado y escrito, defienden, respecto a su adquisición, didácticas diferenciadas², que por supuesto no excluyen una colaboración mutua. El código escrito puede conferir al código hablado una comunicación más explícita y coherente, rigor en la organización jerárquica de las ideas³, complejidad en la sin-

1. La prioridad cristalizó en los conceptos de **código directo** y **sustitutivo**, acuñados por Eric Buysens: *Les langages et le discours*, Bruxelles, Office de publicité, 1943, págs. 49 y ss. Por su parte, Luis J. Prieto ofrece una interesante revisión a través de los **códigos paralelos**, teorización que implica una igualación de carácter semiológico, pero no impide una jerarquización psicológica, sociológica, cronológica y en general pragmática. Vid. «La escritura, ¿código sustitutivo?», en *Estudios de lingüística y semiología generales*, Nueva Imagen, México, 1977, pp. 131-142.

2. Norma B.D. de Ossanna, en *La lengua oral*, Kapelusz, Buenos Aires, 1977, p. 30, estima que «las características de la lengua oral son distintas de las de la lengua escrita y que, por lo tanto, cada una requiere actividades específicas para su ejercitación». En el mismo sentido se pronuncia Fernando Lázaro Carreter: «Toda persona perfectamente escolarizada debe dominar dos lenguas, la oral y la escrita, que no deben confundirse. La vieja idea de Juan de Valdés de que se puede escribir como se habla es completamente falsa. Nadie habla como escribe, nadie escribe como habla. Por ello, la escuela debe adiestrar al alumno en el manejo de ambas lenguas». Vid. «Entrevista con Fernando Lázaro Carreter», en *Apuntes de Educación* (Lengua y Literatura), n.º extra, Madrid, 1983, p. 18. Como en todos los problemas dotados de gran complejidad, habría que distinguir respecto a la presunta especificidad didáctica varios niveles, cuya descripción rebasa las posibilidades del presente artículo.

3. Bertil Malmberg considera que tales notas caracterizan al código escrito y lo diferencian del hablado. Vid. «El lenguaje visual y kinestésico», en *Introducción a la lingüística*, Cátedra, Madrid, 1982, pp. 55-56. Expone ideas similares José Jesús de Bustos Tovar, en «Una actividad didáctica: la redacción», *Apuntes de*

taxis y riqueza de vocabulario. En cambio, el código hablado aporta un sustrato profundamente arraigado, que facilita el acceso al código escrito⁴ siempre que no se extremen las distancias en el dominio de los dos códigos; así se explica la urgencia de crear un registro culto dentro del código hablado e incluso de limar las asperezas del registro no culto.

Por lo demás, hay razones que avalan la enseñanza previa del código oral, pues el niño se encontrará durante varios años en una de estas situaciones previsibles:

- no sabe leer,
- lee con dificultad,
- no muestra afición por la lectura.

En tales circunstancias el código hablado permite una ejercitación intensiva, que por el momento no tolera el código escrito.

3. Los procedimientos tradicionales encaminados al desarrollo del lenguaje oral (conversación, discusión, dramatización, recitación, exposición, etc.) cubren indiscriminadamente las tres infraestructuras lingüísticas: fonético-fonológica, morfosintáctica y lexicológico-semántica. Pero pienso que la ejercitación del lenguaje oral debe proponer además ciertas soluciones que resuelvan de manera específica las carencias en cada uno de los mencionados subsistemas. En la línea de «sectorizar» el tratamiento adecuado, propongo unas fórmulas prácticas de naturaleza lexicológico-semántica.

Las recomendaciones que sugiero no deberían ser ajenas, pero tampoco privativas, del profesor de E.G.B. Las juzgo asumibles y aplicables por parte de cualquier adulto informado y preocupado. Cumplen la función de estimular el desarrollo lexicológico-semántico a partir de la manifestación espontánea del niño. Recuperan, pues, un tiempo de contacto verbal con el niño, que el adulto malgasta habitualmente desde un enfoque didáctico.

El inventario de ejemplos y la propia teorización arrancan de una experiencia que he seguido con mis dos hijos durante varios meses a fin de encontrar fórmulas viables de incorporación y dinamización del vocabulario.

educación (Lengua y Literatura), n.º 1, Madrid, 1981, pp. 5-6. Pero yo pienso que las mencionadas características, habituales en el código escrito, pueden y deben aplicarse de alguna manera —con lógica proyección didáctica— al código hablado. La interconexión didáctica se advierte además en la identidad del usuario, que integra vivencialmente los códigos hablado y escrito, y en la ejercitación de los mencionados códigos a través de actividades mixtas.

4. Por lo que respecta al vocabulario, casi todas las palabras habladas son a la vez leídas. Ello presupone que el vocabulario hablado otorga al escrito un núcleo vivo de frecuente utilización.

4. Cuestión previa es la de abordar la actitud del adulto en relación con el vocabulario del niño. Señalo los **defectos** más frecuentes de actitud.

4.1. El adulto se distancia del mundo infantil y, por supuesto, de su vocabulario.

Tal actitud —no siempre desdeñosa, sino engendrada con frecuencia por el trabajo, la prisa, el agobio, etc.— debe sustituirse por una atención afectiva e individualizada.

4.2. El adulto simplifica en exceso el vocabulario utilizado por considerar que el niño no lo puede entender⁵. En la práctica coincide con la supresión del nivel culto.

La contracción léxica responde a un falso concepto de la capacidad lingüística del niño⁶. En consecuencia, lo privamos de unos estímulos necesarios para su adecuada ejercitación.

4.3. El adulto tiende a instalarse en el vocabulario ya conseguido. Es una actitud cómoda, que no incorpora nuevos términos ni matiza los ya existentes.

En contacto con los niños el adulto sufre la experiencia de querer transmitir un vocabulario que él mismo ignora o al menos no domina con suficiente desahogo. Los huecos léxicos, las vacilaciones, las imprecisiones, etc. se producen con excesiva frecuencia. Por tanto, si el adulto pretende incidir con fuerza en el vocabulario infantil, debe cubrir sus propias deficiencias impulsado por un anhelo de superación. El límite máximo al que puede aspirar un niño depende en gran medida del entorno familiar y académico. En tal condicionamiento estriba nuestra responsabilidad.

4.4. El adulto puede adoptar una de estas dos posiciones extremas: actuación excesiva o ausencia de actuación.

La actuación excesiva se apoya en el deseo mal entendido de perfeccionar la emisión oral del niño.

5. En un primer momento es conveniente la simplificación. Pero el adulto debe elevar gradualmente la calidad y la complejidad del modelo.

6. Citaré a título de confirmación documental dos ejemplos que evidencian la mencionada capacidad lingüística del niño. Mi hijo pequeño, de 5 años de edad, me sorprende con el siguiente comentario: «Si no voy al cole, las fichas se me **acumulan**». Mi hijo mayor, de 8 años, enseña satisfecho un juguete que acaba de construir con estas palabras: «El radar **detecta** los aviones». Los términos **acumular** y **detectar**, que los niños comprenden y manejan, denuncian a todas luces su impronta culta.

La ausencia de actuación, por su parte, nace de la desidia, persigue acaso el respeto de la espontaneidad infantil o surge tal vez por estimar que la adquisición lingüística es un producto natural y que sólo se requiere la presencia de un buen modelo.

A título de *vía intermedia* superadora de las dos posiciones anteriores, propongo una **Intervención moderada**, que no se prodigue en exceso; **breve**, que no interrumpa demasiado la fluencia verbal del niño; **graduada**, con escalonamiento de las dificultades; **oportuna**, que utilice el momento adecuado; y **activadora**, preocupada más por impulsar, estimular y ampliar que por coartar o constreñir⁷.

4.5. Si de la caracterización negativa pasamos a la réplica positiva, la actitud del adulto debe distinguirse por los siguientes rasgos:

- contacto con los términos infantiles,
- rechazo de una reducción artificial del vocabulario adulto,
- exigencia de perfeccionar su propio vocabulario,
- intervención moderada, breve, graduada, oportuna y activadora.

5. Por lo que respecta a las líneas de actuación conectadas con el vocabulario, detecto tres direcciones fundamentales: una general (la ejercitación) y dos específicas (explicación del vocabulario y adquisición de un nivel culto). Inicio el estudio a partir de la explicación del vocabulario en concepto de dimensión más tradicional.

5.1. Explicación del vocabulario ignorado por el niño.

5.1.1. El vocabulario desconocido debe ser aclarado por el adulto en circunstancias un tanto diversas:

— Con mucha frecuencia el niño se dirige al adulto solicitando la explicación de un término desconocido. El niño, que en una primera etapa aprende el vocabulario a través de sucesivas aproximaciones y tanteos, reclama posteriormente la *vía rápida* de la explicación.

— No es raro que el propio adulto compruebe la utilización impropia de un término a través del contexto o de la situación.

— Puede ocurrir también que el adulto decida aclarar un término surgido si sospecha su desconocimiento en virtud de la pertenencia a un nivel culto, técnico, especializado, etc.

7. No niego la necesidad didáctica de una corrección flexible y matizada, según tendré oportunidad de sugerir en el apartado correspondiente a la adquisición del nivel culto.

— Por otra parte, no hay inconveniente en aportar nuevos términos con intención de explicarlos, siempre que lo permitan de alguna manera el contexto y la situación.

Con las cuatro posibilidades reseñadas cabe establecer una gradación en cuanto a la urgencia explicativa, que visualizo en el siguiente esquema:

+	pregunta del niño	utilización impropia del niño	término surgido	aportación dinámica	—
---	----------------------	-------------------------------------	--------------------	------------------------	---

5.1.2. Estrategias explicativas.

Intento fijar un repertorio de procedimientos explicativos que orienten al adulto en la tarea —relativamente difícil— de iluminar significativamente un nuevo término.

Los recursos disponibles se organizan en tres grupos según que atiendan al carácter lingüístico, al gráfico y al gesto o ademán.

5.1.2.1. Subconjunto de naturaleza lingüística.

5.1.2.1.1. Onomatopeya.

Consiste en buscar el correlato onomatopéyico si ya existe establecido o es posible encontrarlo. Es un procedimiento sintético de carácter expresivo.

Ej. 1. El perro **ladra** cuando hace **guau-guau**.

Ej. 2. El tren **silba** porque hace **pf-i-i-i...**

Ej. 3. Un hombre **cabalga** cuando va montado en un caballo que hace **tocotoc-tocotoc**.

Ej. 4. Una cosa es **frágil** cuando, si se cae, hace **crac** y se rompe en muchos pedazos.

Ej. 5. **Sorber** es hacer así con la boca: f...

Aparte de situarse la onomatopeya en los aledaños del sistema lingüístico, debemos advertir que la onomatopeya actúa con frecuencia en concepto de recurso subsidiario dentro de una frase. Basta con seleccionar el término y la onomatopeya para comprobar esta afirmación:

Ej. 1. **ladrar** es hacer **guau-guau**.

Ej. 2. **silbar** es hacer **pf-i-i-i...**

Ej. 3. **cabalar** es hacer **tocotoc-tocotoc**.

Ej. 4. **frágil** es lo que hace **crac**.

Ej. 5. **sorber** es hacer **f...**

A medida que las onomatopeyas están menos estabilizadas, se incrementa la ambigüedad, detectable sobre todo en los ejemplos 3, 4 y 5.

5.1.2.1.2. Sinónimo.

Estriba en aportar un sinónimo, aplicando algún género de equivalencia semántica. Cabe denominarlo procedimiento sintético de carácter no expresivo.

Pese a su amplia difusión, el procedimiento mencionado puede presentar dos inconvenientes: que sea desconocido el segundo término⁸ o que el segundo término no proporcione el contenido exacto del primero.

El primer inconveniente reviste máxima gravedad, acentuada en los medios escolares donde no es raro que el niño deje de preguntar por miedo a molestar en exceso, interrumpir el ritmo de la clase o estimar que debería conocer el nuevo término.

Aparte de recurrir a la eficacia probada de otros procedimientos, ofrezco dos soluciones:

— que el nuevo término sea más sencillo o usual que el primero. Para ello conviene ir del estrato culto al popular, del nivel profesional al general, del ámbito foráneo a la geografía propia;

— que comprobemos de alguna manera la comprensión del término, preguntando por ejemplo al propio interesado.

El segundo inconveniente reseñado, alusivo a la falta de equivalencia semántica, requiere puntualizaciones previas. Los presuntos sinónimos mantienen por lo general dos tipos de relaciones semánticas: homosemia o intersección. En el primer caso (homosemia) la pertinencia opositiva reside en la diferencia de localización geográfica, estrato cultural, social, profesional, sexo, etc. No parece imprescindible en el contacto inicial con un término la mención de tales precisiones. El segundo caso (intersección) comporta a la vez identidades y diferencias semánticas; el procedimiento explicativo se limitaría, pues, a proporcionar una equivalencia aproximada. Aceptaría la equivalencia aproximada de un término cuasi-sinónimo cuando se presenta una de estas dos circunstancias:

8. Norma B.D. de Ossanna, en *La lengua oral*, Kapelusz, Buenos Aires, 1977, p. 55, antepone a la utilización de sinónimos otros procedimientos como gestos, ademanes y dibujos.

- se produce un primer contacto con el término desconocido,
- los dos términos en juego comportan una diferencia excesivamente sutil para la comprensión del niño o para sus necesidades comunicativas.

En resumen, la propia naturaleza del procedimiento sintético implica a título de ventaja el carácter de brevedad, que confiere una explicación rápida o inmediata del término desconocido, y en el aspecto de los inconvenientes la reducida explicitación, que puede provocar tanto la ausencia de comprensión como la exigua matización del contenido.

5.1.2.1.3. Perífrasis.

Se identifica con el procedimiento analítico. En un sentido amplio la perífrasis abarca todo procedimiento que utilice una secuencia de términos.

Distingo seis grandes variedades de perífrasis: lógica, enumerativa, opositiva, articulada, ejemplificadora y deféctica.

5.1.2.1.3.1. Perífrasis lógica.

Inserta el término en un conjunto más amplio (el género de la lógica), que recibe una matización o especificación.

Apunto algunas posibilidades de realización.

- la función o la finalidad.

Ej. **calculadora** es una máquina que sirve para hacer operaciones matemáticas.

- característica(s) llamativa(s):

Ej. **rascacielos** es un edificio muy alto

torre es un edificio alto y estrecho

No es raro que la perífrasis lógica coincida de manera tácita con alguna de las restantes explicaciones perifrásticas.

5.1.2.1.3.2. Perífrasis enumerativa.

El niño llega a conocer el significado de un término a través de una combinación de elementos. Veamos sus diversas posibilidades.

- partes de que consta un objeto.

Ej. El **cuadro** está compuesto por una superficie pintada y un marco.

- acciones que integran una actividad.

Ej. los **albañiles** ponen los cimientos de un edificio, luego las columnas, después los techos...

Ej. **desnudarse** es quitarse la chaqueta, la camisa, los pantalones, los calcetines...

— objetos a los que se puede aplicar un determinado término. He practicado a modo de juego esta especie de definición extensiva.

Ej. ¿Qué objetos son **suaves**?

Una rosa, la piel, una piedra pulida, un tapiz.

Ej. ¿Qué cosas son **altas**?

Una torre, un faro, un rascacielos.

Ej. ¿Qué cosas son **profundas**?

El mar, un lago, un río, un pozo.

— tipos incluidos en las denominaciones generales.

Ej. Los **muebles** son las sillas, los armarios, las mesas...

Ej. Los **recipientes** son las botellas, los frascos, las cubas, los barriles...

Ej. Los **cítricos** son las naranjas, los limones, los pomelos...

Ej. Las **flores** son las rosas, las margaritas, los jacintos, los tulípanes...

Ej. Las **chucherías** son los caramelos, los chicles...

5.1.2.1.3.3. Perífrasis opositiva.

Un término es definido en relación con otro término de contenido próximo o afín. Se observará a través de los ejemplos que ambos términos pertenecen al mismo paradigma lexemático.

Admite algunas variedades:

— señalar simplemente los rasgos comunes y diferenciales de dos términos (e incluso sólo los rasgos diferenciales, si se supone conocida la base común).

Ej. La **ventana** y la **puerta** son unos huecos que se hacen en la pared, pero la **ventana** sirve para que pasen el aire y la luz, y la **puerta** para entrar y salir.

— definir un término por enfrentamiento con el opuesto o contrario.

Ej. **Oscuro** es lo contrario de **claro**.

Áspero es lo contrario de **suave**.

Rugoso es lo contrario de **liso**.

— recurrir a una comparación, acompañada de la restricción pertinente.

El nuevo término debe ser suficientemente conocido hasta el punto de no necesitar a su vez una aclaración.

Ej. Una **jardínera** es como una **maceta**, pero de cemento.

5.1.2.1.3.4. Perífrasis articulada.

Se limita a desarrollar la combinatoria de monemas. Es característica de la de-

rivación y de la composición.

La derivación combina un monema léxico y un monema gramatical. El monema léxico suele resultar diáfano a poco que se analice la combinatoria, mas no en igual medida el monema gramatical, de contenido sutil y a menudo variable, según revelan los ejemplos manejados.

Ej. **Tendero** es el que vende en una **tienda**.

Portero es el que está en una **portería**.

Marxista es el partidario de **Marx**.

Optimista es el que se caracteriza por su **optimismo**.

La composición combina varios monemas léxicos, que deben resultar transparentes salvo que se haya producido un proceso de lexicalización.

A través de los significados parciales se llega al significado total, si bien éste permite matizar o aclarar alguno de los significados parciales.

Ej. **cascanueces** es un utensilio que sirve para **cascar** o romper las **nueces**.

sacacorchos es un utensilio que sirve para **sacar el corcho** de una botella.

La perfrasis articulada suscita una incipiente reflexión lingüística, que favorece la captación del contenido.

5.1.2.1.3.5. Perfrasis ejemplificadora.

La perfrasis ejemplificadora debe cumplir dos requisitos fundamentales:

- virtualidad explicativa,
- concreción.

Con frecuencia se recurre a la construcción de frases que incluyen un determinado elemento. No veo mal el procedimiento en calidad de mera ejercitación, pero si pretendemos conseguir una auténtica explicación del término ignorado la frase propuesta debe superar la estricta compatibilidad semántica y aportar las precisiones semánticas adecuadas. Es fácil observar que para resultar explicativa la concreción ha de orientarse en una determinada línea.

Supongamos que el término por explicar es **desconsolado**. A tal objeto construyo la siguiente frase: **El nene está desconsolado**. Esta frase carece del suficiente desarrollo y, en consecuencia, no sirve para explicar el vocablo. Por eso, hay que buscar una frase que dé la **clave del contexto**⁹, que permita extraer el sig-

9. Marion D. Jenkinson aporta una relación de **claves de contexto** que permiten descifrar el contenido de un término. Vid. «Modos de enseñar», en **La enseñanza de la lectura** (artículos compilados por Ralph C. Staiger), Huemul, Buenos Aires, 1976, pp. 45-46.

nificado a través del contexto. Sirva de ejemplo esta frase ampliada: **Al nene se le explotó un globo y quedó desconsolado.**

De la frase adecuada a la anécdota sólo hay un diferencia de concreción: en la frase adecuada proporcionamos los elementos necesarios para que el término desconocido pueda ser bien interpretado; en la anécdota, además de suministrar esos elementos, facilitamos detalles que configuran una realidad viva y compleja.

Sería posible incluso una narración larga que adoptara como eje la palabra desconocida.

Tanto la frase como la anécdota breve o la narración larga incorporan bien una ejemplificación positiva («lo que es» un término) bien una ejemplificación negativa («lo que no es» un término). Aporto a través del mismo término muestras reales de ejemplificación positiva y negativa. Supongamos que quiero explicar el significado de **distribución equitativa**.

Ejemplificación positiva: **Papá da la misma cantidad de naranjada a Fernandito y a José Mari. La distribución es equitativa.**

Ejemplificación negativa: **Papá da un vaso grande de naranjada a Fernandito y un vaso pequeño a José Mari. La distribución no es equitativa.**

La virtualidad explicativa de la ejemplificación es tal que los propios niños añaden nuevas muestras donde se evidencia la captación del contenido. En efecto, dice José Mari que si papá da una botella de coca-cola a un niño y dos botellas de coca-cola a otro niño, papá ha dado mucha coca-cola a los dos niños, pero **la distribución no es equitativa.**

5.1.2.1.3.5. Perífrasis deíctica.

La conexión de término y objeto se realiza a través de una apoyo verbal, acompañado con frecuencia de un refuerzo corporal (facial y especialmente digital).

Ej. **Eso es un mapa o aquí tienes un mapa.**

Es el procedimiento didáctico más elemental, ya que la fuerza explicativa se centra en el objeto y sólo se requiere una simple indicación vinculadora.

5.1.2.2. Subconjunto de naturaleza gráfica.

La imagen, el dibujo y tipos afines constituyen una nueva dirección a la hora de proporcionar recursos que sirvan para explicar el significado de un término. Enumeremos algunas posibilidades.

5.1.2.2.1. Ejecución de un dibujo.

La persona dotada de cierta habilidad artística debe explotarla en beneficio del vocabulario infantil. No importa tanto la perfección técnica como la captación del conjunto global o de los detalles característicos.

Distinguiría, de una parte, la **reproducción directa**, que busca reflejar la entidad o el proceso correspondientes, y de otra, la **reproducción alusiva**, que pretende sugerir estados de ánimo, valoraciones éticas, calificaciones intelectuales, etc.

5.1.2.2.2. Usufructo de imágenes asequibles.

No pienso en la utilización sistemática de imágenes, como ocurre con la colección de láminas, ni en las ilustraciones propias de un texto escrito. Me refiero a la explicación oral apoyada en un material ajeno.

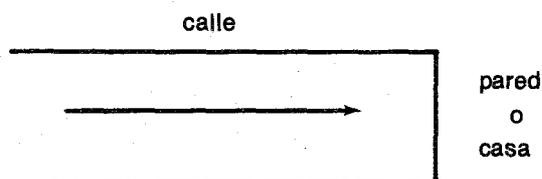
La vida moderna está cubierta literalmente de imágenes, que nos llegan a través de los reclamos publicitarios, las revistas, los productos comerciales, la fotografía, el cine, la televisión... No es difícil utilizarlas para enriquecer y matizar el vocabulario de los niños, pues la imagen aporta un contacto directo con la realidad.

Aplicaría a la imagen la distinción previa entre la **reproducción directa**, circunscrita al mundo concreto, y la **reproducción alusiva**, abierta a sentimientos, conceptos, juicios, etc. Por lo demás, está asegurado el carácter mayoritario de la primera modalidad y el restringido de la segunda.

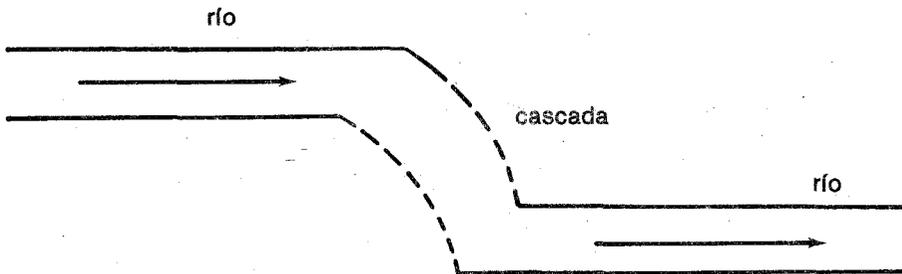
5.1.2.2.3. Esquema ilustrativo.

En ocasiones no se precisa una imagen cabal (dibujo, fotografía, etc.) y basta con la indicación sumaria de un esquema.

Por ejemplo, para explicar el significado de **callejón sin salida**, sirve un sencillo gráfico:



Así mismo, también se presta el esquema para la explicación de **cascada** o **catata**:



No hay inconveniente en acompañar el esquema con gestos o ademanes y con palabras de los códigos hablado o escrito.

El esquema comporta como ventaja su fácil ejecución aparte de habituar al manejo de nociones abstractas, y como inconveniente la dificultad inicial de entender el esquema en virtud de esa índole abstracta.

5.1.2.2.4. Confrontación de los tres últimos procedimientos reseñados.

Por lo que respecta a la enseñanza no sistemática del vocabulario hablado, el usufructo de la imagen ajena depende de circunstancias azarosas, que no están bajo nuestro control, frente a la ejecución de un dibujo o de un esquema, que se distingue por su autonomía.

La dificultad varía desde el grado mínimo en el usufructo de imágenes ajenas, pasando por una leve dificultad en la ejecución de un esquema, hasta llegar a la dificultad máxima en la ejecución de un dibujo.

5.1.2.2.5. Señales gráficas no icónicas.

Es reducido el número de señales gráficas no icónicas que sirven para explicar el vocabulario. Se precisan varios requisitos: fácil interpretación de las señales por su carácter simbólico (conexión intrínseca de significante y significado) o por su amplia difusión, papel de inducción esclarecedora en cuanto al vocabulario desconocido, ejecución sencilla, oportuna simbiosis con otros recursos explicativos, etc. Citaré como señales más idóneas el tachón y la interrogación.

El tachón (/) suprime la vigencia de cualquier otra señal y en consecuencia sugiere el término contrario. Es aplicable a muchos códigos y así elimina la palabra escrita, la imagen, etc. La raya oblicua del tachón puede ser sustituida o reforzada

da con la imitación manual correspondiente. El tachón se presta a la promoción polifacética del juego educativo.

La interrogación se adapta a la explicación de términos que comportan pregunta, duda, indecisión.

Ej. **Adulto:** Llovía torrencialmente y le dije a mi amigo Juanito que saliera a la calle. Mi amigo Juanito se quedó **perplejo**.

Niño: ¿Qué quiere decir «mi amigo Juanito se quedó **perplejo**»?

Adulto: Juanito se quedó ?

La interrogación (?) es comparable al tachón (/) en su versatilidad, imitación manual y promoción del juego.

5.1.2.3. Subconjunto basado en la expresión corporal (gestos o ademanes).

Por lo general, interesa una introducción de carácter lingüístico que prepare la explicación efectuada a través de la expresión corporal. Ya vimos en subconjuntos previos que a veces la palabra sustenta el peso fuerte de la explicación y la expresión corporal queda reducida a un simple acompañamiento.

A ser posible, convendría que la expresión corporal se insertara dentro de la situación adecuada, con el acompañamiento oportuno de objetos, instrumentos, etc. Así, la acción de **agitar** se enriquece si es sacudido un bote de laca y **vendar** se entiende mejor con la presencia de una venda. Vale la sustitución de objetos reales por juguetes o elementos cualesquiera, siempre que se guarde alguna suerte de similitud sustentadora del juego imaginativo.

Como en el sector gráfico, hay que distinguir dos modalidades correspondientes a la representación directa e indirecta.

La primera modalidad persigue una transmisión del referente (entidad o proceso) en cuanto tal. Aun dentro de la representación directa, cabe establecer una gradación entre la simple reproducción (así, la acción de **agitar** para explicar tal término) y la estilización imitativa basada en la selección de rasgos (por ejemplo, **vendar** como una especie de círculo insistente).

La segunda modalidad sugiere el referente a través de una manifestación ocasional, posible consecuencia, posición característica, similitud metafórica, etc.

Ej. **Reprender** con los brazos levantados.

Amenazar con la actitud hostil de la mano.

Exhausto con el ademán de tumbarse.

Estudiar con los brazos paralelos y los codos hacia abajo.

Terco aludiendo a la cabeza dura con los nudillos de los dedos.

Resta por citar el inventario más o menos convencional y no muy numeroso de señales, hasta cierto punto codificadas, que se apoyan en la expresión corporal.

Ej. **Despedida** con un determinado movimiento de la mano.

Afirmación con un movimiento vertical de la cabeza.

Negación con un movimiento horizontal de la cabeza.

Los diversos tipos de explicación del vocabulario a través de la expresión corporal constituyen tres hitos de una gradación que conecta *significante* y *significado* desde la perspectiva de la motivación:

+

reproducción

imitación

actuación
convencional

5.2. Ejercitación del vocabulario.

Mientras que la explicación del vocabulario se ajusta siempre a un orden rígido (Expresión → Contenido), la ejercitación es una modalidad más compleja, que abarca tres posibilidades:

- adición de un signo
- dirección Expresión → Contenido
- dirección Contenido → Expresión

Las posibilidades mencionadas generan tres tipos de actividades, que denominamos **ampliación**, **comprensión** e **identificación**.

En relación con el niño el adulto actúa a veces de modelo y en ocasiones de estimulador.

5.2.1. Ampliación o expansión.

Los ejercicios de ampliación consisten en añadir un signo que no figuraba en la frase inicial. Se pretende una activación funcional del vocabulario por incorporación de nuevos elementos.

Distinguiría dos clases de ampliación según que la realice el adulto o el niño.

5.2.1.1. Ampliación efectuada por el adulto.

Cabe diferenciar a su vez dos matices:

5.2.1.1.1. El adulto completa la frase del niño (véase el ejemplo 1) o explicita un elemento sobrentendido (analicense los ejemplos 2 y 3).

Ej. 1. **Niño:** Me he subido.

Adulto: Al sillón, al sofá, al taburete, etc., según proceda.

Ej. 2. **Niño:** El Betis es un club formado por todos los del Betis.

Adulto: Sí. Está formado por todos los socios del Betis.

Ej. 3. **Niño:** Quiero naranja (viendo el exprimidor).

Adulto: Te haré zumo de naranja.

5.2.1.1.2. El adulto añade una frase a la emitida por el niño, respetando la línea de pensamiento e intención comunicativa.

Ej. **Niño:** Si subes a la montaña, te caes desde arriba.

Adulto: Y al caerte desde la cumbre, pasas por la ladera y llegas al pie de la montaña.

5.2.1.2. Ampliación efectuada por el niño.

El adulto provoca la expansión de la frase con una pregunta que requiere información sobre una circunstancia concreta. El punto de partida puede situarse en una frase formulada por el niño o por el adulto. Así aparecen ligeras variantes, que se corresponden con sendos ejemplos.

Ej. **Niño:** Me he subido.

Adulto: ¿Adónde?

Niño: Al sillón.

Ej. **Adulto:** Tengo que abrir la puerta ¿Con qué?

Niño: Con una llave.

5.2.2. Comprensión del contenido.

Los ejercicios de comprensión parten de una expresión previa, que recibe alguna información complementaria en torno al contenido. En consecuencia, comparten idéntico proceso (Expresión → Contenido) con los ejercicios referentes a la explicación del vocabulario y poseen una profunda similitud funcional. Por consiguiente, no sería absurdo incluirlos —si se quiere— dentro del mismo apartado. En la explicación del vocabulario el adulto resuelve la ambigüedad del contenido, mientras que en los presentes ejercicios el adulto se limita a solicitar de alguna

manera la oportuna aclaración por parte del niño y corregir o matizar la respuesta si procede.

5.2.2.1. La pregunta puede abordar múltiples aspectos, parcialmente citados a continuación.

— función o finalidad de un objeto.

Ej. **Adulto:** ¿Para qué sirve la **bombilla**?

Niño: Para dar luz.

— actividad del que se dedica a una profesión.

Ej. **Adulto:** ¿Qué hace el **albañil**?

Niño: Hace casas, coches...

Adulto: El albañil hace casas, pero no coches. Los coches los hace el mecánico.

— elementos precisos para realizar una actividad.

Ej. **Adulto:** ¿Qué cosas hacen falta para **afeitarse**?

Niño: Una brocha, jabón, agua, una maquinilla con cuchilla.

Adulto: Algunos se afeitan con una navaja en vez de la maquinilla con cuchilla. Otros sólo emplean la máquina de afeitar.

— partes que componen un objeto.

Ej. **Adulto:** ¿Qué cosas tiene un **sillón**?

Niño: El sillón tiene unas patas, un respaldo, unos brazos, una tapicería...

— entorno en que se desenvuelve una entidad o un proceso.

Ej. **Adulto:** ¿Por dónde **vuela** el ave?

Niño: El ave vuela por el aire.

Ej. **Adulto:** ¿Por dónde **nada** el pez?

Niño: El pez nada por el agua.

— elementos que reciben la incidencia de un proceso.

Ej. **Adulto:** ¿Qué cosas **comes**?

Niño: Carne, pescado, patatas...

Ej. **Adulto:** ¿Qué cosas **bebes**?

Niño: Agua, leche, coca-cola...

— dirección de un proceso.

Ej. **Adulto:** ¿Hacia dónde **despega** un avión?

Niño: Hacia arriba (hacia el cielo).

Ej. **Adulto:** ¿Hacia dónde **aterriza** un avión?

Niño: Hacia abajo (hacia el suelo).

— justificación de un término que implica motivación secundaria tanto por combinatoria monemática como por relación metonímica o por transposición metafórica.

Ej. **Adulto:** ¿Por qué a esta caja se le llama **nevera**?

Niño: Porque metemos nieve dentro de la caja.

Adulto: Muy bien. Realmente echamos cubitos de hielo, pero el **hielo** no es más que **nieve congelada**.

Ej. **Adulto:** ¿Por qué al coche usado se le llama **coche de segunda mano**?

Niño: Porque ese coche lo utilizó el primer comprador (la primera mano) y después el segundo comprador (la segunda mano).

Ej. **Adulto:** ¿Por qué a molestar se le llama **herir**?

Niño: Porque el que molesta hace daño y la herida también hace daño.

5.2.2.2. En ocasiones el adulto inserta un término en un contexto inadecuado para provocar la disconformidad del niño.

Ej. **Adulto:** Guardé el paquete **en una bombilla**.

Niño: La bombilla da luz, pero no sirve para guardar paquetes.

Este juego de frases absurdas por incompatibilidad semántica es aplicable a los términos homónimos, que así se agrupan por la expresión y se escinden por el contenido.

Ej. **Adulto:** A papá se le ha estropeado el coche y le han puesto la **aleta de un pez**.

Niño: No, la **aleta del coche**.

5.2.3. Identificación de la expresión.

Estos ejercicios parten de un contenido inicial, que debe encontrar la cobertura de una determinada expresión.

De acuerdo con la formulación de tal contenido, es posible señalar diversas clases que denomino **identificación por reducción**, **identificación por matización**, **identificación por generalización** e **identificación por verbalización lingüística**.

5.2.3.1. Identificación por reducción.

5.2.3.1.1. El niño, como cualquier usuario, maneja un circunloquio cuando no dispone del término justo. En consecuencia, el adulto ha de sustituir una expresión perifrástica por el término apropiado, de carácter sintético.

El habla del niño se caracteriza por el empleo de abundantes perífrasis, que constituyen el apoyo inicial de los siguientes ejemplos:

- Ej. 1. **Niño:** Jugamos a los toros. Aquí están **los que ven**.
Adulto: Los **espectadores**.
- Ej. 2. **Niño:** Me gusta **lo amarillo** (o **lo blanco**) del huevo.
Adulto: La **yema** (o **la clara**) del huevo.
- Ej. 3. **Niño:** **El de la moto** (el de la **bicicleta**, el del **coche**, el del **avión**, el del **camión**...) corre mucho.
Adulto: El **motorista** (el **ciclista**, el **conductor**, el **piloto**, el **camionero**...) corre mucho.
- Ej. 4. **Niño:** ¿A que el agua de la fuente de la plaza **no se puede beber**?
Adulto: No, el agua de la fuente **no es potable**.
- Ej. 5. **Niño:** He puesto la chaqueta en **lo de la ropa**.
Adulto: Has hecho bien en colgar la chaqueta en la **percha**.

5.2.3.1.2. Evidentemente se puede invertir la relación de los dos protagonistas, de suerte que el adulto aporte el contenido a través de una formulación perifrástica y el niño conteste con el término adecuado. Es una especie de juego, que tiene el atractivo de las adivinanzas.

- Ej. 1. **Adulto:** ¿Quién construye una casa?
Niño: El **albañil**.
- Ej. 2. **Adulto:** ¿Qué animal ladra?
Niño: El **perro**.
- Ej. 3. **Adulto:** ¿Cómo se llama a los que ven un partido?
Niño: Los **espectadores**.
- Ej. 4. **Adulto:** ¿Cómo se llama el objeto que sirve para colgar la ropa?
Niño: **Percha**.

El procedimiento se simplifica sustituyendo las perífrasis por palabras derivadas o compuestas.

- Ej. **Adulto:** ¿A que no sabes cómo se llama **una cosa que da color**?
Niño: **Colorante**.

5.2.3.2. Identificación por matización.

Con frecuencia el niño se comunica mediante términos de contenido muy amplio, que especifica el contexto o la situación. Por su parte, el adulto debe buscar

términos más específicos o precisos en sustitución de los precedentes. Señalemos diversas posibilidades.

5.2.3.2.1. Ciertos elementos léxicos de contenido limitado son preferidos por los niños, pues cubren un campo referencial muy amplio.

Ej. 1. **Niño:** El monedero está lleno de **cosas**.

Adulto: Está lleno de **monedas**. El **monedero** tiene **monedas**.

Ej. 2. **Niño:** Esta **máquina** hace sumas, restas, multiplicaciones, divisiones...

Adulto: Es una **calculadora**.

Ej. 3. **Niño:** Voy a **hacer** un partido.

Adulto: ¿Vas a **jugar** un partido?

Ej. 4. **Niño:** Voy a **ver** el libro.

Adulto: ¿Vas a **leer** el libro?

5.2.3.2.2. Idéntica razón explica que algunos pronombres reciban la adhesión constante de los niños. El adulto ha de reemplazarlos por el sustantivo correspondiente.

Ej. **Niño:** Dame **eso**.

Adulto: ¿Qué quieres: el cuaderno, el libro o la pelota? (pese a entender la designación referencial).

5.2.3.2.3. El niño menciona una totalidad, que puede sustituir el adulto por la parte referencialmente aludida.

Ej. 1. **Niño:** Tengo una herida en la **cabeza**.

Adulto: Sí, la herida está en una parte de la cabeza, en la **cara**.

Ej. 2. **Niño:** Me molesta la **mano**.

Adulto: ¿Dónde te duele?

Niño: Aquí.

Adulto: Entonces te molesta una parte de la mano, los **dedos**.

5.2.3.3. Identificación por generalización.

Es el proceso opuesto al precedente. Se manejan términos concretos y el adulto procura englobarlos en una unidad superior.

5.2.3.3.1. De varios términos que comportan contenidos afines el adulto accede a un archilexema amlutinador¹⁰:

- Ej. 1 **Niño:** He puesto ya las **cucharas**, los **cuchillos** y los **tenedores**.
Adulto: Entonces ya has colocado los **cubiertos**.
- Ej. 2. **Adulto:** En esta habitación hay 1 **taburete**, 3 **sillas**, 2 **sillones** y 1 **sofá**
¿Cuántos **asientos** hay?
Niño: 7 **asientos**.
- Ej. 3. **Adulto:** ¿Cuántos objetos para sentarse hay en esta habitación?
Niño: 1 **taburete**, 3 **sillas**, 2 **sillones** y 1 **sofá**.
Adulto: Entonces hay 7 **asientos**.

Una variante muy asequible consiste en pasar de la marca comercial al producto, del nombre común al propio, etc.

- Ej. 1. **Niño:** ¿Has comprado **Colón**?
Adulto: Sí, he comprado **detergente de lavadora**.
- Ej. 2. **Niño:** Quiero zumo por la **Braun**.
Adulto: Bien, dame la **exprimidora**.
- Ej. 3. **Niño:** Dame el **Tente**.
Adulto: Sí, toma el **juego de construcción**.
- Ej. 4. **Niño:** Papá estaba hablando con **D. Juan** y **D. Roberto**.
Adulto: Entonces hablaba con dos **señores** (o dos **personas**).
- Ej. 5. **Niño:** He jugado con **Luis** y **Carmen**.
Adulto: Muy bien, has jugado con dos **niños**.

5.2.3.3.2. Varios elementos individuales quedan integrados en un término colectivo.

- Ej. 1. **Niño:** En casa estaban reunidos **papá**, **mamá**, los **nenes**, **abuelo**, **abuela**...
Adulto: Sí, se reunió toda la **familia**.
- Ej. 2. **Niño:** Pasó un **perro**, otro **perro**, muchos **perros**...
Adulto: Pasó una **jauría** de **perros**.

10. En los problemas elementales de cálculo se utiliza con frecuencia este procedimiento. Conviene recordar que la incomprensión semántica del archilexema, si no se despeja a través del contexto, hace inviable la propia solución del problema.

5.2.3.4. Identificación por verbalización lingüística.

Incluyo en este apartado dos subtipos, uno procedente de las onomatopeyas, y otro que arranca de la expresión corporal.

5.2.3.4.1. El niño se aficiona a las onomatopeyas por cuanto constituyen la vía simbólica de la imitación referencial en la comunicación hablada, a la vez que suplen la carencia de los términos equivalentes. El adulto ha de traducir la onomatopeya o emisión expresiva al código hablado.

- Ej. 1. **Niño:** Oí por la calle **guau guau**.
Adulto: El **ladrido** del perro.
- Ej. 2. **Niño:** La bomba hizo **pum**.
Adulto: La bomba **explosionó** (o **explotó**).
- Ej. 3. **Niño:** El cenicero hizo **pam**.
Adulto: El cenicero se **rompió** o se **fragmentó**.
- Ej. 4. **Niño:** La ambulancia hacía **bí - bi, bí - bi**.
Adulto: Hacía sonar la **sirena de alarma**.

5.2.3.4.2. El niño salpica la conversación de gestos o ademanes que bien sirven de acompañamiento a la fluencia del discurso bien cubren huecos producidos por la ausencia de determinadas unidades léxicas.

No es raro que el segundo supuesto responda a la ignorancia del niño respecto al término adecuado. En cualquier caso, el adulto debe traducir la expresión corporal al código hablado.

- Ej. 1. **Niño:** Dame el... (el niño añade una indicación con el dedo).
Adulto: ¿Quieres la **croqueta**? (y se la da).
- Ej. 2. **Niño:** Me dijeron que no había cine y entonces me sentí... (el niño manifiesta un gesto muy significativo con la cara).
Adulto: Te sentiste muy **triste**, muy **apenado**.

5.3. Adquisición de un vocabulario culto.

La corrección del vocabulario y en general la corrección de la lengua se hallan en crisis profunda desde la constitución de la Lingüística como ciencia. Hoy la tarea de la Lingüística consiste en describir y/o interpretar la lengua, pero no en imponer una modalidad determinada, a saber, la norma de corrección. Con tal Lingüística antinormativa parecería rechazada cualquier posibilidad de abordar la

corrección, a menos que incurramos en una manifiesta carencia de espíritu científico. Pero existe un nuevo enfoque didáctico, con sólido fundamento lingüístico, que consiste en apoyar la pluralidad de normas o sistemas¹¹ a fin de multiplicar los registros de cada usuario¹². Pese al número elevado de factores de diversificación, no hay inconveniente en polarizar el problema en torno a dos niveles extremos: nivel vulgar y nivel culto. El niño de cualquier medio social incorpora fácilmente el primer nivel, mientras que encuentra dificultades para acceder al segundo nivel, dificultades que se agravan en los estratos socio-culturales más desfavorecidos. Por consiguiente, **la corrección tradicional ha de ser sustituida por una ejercitación adecuada que arbitre los procedimientos para crear un nivel culto a partir del nivel popular.**

La adquisición de un nivel culto comporta tres líneas fundamentales de actuación:

- alteración del significante,
- matización del significado,
- incorporación de nuevos signos.

5.3.1. Alteración del significante.

El significante se altera en virtud de dos subtipos: leve modificación o sustitución.

5.3.1.1. Leve modificación.

5.3.1.1.1. El niño no ha incorporado el inventario fonológico del modelo adulto. La oposición más tardía del castellano se sitúa dentro de las vibrantes: *r / r̄*. Si el niño ha logrado emitir la vibrante simple, su prolongación articulatoria puede desembocar en una vibrante múltiple.

11. A medida que el estructuralismo afinó el análisis de la realidad lingüística, se impuso la existencia de varios sistemas. Véase por ejemplo E. Coseriu: «Para una semántica diacrónica estructural», en *Principios de semántica estructural*, Gredos, Madrid, 1977, pp. 11-14., e «Introducción al estudio estructural del léxico», op. cit., pp. 111-113. Pero si aceptamos la tripartición de sistema, norma y habla, también habría que reconocer la existencia de varias normas, como señala el propio Coseriu en un artículo ya clásico: «Sistema, norma y habla», *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Gredos, Madrid, 1973³, pp. 98-99.

12. Fernando Lázaro Carreter señala que «saber cambiar de registro es la señal de un aceptable dominio de la lengua» y que «un hablante instruido no debe prescindir de los registros coloquiales y vulgares, siempre que los emplee en el momento adecuado, y siempre que sea capaz de alternarlos con otros más elaborados». Vid. *Curso de lengua española*, Anaya, Madrid, 1978, p. 14. Consúltese también el libro de Sonsoles Fernández, *Didáctica de la Gramática*, Narcea, Madrid, 1983, pp. 55-57.

5.3.1.1.2. Una vez superado el grupo consonántico prenuclear, la dificultad se circunscribe prácticamente a la posición implosiva. Conocida es la tendencia del castellano a la sílaba abierta, que radicaliza la modalidad meridional. Frente a esa tendencia se inscribe la irrupción masiva de términos cultos dotados de margen silábico postnuclear. Cito algunos ejemplos: admitir, himno, obtener, abstención, carácter, acción.

EL profesor enseñará la pronunciación académica, de la que derivan dos beneficiosos efectos, como son la ortografía correcta y la pronunciación adecuada a un nivel culto.

5.3.1.1.3. Resta el estudio de palabras concretas, que se conecta con el punto previo, pero también lo rebasa. Pueden surgir fenómenos diversos de asimilación, metátesis, etimología popular, confusión de términos parónimos, etc.

- Ej. 1. (asimilación): **diffi(l)** por **difícil**.
- Ej. 2. (metátesis): **cocreta** por **croqueta**.
- Ej. 3. (etimología popular): **culumpio** por **columpio**.
- Ej. 4. (confusión de parónimos):

Niño: Quiero un parchís **atómico**.

Adulto: Lo llaman parchís **automático** porque no es necesario mover el cubilete para que salga el número en el dado.

En los casos de asimilación, metátesis o etimología popular no conviene que el adulto altere el significante correcto porque supondría ofrecer en concepto de modelo una expresión vulgar. Por el contrario, la existencia de dos formas diferenciadas, pero próximas en los términos parónimos permite el trueque a manera de juego para forzar la intervención del niño¹³.

Ej. **Adulto:** Los Reyes te traerán un parchís **atómico**.

Niño: **Automático**.

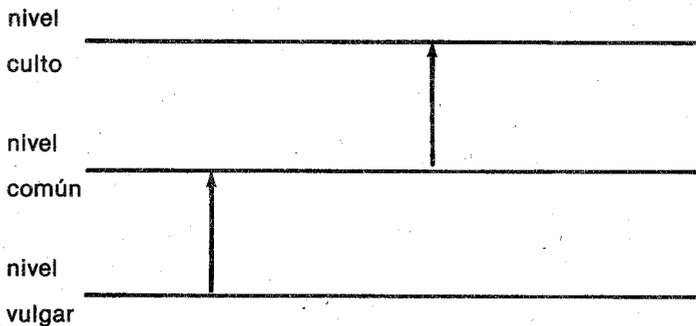
La confusión de parónimos se apoya a veces en un fenómeno de intersección sémica, que se conecta con el punto sucesivo (5.3.2.). Así, **despeque** y **despego** comparten la nota de 'separación o desprendimiento', pero el primer término implica un carácter físico y el segundo espiritual o sentimental.

5.3.1.1.4. Es en el apartado de la **leve modificación** donde el concepto tradicional de corrección alcanza un sentido más pleno, si exceptuamos los rasgos dialectales cultos.

13. Por lo que respecta al trueque de parónimos, el adulto incurriría en una incorrección no absoluta, sino sólo contextual.

5.3.1.2. Sustitución.

Con frecuencia el niño maneja un término perteneciente a un nivel inferior, del que existe una fácil equivalencia en el nivel superior. Es lógico que el adulto proponga la obligada correspondencia y aporte en el momento oportuno la connotación precisa. Veamos un esquema ilustrativo.



Se produce el paso del nivel común al nivel culto en estos ejemplos:

Ej. 1. Niño: El **dentista** me **sacó** una muela.

Adulto: Y te va a **extraer** otra.

Niño: ¿Cuándo?

Adulto: Mañana. Ya tenemos cita con el **odontólogo**.

Observemos que **sacar** es sustituido por **extraer** y **dentista** por **odontólogo**¹⁴.

Ej. 2. Niño: Estas dos bicicletas son **parecidas**.

Adulto: Es verdad, son **similares**.

Por el contrario, se produce el paso del nivel vulgar al nivel común en el siguiente ejemplo:

Niño: Me he **cabreado** con este juego.

Adulto: Así es, te has **disgustado** o te has **enfadado**.

Una vez incorporado el término propio del nivel común, sería la ocasión para acceder al término del nivel culto, si por casualidad existe¹⁵.

Niño: Yo me **disgusto** cuando pierde el Betis.

14. Sería posible distinguir los estratos profesionales de los niveles socioculturales, así como establecer las oportunas interconexiones. Con todo, he preferido simplificar el cuadro global ajustándome a una perspectiva didáctica.

15. El niño pasa con facilidad de un término a otro, cualquiera que sea su inserción en los niveles respectivos. Pero no parece aconsejable proporcionar el tránsito del nivel vulgar al culto si previamente no se conoce el término común.

Adulto: No está bien **enojarse** demasiado.

En un primer momento basta con aportar la equivalencia léxica. Más adelante facilitaremos la connotación implicada. Diríamos que el primer aspecto se relaciona con la ejercitación y el segundo con la reflexión lingüística.

5.3.2. Matización del significado.

El niño dispone de un inventario reducido de términos, dotados a su vez de escasas precisiones semánticas, que en contrapartida deben cubrir un sector muy amplio de la realidad.

A partir del término facilitado por el niño e inadecuado en virtud del contexto o la situación, el adulto ha de proponer el término preciso, que exige una redistribución de los contenidos para adaptarse al nuevo sistema.

Ej. 1. **Niño:** Te vas a salir de la **calle** (probablemente **calle** tenga el valor de 'vía de comunicación').

Adulto: No quiero salirme de la **carretera** (si se circula por una vía interurbana).

Ej. 2. **Niño:** Papá, tienes **derecho** a pagar la multa (**derecho** comportaría tanto 'derecho' como 'obligación').

Adulto: El Ayuntamiento tiene **derecho** a cobrar la multa y yo tengo **obligación** de pagarla.

Ej. 3. **Niño:** Han caído **hojas** a la terraza (**hojas** incluiría 'hojas' y 'pétalos').

Adulto: Han caído **pétalos** de las flores y no **hojas** de los árboles.

Ej. 4. **Niño:** Tengo una herida en la **pierna**.

Adulto: La herida está en la **rodilla** (en el **pie**, en el **muslo**, etc., según proceda).

Ej. 5. **Niño:** Me duele la **mano**.

Adulto: ¿Dónde te duele?

Niño: Aquí.

Adulto: Entonces te duele el **brazo** (el **antebrazo**, el **codo**, etc., según proceda).

5.3.3. Incorporación de nuevos signos.

En el lenguaje técnico no es raro encontrar nociones desconocidas por el vocabulario común, que reciben la correspondiente expresión.

En este sentido, la creación de un nivel culto iría paralela al enriquecimiento cultural, por lo menos en aquellos aspectos más próximos a la comprensión del

hombre culto no especialista. Ahí residiría la función capital del adulto cuando se preocupa por el vocabulario del niño. Por consiguiente, no es desgajable el vocabulario de materias culturales como Arte, Geografía, Historia, Literatura, Lingüística, Música, etc.¹⁶.

16. La ampliación del vocabulario, aludida por casi todos los autores, incluiría en su seno tanto la identificación de la expresión (5.2.3.) como —dentro de la adquisición de un vocabulario culto— la sustitución (5.3.1.2.), la matización del significado (5.3.2.) y la incorporación de nuevos signos (5.3.3.).

