
TRABAJOS

Revista Investigación Educativa - Vol. 4 - n. 8 - 1986 (P.103 -118)

LA EXPRESIÓN ORAL EN EL PARVULARIO: UN MOTOR DEL ÉXITO ESCOLAR

por
Carmen Vidal

1. Introducción

Este trabajo parte de un estudio anterior (Vidal, C., 1985) en el que se definían y estructuraban posibles factores de riesgo del fracaso escolar y en el que se apuntaba también la necesidad de realizar estudios que fundamenten pautas de actuación precisas.

Allí alertaba sobre el hecho de que un mal aprendizaje verbal es un factor coadyuvante en un alto porcentaje de fracaso. Aquí intento aportar formas de actuación que eviten el problema.

A partir de los 6-10 días después del parto termina la maduración por impulso genético del recién nacido y comienza el desarrollo. Este desarrollo ya no es autónomo sino que depende, en gran medida, del entorno. No puedo entrar aquí en la polémica sobre el papel que la herencia y el ambiente juegan en cada una de las etapas evolutivas del feto y del niño. Sólo quiero resaltar que la interacción con el ambiente es tan fundamental que si no se da, el niño no se desarrollará bien.

Si nos centramos en el lenguaje, el niño deberá descifrar los complejos códigos del lenguaje materno para rehacerlo y llegar a utilizarlo, de forma lo suficientemente expresiva, como para comunicarse. Deberá progresar desde sus ensayos del repertorio fonético hasta el dominio de un lenguaje que le permita entender a los adultos y dialogar correctamente con ellos.

Para adquirir el dominio del lenguaje oral externo, el niño arranca de un sonido determinado, forma las sílabas y, a partir de ellas, forma las palabras. A partir de una palabra con sentido de frase pasa a conectar dos

o tres palabras, un poco más tarde, pasa de realizar frases simples a realizar otras más complejas y, finalmente, consigue un lenguaje, cada vez más coherente, formado por una serie de oraciones. Dicho en otros términos, el proceso va de lo sencillo a lo complejo.

El niño llega a hablar, la mayoría de las veces, sin ninguna «lección» en el sentido tradicional del término. Ahora bien, lo que en realidad no se sigue es una programación encaminada a enseñar a hablar a los niños. Es evidente, sin embargo, que un niño solo, en un medio que no le comunique nada, no aprenderá el lenguaje (por ejemplo, los niños salvajes, los niños lobo, etc.). Para aprender a expresarse oralmente el niño necesita escuchar el habla de su entorno: escuchar, captar, analizar, integrar y producir.

Lo que caracteriza el lenguaje humano es la existencia de un «sistema simbólico» que permite comprender que un signo puede ser el sustituto de una realidad cualquiera y la existencia de la «doble articulación» en la que se apoya la constitución de los signos del lenguaje articulado.

La doble articulación humana constituye el modelo de funcionamiento más universal de todas las lenguas y permite que, con algunas decenas de sonidos que constituyen el material fonético básico de cualquier lengua, se construyan infinidad de combinaciones.

«Las unidades dotadas de sentido y combinables en conjuntos más amplios para formar frases constituyen la primera articulación. (...) El lingüista determina en el interior de la sílaba las unidades fónicas no dotadas de sentido que constituyen la segunda articulación» (Bouton, Ch. P., 1976: 15).

En este punto se centra el presente trabajo. *Para llegar a un dominio correcto del lenguaje, el niño debe haber ejercitado y pronunciado correctamente los sonidos básicos de la lengua.*

El niño, en edad preescolar, tiene una capacidad de imitar sonidos tan flexible que toda su pronunciación puede cambiar fácilmente en un período corto de tiempo si las personas de su entorno pronuncian las palabras de forma diferente a las de su entorno habitual. En ello me baso para afirmar que *la escuela debe plantearse el asegurar, en estos primeros años mediante una intervención adecuada, la correcta pronunciación del niño. Una expresión oral adecuada es un elemento importante para poder emprender y seguir con éxito la vida escolar.*

Quiero destacar, haciendo un paréntesis en el hilo de esta introducción, el que aunque a efectos de estudio nos estamos fijando en el lenguaje y concretamente en la importancia que el asegurar la segunda articulación tiene para la expresión oral posterior, la realización de una función es siempre el conjunto de diversos factores: atención, memoria,

control motriz... El cerebro funciona como un todo. Funciona como un conjunto en el que los elementos constitutivos están íntimamente unidos y son susceptibles de relevarse en el caso de déficit de un subconjunto funcional particular. Esto nos señala, una vez más, la importancia de asegurar el desarrollo de todos los aspectos, incidiendo específicamente en cada uno de ellos. En este caso mi preocupación se centra en proponer bases para intervenir, pedagógicamente, en el desarrollo de la expresión oral.

2. Justificación

Hasta hace relativamente poco tiempo, el lenguaje oral tenía poca importancia en la escuela. El «callar en clase» era considerado un modelo de comportamiento y se olvidaba que el niño aprende a comunicarse con su entorno sólo si se le permite ensayar esta comunicación para llegar a expresar adecuadamente sus pensamientos e ideas. Para que el niño aprenda a hablar bien, debe escuchar un lenguaje correcto y ensayar su uso. Si aprende a hacer una cosa realizándola, también aprenderá a hablar, hablando.

Por otra parte, la previsión de un futuro inmediato no permite entrever ningún cambio radical en la extraordinaria importancia que en la escuela se da al dominio de los códigos verbales.

La didáctica de nuestro entorno se ha centrado, sin embargo, en el aprendizaje de otras técnicas instrumentales dejando, la mayoría de las veces, el ejercicio de la expresión oral como una actividad natural que el niño aprende espontáneamente.

A pesar de que, como ya hemos dicho, los niños llegan a distintos niveles de expresión sin lecciones planificadas previamente, pensamos que el desarrollo de esta capacidad no puede quedar en manos del azar. Existen demasiadas variables que inciden en ella: el ambiente sociocultural familiar, las relaciones afectivas con los padres... y que pueden ayudar o alterar este desarrollo.

Por otra parte, existen investigaciones que demuestran que un buen desarrollo de la expresión oral influye, además, en facilitar la correcta adquisición de la lecto-escritura. Kravitz, J., 1964; Chapman, R. S.; Ting, A., 1971; Brooks, B. Y.; Cronnell, B., 1971; Instructional Objectives Exchange, 1972..., señalan la estrecha relación entre la capacidad de expresión oral y la facilidad para la lectura.

Kravitz (ibídem), por ejemplo, aporta un programa para aprender a leer en el que resalta la importancia de la introducción sistemática de los sonidos afirmando que es necesario conectarlos a palabras habladas y que

las instrucciones deben comenzar con la palabra más fácil que el niño pueda reproducir.

Por su parte, Frankenstein y Kjeldegard (1967) realizaron un estudio piloto con veinte alumnos de cinco años en una comunidad suburbana de clase media a los que enseñaron a leer con buenos resultados por medio de un método fónico que utilizaba los signos estándar del alfabeto.

Con el objetivo de enseñar el inglés a niños de jardín de infancia, de lengua materna española, Brengleman y Manning (1966) diseñaron un programa de lecciones inglesas. El primer objetivo fue el de identificar y desarrollar tests adecuados para medir el orden de introducción de los sonidos ingleses. Entre sus conclusiones destaca el hecho de que las mejoras más significativas en fonología, las obtuvieron los alumnos con más dificultad en inglés y reconocen la importancia de trabajar esta base fonética dada la necesidad de ampliar la producción de fonemas al empezar el jardín de infancia.

En la misma línea, Estrada y Streiff (1962) aportan una guía para ayudar a los maestros de jóvenes no ingleses a enseñarles esta lengua. Partiendo de que el lenguaje del niño se desarrolla a través de la imitación y de la práctica, utilizan patrones estructurados en la incorporación de los sonidos, resaltan la importancia de la expresión oral, y aportan un análisis fonético de las igualdades y diferencias de los tres grupos lingüísticos a los que va referido el estudio: español, mejicano e inglés.

Por su parte, Bárbara Brooks (1971) presenta un programa de desarrollo del lenguaje para preparar a los niños preescolares en la lectura en el que resalta la importancia de la discriminación auditiva y fonológica.

Ronald Goldman (1968) desarrolló cincuenta y cuatro lecciones utilizando el alfabeto de enseñanza inicial (ITA) diseñado con una dificultad graduada a partir de la presentación de un sonido sencillo con su símbolo. Realizó también un experimento en el que demostró la posibilidad de corregir una mala articulación en niños de 3 a 6 años.

Gloria Ruath Jameson (1967) realizó una investigación en la que concluye que el análisis fonético puede ser utilizado para examinar el inglés oral con una fiabilidad del 85 % o más.

Muriel R. Saville (1969), al relatar la institución de un programa bilingüe y bicultural de jardín de infancia entre los Navajo que tienen el inglés como segunda lengua, subraya la importancia de la distinción de los diferentes sonidos del lenguaje y destaca que el contenido y el orden de las lecciones se basan en un análisis contrastado de los sonidos del Navajo y del inglés.

Formando parte del desarrollo de la base fonética de la lectura, Brice Cronnell (1971) crea un conjunto de 166 reglas de correspondencia por palabras de una o dos sílabas que se confieren tal como suenan con la finalidad de iniciar a sus alumnos en la lectura.

Cabrera (1985), por su parte, incluye dentro de los subtests de su batería de lectura, un subtest de discriminación auditiva y otro de correspondencia fonema-grafema. En el primero, mediante ítems de elección con tres alternativas entre las que el alumno debe escoger el dibujo que comienza por el mismo sonido que la palabra dicha por el examinador, pretende medir la habilidad del niño para identificar cuando dos sonidos pertenecientes al castellano son iguales o diferentes. En el segundo, con ítems parecidos, pretende medir la habilidad del niño para establecer la correspondencia entre el fonema y la letra que representa.

Aportar más investigaciones que resalten la importancia de no dejar al azar el trabajo de la fonética en la escuela, podría ya ser repetitivo. La importancia de la planificación del trabajo de expresión oral en la escuela con una base científica e interdisciplinaria es evidente.

Además, cuando el aprendizaje escolar se realiza en una zona bilingüe es aún más importante esta planificación. Dependerá de las oportunidades de practicar, de la motivación para aprender y de la dirección del aprendizaje, el que este dominio fonético constituya la base sólida que pretendemos.

3. Momento predispositivo del alumno

En el apartado anterior he afirmado que el trabajo sistemático de la expresión oral debe iniciarse lo más pronto posible y, en todo caso, no más tarde de primero de preescolar. Aquí me justifico.

De acuerdo con Piaget el desarrollo del lenguaje del niño pasa, en sus inicios, por tres grandes etapas: *a)* el período sensoriomotriz; *b)* el período de las operaciones concretas, y *c)* el período intuitivo.

A partir de este momento el niño debe dominar el número de palabras adecuado y con un grado de perfección fonética suficiente para ser capaz de aprender las reglas de inserción de una oración en otra e ir evolucionando hacia la estructura adulta de la lengua.

En las dos primeras etapas el niño pasa desde la comunicación pre-lingüística con la madre mediante el llanto, la sonrisa, los sonidos de placer..., hasta un desarrollo fónico casi completo a los cuatro años.

Lennenberg (1975) afirma que el nivel de perfección de las emisiones fónicas debe alcanzar el 90 % de los cuatro años. Otros investigadores coinciden en este punto cuando afirman que a los cuatro años el niño ha adquirido tal bagaje verbal que ya sólo le resta aumentar el vocabulario.

Smith, por ejemplo, destaca el súbito incremento del volumen de vocabulario alrededor de los tres años.

Podemos pues confirmar que durante todo el jardín de infancia se puede y se debe incidir en ayudar a que el niño pronuncie fonéticamente

bien y que, en todo caso, es cuando entra en período escolar, es decir a los cuatro años, cuando ya no se puede retrasar la intervención de la escuela ya que aún tenemos condiciones óptimas para que, si su desarrollo ha sido correcto, reafirmarlo y corregir los pequeños errores y, si no ha sido así, corregirlo para evitarle problemas posteriores.

4. Entorno y necesidades sociales

La transformación de España en lo que se viene denominando estado de las autonomías y el hecho de que algunos territorios autónomos tengan, además de la oficial del Estado, una lengua oficial y de uso propia obliga a organizar el sistema educativo teniendo en cuenta esta realidad lingüística (Siguán, 1982, pp. 35-36).

El trabajo realizado está centrado en Cataluña, nos interesa pues su realidad. Coexisten en Cataluña dos lenguas: el catalán y el castellano. La primera ha estado marginada de la escuela durante muchos años, pero la aprobación del Estatuto de Cataluña (18-XII-1979) y los decretos y órdenes sobre el uso y normalización de la lengua catalana (Dep. de Cultura de la Generalitat de Cataluña, 1983) establecen el marco legal para que la escuela tenga por objetivo el que los alumnos deben conocer, al terminar la enseñanza obligatoria, las dos lenguas oficiales lo suficientemente bien para poder continuar la enseñanza en cualquiera de las dos lenguas.

La problemática de la normalización lingüística ha sido y es uno de los temas de más actualidad en Cataluña.

Mi interés se centra en llegar a un bilingüismo equilibrado con una metodología basada en principios pedagógicos y didácticos.

Aunque existen algunos centros en Cataluña en los que, desde hace tiempo, se realizan experiencias de inmersión, una premisa basada en supuestos discutibles, ha mantenido en la mente de muchos profesores la necesidad del respeto a ultranza de la lengua materna sin ningún análisis de la situación.

Se afirma, desde el punto de vista psicopedagógico, que es necesario asegurar la formación del propio sistema lingüístico en una lengua; que sólo cuando la comprensión y la expresión oral de la lengua base de aprendizaje estén aseguradas, se iniciará la lecto-escritura en esta lengua y el aprendizaje oral de la segunda, para, una vez garantizados ambos aprendizajes, iniciarse en el aprendizaje escrito de la segunda. No se detecta que estas afirmaciones se *oponen* a las que se aportan desde la base sociológica sobre la necesidad de evitar la solidificación de dos comunidades aisladas a partir de la lengua.

Aunque estoy de acuerdo con esta última premisa que es, como ya hemos dicho, un elemento presente en la política lingüística de Cataluña,

debo manifestar mis dudas sobre la metodología que implican los enunciados que se hacen basados en la psicopedagogía.

No existe ninguna investigación que demuestre que el trabajar la expresión oral en primero de parvulario, es decir, a los cuatro años, en una lengua distinta a la materna cuando ésta se domina, crea confusión.

Las observaciones indican lo contrario. La experiencia de muestra que cualquier niño que entra en un parvulario en el que se habla una lengua diferente a la suya, llega a comprenderla si ésta es próxima, en un tiempo no superior a los tres meses y consigue hablarla durante este primer año de parvulario. ¿Es muy aventurado diagnosticar que estamos en un momento óptimo para el aprendizaje de una segunda lengua a nivel oral?

Han existido, sobre el tema, investigaciones completamente contrapuestas. Por ejemplo, la actitud general basada en investigaciones hechas en el País de Gales, se mostró contraria al bilingüismo. Estaba basada en sus inconvenientes para el desarrollo intelectual y personal de los alumnos. Por otra parte, un estudio realizado con escolares ginebrinos llegó a conclusiones contrarias: una educación bilingüe desde el comienzo de la escolaridad no tan sólo no perjudica el desarrollo intelectual sino que lo favorece.

Ambos estudios parten de situaciones totalmente diferentes. En el primer caso se trata de niños de un nivel sociocultural bajo que recibían la enseñanza en inglés (lengua diferente a la materna) y sus resultados se comparaban con los de unos niños ingleses de nivel sociocultural sensiblemente más alto y que recibían la escolaridad en su propia lengua. En el estudio ginebrino se trata de niños con un nivel sociocultural elevado que asistían a una escuela internacional en la que, desde el primer día, recibían la educación en francés y en inglés y eran estimulados por los padres.

Las opiniones a favor son más abundantes y actuales.

Peal y Lambert (1962) demostraron que los alumnos bilingües tienen una estructura de pensamiento más diversificada y una mayor flexibilidad de pensamiento.

Lambert programó y desarrolló una experiencia en la que la idea principal era que el aprendizaje de una segunda lengua puede conseguirse por medio de la enseñanza de contenidos en esta segunda lengua y que la lengua extraña puede, además, ser presentada de forma natural. Es lo que se conoce con el nombre de *programa de inmersión*. Después de 15 años de evaluación demuestra que el programa no produce ningún tipo de déficit en la lengua nativa ni en los contenidos escolares, sino que los resultados proporcionan argumentos para considerar que se produce un cierto enriquecimiento cognitivo.

«Los niños del grupo experimental eran capaces de leer, escribir, entender y utilizar el inglés tanto como sus compañeros instruidos por el procedimiento convencional. Sin ningún coste adicional, podían también leer, escribir, hablar y entender el francés con una facilidad que nunca tendrán aquellos niños anglosajones que siguen el programa tradicional de francés como segunda lengua» (Lambert, 1982: 167-171).

Hacia el 1965 un grupo de familias inglesas residentes en el Canadá francés deseosas de que sus hijos asimilaran plenamente la lengua y las tradiciones culturales de su lugar de residencia patrocinaron una escuela en la que la enseñanza del francés se impartía mediante el método de inmersión. Son muchas las investigaciones realizadas en este sentido (Balkan, 1970; Lanco-œonal, 1972; Atucha, 1981...). Se han hecho también experiencias de doble inmersión (Genesse y Lambert, 1979).

Una constante que se puede entresacar de los diferentes trabajos es la de *la necesidad de introducir la segunda lengua tan pronto como el niño domine oralmente la materna*. Si se consigue el dominio oral de esta segunda lengua antes del inicio de los aprendizajes instrumentales no hay inconveniente en realizarlos en ella. En caso contrario la lengua de instrucción debería ser la materna hasta que se logre el nivel de expresión suficiente.

Después de lo dicho debemos decidir ahora cuál ha de ser la lengua en preescolar. Se han utilizado y oído muchas afirmaciones axiomáticas que aseguran que el niño debe iniciar su escolaridad en su lengua materna, lo que implica que en zonas bilingües se establezcan dos grupos. Al hilo del razonamiento utilizado en el trabajo, no extrañará a nadie que defina mi postura recomendando flexibilidad para los casos problemáticos pero con la idea clara de que sólo con una total inmersión en el catalán los niños de lengua materna castellana llegarán al perfecto dominio de las dos lenguas y por lo tanto se integrarán completamente.

No existe un principio válido para todas las situaciones, pero, si nos centramos en Cataluña, el catalán es más rico fonéticamente que el castellano (cuadro 1). ¿Cómo no resaltar pues la importancia de asegurar su pronunciación correcta en un momento evolutivo de máxima plasticidad lingüística? Delante de esta premisa y continuando con el mismo argumento, podemos asegurar que si el niño domina la expresión oral en una lengua fonéticamente más rica, sería lógico comenzar el aprendizaje de la lecto-escritura en esta lengua puesto que si domina la correspondencia sonido-grafismo del catalán no tendrá dificultad para escribir en castellano ya que esta transcripción es mucho más sencilla y, una gran parte, la dominará por transferencia.

Podemos tener en este punto una situación irrepetible. Los métodos seguidos hasta ahora con los alumnos que ya han comenzado su escolaridad no son del todo satisfactorios. En un trabajo publicado por el Servi-

CUADRO 1

<i>Fonemas exclusivos del catalán</i>	<i>Fonemas exclusivos del castellano</i>		
/ts/	dits		
/tʃ/	cofze		
/z/	meʒe		
/s/	casa		
/ /	xocolata	/θ/	zapato
/n/	girafa	/x/	jamón
/ε/	banc		
/ɔ/	tres		
/θ/	pont		
/d /	elefant		

cio de Enseñanza del Catalán de la Generalitat de Cataluña (Varis, 1983) que centra su objetivo en la evaluación del conocimiento del catalán y del castellano, de los factores que influyen y en el análisis de las diferencias individuales en el dominio de las dos lenguas, se llega a resultados realmente interesantes: la condición de bilingüe equilibrado es únicamente propia del alumno catalanoparlante. Los resultados de la prueba de expresión oral son concluyentes en este sentido: mientras que el 90 % de los alumnos catalanohablantes se expresan bien en castellano, no llega al 30 % el porcentaje de alumnos castellanos que se expresan bien en catalán. Su afirmación es taxativa: «Lo que gana un niño en catalán al aumentar su importación en el programa escolar es mucho más que lo que pierde en castellano.»

5. Objetivos de la investigación

En primer lugar, el propósito de este trabajo ha sido el de contrastar los resultados obtenidos en una investigación anterior (Vidal, C., 1984) en la que se planteaba la hipótesis de la existencia de un orden de dificultad en el aprendizaje de los sonidos y se aportaba, a partir del análisis del material fonético de un grupo reducido, una escala de sonidos en este sentido.

Se ha replicado el estudio con una muestra mucho más amplia elegida al azar.

Los objetivos que han guiado este trabajo son los siguientes:

1) Corroborar que existe un orden de dificultad en el aprendizaje de los sonidos de la lengua.

2) Plantear que el trabajo sistemático de los sonidos por orden de mayor a menor dificultad beneficia su adquisición.

6. Metodología

Para la consecución de los objetivos propuestos se han utilizado las metodologías *ex post facto* y cuasiexperimental.

Para el primer objetivo y, ante la falta de instrumentos de medida específicos del desarrollo fonético en el jardín de infancia, necesitamos elaborar una escala de todos los fonemas del catalán y del castellano. Para ello contamos con la ayuda y colaboración del filólogo A. Rossich. Basándonos en la tendencia de la escuela de Praga se cogieron los sonidos de las dos lenguas capaces de cambiar el sentido de una palabra. Se añadió también, por su importancia, la /d/ neutra.

Se trataba de evaluar un conjunto de sonidos. Se construyó, a partir de ellos, una lista de palabras, una para cada sonido, del vocabulario básico. Las palabras debían tener representatividad gráfica para poder dibujarlas y no podían interferir con sonidos anteriores ni posteriores (cuadro 2).

CUADRO 2

/p/	peu	/s/	sabata	/r/	raïm
/b/	vas	/z/	casa	/r/	cirera
/t/	tassa	/ç/	xocolata	/ç/	noïa
/d/	dit	/ /	girafa	/a/	arbre
/k/	casa	/x/	jamón	/ε/	tres
/g/	gall	/m/	mà	/e/	gent
/ts/	di's	/n/	anell	/i/	indi
/dç/	cotxe	/η/	puny	/ɔ/	pont
/d /	metge	/l/	olí	/u/	oliva
/θ/	zapato	/λ/	llaç	/θ/	elefant

La prueba quedó constituida por 31 palabras con las que se evaluaban 32 sonidos. Se dibujaron en cartones individuales que servían de estímulo ante el que el niño debía pronunciar la palabra.

En cuanto a la muestra, se trabajó, en un principio, con una muestra de 197 niños de primero de parvulario. Se fijó la edad de 4 a 5 años. Se fijaron también el nivel sociocultural: clase media, y la lengua empleada por la profesora: catalán. Participaron en la muestra, en igual proporción, niños de centros públicos y niños de centros privados.

Se grabaron los registros. En total 197 registros de 31 palabras. Cada sonido fue valorado del 1 al 5 que, respectivamente, significaban: muy mal, mal, normal, bien y muy bien. En cada juicio intervinieron cinco jueces.

La dificultad de esta evaluación nos obligó a aprender, como indica Bacon, de un primer fracaso. Cada juez debía escuchar los 197 niños pronunciando las 31 palabras.

El escaso número de jueces expertos, elegido, en un principio, conscientemente debido a la aridez del trabajo evaluatorio, nos impidió el poder plantearnos, ante una correlación negativa, el eliminar al juez que la aportaba. Por ello, ante la imposibilidad de cambiar el tipo de ítem, decidimos repetir la evaluación con menos muestra pero elevando a 12 el número de jueces.

Se cogió el 40 % de la muestra inicial por el método de azar simple. Sus registros fueron evaluados, una vez más, con total independencia de las evaluaciones anteriores por los doce jueces. Se redujo también el número de valores de la escala a 3: muy mal, bien con alguna duda, muy bien.

7. Análisis de los datos

Para el primer objetivo, como ya se ha explicado, la recopilación de los datos se hizo por medio de la grabación de la respuesta del niño ante los estímulos preparados, es decir, ante las palabras que debían pronunciar. Estas respuestas fueron escogidas, analizadas y evaluadas, independientemente, por 12 jueces.

Cada niño obtuvo por lo tanto doce calificaciones en cada sonido.

Todos los índices estadísticos y los resultados de las pruebas de significación se obtuvieron mediante el análisis de los datos por ordenador por medio del *Statistical package for the social sciences (SPSS)* en la versión X.

Para analizar el grado de acuerdo entre los diferentes jueces que intervinieron en la evaluación se utilizaron, al trabajar con una escala de valores tan reducida: de 1 a 3 técnicas estadísticas no paramétricas. Spearman y ji cuadrado fueron las pruebas de contraste de estas correlaciones.

El grado de concordancia fue, en este caso, lo suficientemente elevado. De los 31 cuadros, dos expresan falta de correlación a nivel de 5 %, dos más a nivel de 1 % y cinco a nivel de 0,001.

Una vez eliminados los jueces que en los diferentes cuadros aportaban esta falta de acuerdo se sacaron los índices estadísticos de cada uno de los sonidos (cuadro 3).

CUADRO 3

<i>Sonido</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. estándar</i>
/m/	2,994	0,027
/p/	2,946	0,108
/i/	2,932	0,105
/d/	2,931	0,168
/k/	2,917	0,140
/u/	2,902	0,196
/t/	2,882	0,156
/l/	2,869	0,152
/a/	2,861	0,149
/b/	2,854	0,151
/f/	2,815	0,197
/n/	2,793	0,266
/i/	2,754	0,201
/g/	2,740	0,311
/s/	2,702	0,295
/t _s /	2,695	0,254
/s/	2,634	0,42
/e/	2,613	0,307
/r/	2,603	0,335
/n/	2,543	0,361
/ɔ/	2,440	0,325
/ts/	2,431	0,524
/η/	2,351	0,345
/z/	2,237	0,556
/0/	2,388	0,342
/ /	2,119	0,371
/v/	1,865	0,476
/θ/	1,741	0,587
/d /	1,57	0,041

La media y la desviación de las notas otorgadas a cada uno de los sonidos nos da una primera visión de su orden de dificultad. Desde el sonido más fácil /m/ hasta el más difícil /dz/ se escalonan, con distintos resultados, todos los demás. La aplicación del análisis de la varianza nos confirma la existencia de diferencias significativas entre todos o algunos de los sonidos.

Esta ordenación de sonidos se correlacionó con la obtenida en el trabajo anterior ya citado (Vidal, C., 1981). El resultado fue significativo a pesar de que no resulta, exactamente, la misma ordenación final. Estas diferencias en la ordenación definitiva de ambos trabajos las justifico por la existencia de bloques de sonidos en los que no existe diferencia significativa (cuadro 4).

CUADRO 4

Bloques de sonidos entre los que no existe diferencia significativa

Bloque de sonidos sencillos:	/m/
	/p/
	/i/
	/d/
	/k/
	/u/
	/t/
	/l/
	/a/
	/b/
Bloque de sonidos con dificultad media:	/f/
	/n/
	/i/
	/g/
	/ç/
	/tç/
	/s/
	/e/
Bloque de sonidos difíciles:	/r/
	/n/
	/ç/
	/ts/
	/η/
	/z/
	/o/
	/ /
	/v/
	/θ/
	/d /

Para comprobar estas afirmaciones nos basamos en las pruebas *a posteriori* del análisis de la varianza. Contrastamos las diferencias dos a dos mediante Duncan y Scheffé.

Es curioso comprobar que, a pesar de estar la muestra formada por niños de lengua materna catalana y castellana, los sonidos que resultan más difíciles son los que son exclusivamente catalanes.

Un segundo análisis nos permite comprobar que, a pesar de encontrar diferentes índices de dispersión, existen sonidos en los que el valor modal es muy claro. Por ejemplo, todos o casi todos los niños obtienen notas altas en /p/, /i/, /d/, /k/, /u/, /t/, /l/, /a/..., mientras que existen

otros fonemas en los que los niños presentan grandes diferencias individuales: /o/, / /, /z/, /η/, /o/, / /... Está claro pues que la dispersión está en los sonidos más difíciles.

Nos parece pues que tenemos base para afirmar la necesidad de introducir la expresión oral de manera sistemática en el parvulario para garantizar que todos los niños llegan a pronunciar bien los sonidos difíciles.

A partir de los grupos de dificultad equivalentes se pueden diseñar estrategias de acción en la programación de la introducción sistemática de los sonidos.

8. Propuesta de actuación

Al demostrar la existencia de diferencia significativa de dificultad entre los diferentes sonidos cumplía el primer objetivo marcado en el trabajo y me permitía entrar en el segundo: el montaje de un programa y la comprobación de su bondad.

Lo deseable y lo, en un principio propuesto, hubiera sido el poder programar la introducción sistemática por orden de dificultad de todos los sonidos. La dificultad evaluatoria encontrada en la consecución del primer objetivo retrasó el programa previsto e imposibilitó su desarrollo completo.

Se escogieron dos grupos controlando las principales variables extrañas y considerándolos equivalentes fueron sometidos a un estudio experimental. Uno de ellos siguió una programación de dos de los sonidos considerados difíciles elegidos al azar y el otro se constituyó en grupo control y siguió las actividades normales de la clase.

El trabajo sistemático de los sonidos comporta poco tiempo específico ya que se basa en actividades que se pueden incardinar con mucha facilidad a las tareas normales del parvulario.

El análisis de los resultados nos permitió entrever en este camino una vía de actuación ya que la experiencia realizada dio diferente nivel de dominio de los dos sonidos trabajados en favor del grupo experimental.

No confirmamos el segundo objetivo porque necesitábamos todos los sonidos, un curso escolar entero y realizar diversas réplicas del experimento. Este pequeño intento puede servir, sin embargo, de estímulo para basar las pautas de actuación didáctica en la investigación educativa.

Querriamos animar a los profesores y responsables de los centros de enseñanza de estas edades a trabajar en este sentido.

Existen, en el mercado, cuentos, poemas, rompecabezas..., que pueden ayudar a plantear mil y una situaciones que permitirán trabajar sistemáticamente los diferentes sonidos y asegurar así su correcta pronunciación por parte de los niños.

BIBLIOGRAFÍA

- ATUCHA, K. (1981): «Influencias del bilingüismo familiar y escolar en el desarrollo de la creatividad», *Revista de educación*, núm. 268, septiembre-diciembre, 157-166.
- BALKAN, L. (1970): *Les effets du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles*, A.I.M.a.V., Bruselas.
- BOUTON, Ch. P. (1976): *El desarrollo del lenguaje*, Huemul, S. A., Buenos Aires, y UNESCO, París.
- BRENGLEMAN, F. H. y MANNING, J. C. (1966): *A linguistic approach to the teaching of english as a foreign language to kindergarten pupils whose primary language is spanish*, Fresno state Coll., California, Minnesota University, Minneapolis.
- BROOKS, B. J. (1971): *An oral language development program for the preschool. Project sesame. Working document number 1*, Sponsoring agency: office of education (DHEW), Washington, D. C.
- CABRERA, F. A. (1985): «Estadio inicial de la lectura. Evaluación diagnóstico-analítica del rendimiento lector», *Revista de investigación educativa*, núm. 3, 1er. semestre, 19-39.
- CHAPMAN, R. S. y TING, Ai Chen (1971): *The consistency of articulation errors in young children*, Wisconsin Univ. Madison, Research and development center for cognitive learning, marzo.
- CRONNELL, B. (1971): *Annotated Spelling to sound correspondences rules*, Southwest regional educational lab., Inglewood, California, junio.
- ESTRADA, B. y STREIFF, P. (1962): *Good pronunciation (and) daily log for teaching english as a second language using the audio-lingual method*, Arizona State Dept. of Public Instruction, Phoenix.
- FRANKENSTEIN, R. y KJELDERGAARD, P. M. (1967): *Grapheme-phoneme regularity and its effects on early reading. A pilot study*, Pittsburg Univ., Pa. Learning Research and Development center febrero.
- GENESSE, F. y otros (1978): «Language processing in bilinguals», *Brain and language*, núm. 5: 1-12.
- GOLDMAN, R. (1968): *Using the initial teaching alphabet to improve articulation. Final report*, Vanderbilt University, Nashville, tenn.
- IANCO WORRAL, A. D. (1972): «Bilingualism and cognitive development», *Child development*, núm. 43: 1.300-1.400.
- INSTRUCTIONAL OBJECTIVES EXCHANGE (1972): *Language arts: decoding skills K-12*, Los Angeles, California.
- (1972b): *Language arts: Mechanics and usage K-12*, Los Angeles, California.
- (1972c): *Language arts: listening, oral expression and journalism K-12*, Los Angeles, California.
- JAMESON, G. R. (1967): *The development of a phoneme analysis for an oral english proficiency test for spanish-speaking school beginners*, Ph. A. Dissertation, University of Texas, Austin, enero.
- KRAVITZ, I. (1964): «A program of beginning sounds for the young child», *Journal announcement*, DH 6667, Philadelphia Public School, noviembre.

- LAMBERT, W. E. (1982): «Algunas consecuencias cognitivas y socioculturales del bilingüismo», *Revista de Occidente*, núms. 10-11, febrero, 143-166.
- LENNENBERG, E. H. (1975): *Fundamentos biológicos del lenguaje*, Alianza edit., Barcelona.
- SAVILLE, M. R. (1969): *Curriculum guide for teachers of english in kindergartens for Navajo children*, Center for applied linguistics, Washington, julio.
- SIGUÁN SOLER, M. (1982): «El aprendizaje de una segunda lengua desde el punto de vista psicológico», *Anuario de Psicología*, núm. 26: 27-40.
- (1982b): «The psychological study of bilingualism. A critical re-examination», *International seminar experimental study of bilingualism*, Barcelona.
- VARIS (1983): *Quatre anys de català a l'escola. Estudi sobre el coneixement del català i del castellà dels alumnes de quart curs d'E.G.B. a Catalunya (1981-1982)*, Servei d'Ensenyament del Català de la Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, Secretaria General Tècnica, Barcelona.
- VIDAL XIFRÉ, C. (1981): *Contacto de lenguas en un parvulario. ¿Superación del problema?*, en varios, *Clases y actividades de recuperación*, Santillana, Madrid.
- (1985): «Pedagogía preventiva versus curativa: el aprendizaje verbal factor de riesgo del fracaso escolar», Symposium internacional sobre «Fracaso escolar, aprendizaje verbal y memoria, celebrado en la ciudad de Tarragona, 2-4 mayo, 1985.