

EDUCATIONIS MOMENTUM

vol. 9, n.º 1, pp. 69-89, ISSN (impr.): 2414-1364; (online): 2517-9853

<https://doi.org/10.36901/em.v9i1.1568>

Desarrollo y educación de la primera infancia,
lenguaje familiar y éxito académico

Early Childhood Development and Education,
Family Language, and Academic Success

Ignasi de BOFARULL

Universitat Internacional de Catalunya

ibofarull@uic.es

 <https://orcid.org/0000-0003-4896-1997>

Recibido: 2023.08.06

Aprobado: 2023.10.03

Resumen

Existe una preocupación generalizada por conocer las claves que llevan al éxito escolar y a la vez un interés en alcanzar la equidad educativa. En esta dirección nos encontramos a los estudiantes de las clases menos favorecidas, a menudo encallados en el círculo de la pobreza. Estudiantes que sistemáticamente no obtienen las titulaciones que les habilitan para los trabajos más especializados dado el recurrente fracaso escolar y/o abandono escolar. El lenguaje es una de las claves. Nos referimos al lenguaje más afinado necesario para la comprensión de los contenidos impartidos en el aula, para la lectura, para la escritura. Estos estudiantes aprenden menos lastrados por una incapacidad de manejar el lenguaje más afinado que maneja la escuela (maestros, tutores, libros). Un lenguaje escolar que ha de ser académico y que está lejos de parecerse al lenguaje de su entorno más inmediato: familiar, sobre todo, pero también ligado a las escuelas de educación infantil que los acogen en esos primeros años de vida. Con este propósito desplegamos este estudio: subrayar el papel del lenguaje, entendido como Logos, que también se convierte en razón, inteligencia, pensamiento. Y buscar soluciones escolares y familiares para estos déficits. El primer paso es reducir el tiempo de pantallas. Ante este asunto del mejor desarrollo lingüístico de los infantes, como conclusión, en este trabajo proponemos las visitas domiciliarias al hogar para aprender a relacionarse con los hijos en la familia en el plano lingüístico, pero también en la calidad de la parentalidad, el apego y el desarrollo de la narrativa familiar.

Palabras clave: brecha léxica, preparación escolar, desarrollo infantil temprano, éxito académico, parentalidad, tiempo de pantallas

Abstract

There is a general concern to know the keys that lead to academic success and at the same time an interest in achieving educational equity. In this direction, we find students from the less favored classes, often stuck in the circle of poverty. Students who systematically do not obtain the qualifications that qualify them for more specialized jobs given the recurring school failure and/or school dropout. Language is one of the keys. We refer to the most refined language necessary for understanding the content taught in the classroom, for reading, for writing. These students learn less burdened by an inability to handle the more refined language that the school uses (teachers, tutors, books). A school language that must be academic and that is far from resembling the language of their immediate environment: family, above all, but also linked to the preschools that welcome them in those first years of life. With this purpose, we deploy this study: to underline the role of language, understood as Logos, which also becomes reason, intelligence, thought. In addition, look for school and family solutions for these deficits. The first step is to reduce screen time. Given this issue of better linguistic development of infants, in conclusion, in this work we propose home visit programs to learn to relate to children in the family on a linguistic level, but also in the quality of parenting, attachment and the development of the family narrative.

Keywords: word gap, school readiness, early childhood development, academic success, parenting, screen time

La importancia del lenguaje en el éxito escolar

Es ya un lugar común señalar que el manejo afinado del lenguaje es uno de los más importantes predictores del éxito escolar (Savolainen et al., 2008). El vocabulario, la sintaxis, las competencias en lectura, escritura y lenguaje oral (expresión oral) atraviesan todos los procesos cognitivos que la escuela despliega, como iremos viendo a lo largo del presente trabajo (Golinkoff et al., 2019). Sin embargo, se insiste menos en que estas capacidades se comienzan a fraguar delicadamente desde los primeros meses y en los primeros años de vida (para continuar a lo largo de la vida), a tenor de lo que señala la neurociencia en los últimos lustros que parten de un estudio capital (Shonkoff & Phillips, 2000), que se convierte en punto de partida que se ha ido confirmando sobre la base de aquellas primeras tesis en multitud de estudios posteriores y recientes (Sania et al., 2019). Gracias a la neuroplasticidad que presentan los bebés y los preescolares, sabemos que las primeras bases de sus capacidades como hablantes, entre otras competencias, comienzan muy temprano, prácticamente cuando nacen (Romeo et al., 2018). Estas competencias en lenguaje no dejan de desarrollarse si esta educación lingüística, parental, social, cultural continua en la segunda infancia, en la adolescencia por parte de la familia, entre los cuidadores, en la educación de calidad, en los entornos que frecuenta este niño y adolescente, etc. Entonces las posibilidades de un mejor rendimiento académico son mayores. Y como veremos más adelante no solo en el plano académico.

Nuestro objetivo, en este estudio, consecuentemente se centra en hacer evidente que la sociedad (familia, escuela, la administración y la sociedad civil) ha de valorar, cuidar y promover sabiamente, antes de que comience la escuela primaria, los precursores de la lectura, la conciencia fonológica, la alfabetización temprana y el lenguaje oral que se promueven en el hogar y en el inmediato contexto social. Hay que señalar, por consiguiente, que los déficits lingüísticos se gestan inicialmente en el hogar y en una escuela infantil (a veces en una muy sencilla y limitada guardería) que no atiende suficientemente al niño. Y no lo atienden bien desde la ignorancia y no por desidia, sino por desconocimiento. Los niños más pequeños deben ser atendidos hablándoles y jugando con ellos. Lo vamos a ir desarrollando a lo largo del estudio (Veraksa et al., 2022).

Exposición al lenguaje

Los niños son capaces de lenguaje desde muy temprano. La ciencia de los últimos años señala que están biológicamente preparados para aprender lenguaje (Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2000). Esa capacidad para aprender los rudimentos y las bases del lenguaje va a incidir en el cerebro y en la producción sináptica sólida en áreas cerebrales dedicadas al procesamiento del lenguaje. Estamos hablando de una ventana de oportunidad que es más receptiva en estos primeros años, lo cual no significa que no se prolongue a los cuatro, cinco, seis, y de hecho a lo largo de toda la vida. Los bebés inicialmente están identificando los patrones de sonido —el nivel fonológico— y luego avanzan hacia la producción de sus propios sonidos y palabras balbucientes ya como emisores. Además, aprenden que hay turnos que deben ser respetados, reconocen expresiones faciales y gestos relacionados con determinados tonos y énfasis en las expresiones. Es este un aprendizaje no solo lingüístico, sino también social en el que el vínculo y la confianza en sus progenitores es capital. Esta acumulación de planos relacionados con la exposición al lenguaje repercute, como venimos señalando, en el desarrollo cognitivo y más tarde en la capacidad de adaptarse a la escuela y prosperar en ella. El juego verbalizado y gestualizado —en el habla de la madre y receptivamente en el niño— es la situación ideal para que se produzcan estos procesos neuronales, lingüísticos, cognitivos y sociales.

30 millones de palabras de distancia

Consecuentemente, parte considerable de los presupuestos del éxito y del fracaso escolar se juegan en las relaciones sobre todo con los progenitores, con los hermanos, los cuidadores, en el entorno del barrio, la escuela que acoge al niño (Tamis-LeMonda et al., 2001). En esta dirección Hart y Risley (1995) descubrieron que, hasta los primeros cuatro años de vida, el vocabulario (en cantidad y calidad) escuchado por niños que crecen en entornos de familias muy desfavorecidas queda, según las estimaciones, muy por detrás del número de palabras (de nuevo en calidad y cantidad) escuchado por los niños de las familias de alto estatus socioeconómico y cultural. Los números podrían ser muy concluyentes, pues llegan a presentar una distancia de treinta millones de palabras recibidas a los tres años. Cuando a los cinco o seis años cada uno de estas dos cohortes de niños, procedentes de familias de estatus

muy alejados, ingresen en la educación primaria, llegarán en condiciones muy distanciadas en su preparación escolar (*school readiness*) en el plano del lenguaje, y esta diferencia facilitará o dificultará (éxito escolar o brecha en el desarrollo académico) el aprovechamiento de los contenidos impartidos en las aulas (Hirsh-Pasek et al., 2015). Un libro de divulgación explica muy bien esta diferencia de palabras y sus consecuencias (Suskind, 2017).

Preparación escolar

Pocas líneas más arriba hemos dejado pendiente este concepto: preparación escolar. Cada vez es más evidente que la preparación, la educación que recibe un niño antes de su entrada en la escuela primaria, que se suele situar en los seis años, es vital. No es determinante y estos déficits se pueden reconducir, pues los niños son capaces de dibujar procesos de gran resiliencia en su segunda infancia, pero debe ser atendido con especial énfasis. La preparación escolar (*school readiness*: en inglés es un concepto acuñado y presente en las políticas educativas, por ejemplo, de los Estados Unidos) antes de los seis años se propone fundamentar en el niño aquellas capacidades académicas, cognitivas, lingüísticas y socioemocionales que le van a permitir sacar el máximo partido de todos los nuevos aprendizajes que se desarrollan en la escuela más formal. Hay quien llega a la escuela con una alta preparación escolar y quien llega con una baja preparación escolar. Ahí se empieza a fraguar el éxito y el fracaso escolar que, insistimos, siempre es reversible en función de las futuras medidas familiares y escolares. Existen unas medidas educativas que se conocen con el nombre genérico de desarrollo y educación de la primera infancia (*early childhood development and education*), que se proponen una educación integral para los niños en edad preescolar de cara a su más adecuada incorporación a la educación escolar y que también incluyen planos como la nutrición, la vivienda, etc. (no hay espacio en este estudio para profundizar). Sin embargo, es importante reconocer estos conceptos. Es la llamada educación temprana que quiere dinamizar la calidad educativa de los hogares y las escuelas infantiles. Ahí se inserta la exposición al lenguaje, la educación lingüística que redundará en la mejora de las capacidades cognitivas. Al final, estas políticas educativas acaban resolviendo progresivamente la inequidad que se deduce de las disparidades en la preparación escolar (Kokkalia et al., 2019).

La sociología de la educación y la estratificación social

En el apartado anterior se ofrece una perspectiva positiva. Pero hay quien ve insalvable este déficit social-cultural-educativo. Estas percepciones pesimistas son las que han de ser revertidas gracias a políticas educativas intensivas y resolutivas. Tal como señala el sociólogo francés Pierre Bourdieu (1977), el niño de las familias de altos ingresos, más competente cultural y lingüísticamente, se moverá cómodamente en la escuela, entre los maestros, los libros, las clases, las indicaciones que reciba de cada uno de los adultos que trabajan en el centro. El niño procedente de familias de estratos desfavorecidos y limitados lingüísticamente tendrá dificultades para integrar, entender, incorporar el lenguaje de las aulas, de los libros, de los maestros, de sus propios compañeros más aventajados. Estos niños con más déficits tendrán más dificultades para explicarse a sí mismos y hacerse entender. Para Bourdieu estamos ante la perpetuación de las desigualdades desde la escuela (en la introducción lo hemos denominado *círculo de la pobreza*). En una línea convergente se posiciona Bernstein (1975): la diferencia de los códigos lingüísticos puede acabar siendo determinante académicamente. Este determinismo que plantean estos dos sociólogos es muy pesimista. Creemos que Bourdieu y Bernstein están marcados por unos prejuicios de raíz marxista, que les hace apreciar este problema desde una perspectiva que niega casi el libre albedrío humano para prosperar y corregir las desigualdades. Defendemos que la falta de equidad educativa y la desigualdad de oportunidades comienza muy temprano, pero se puede afrontar y hay ejemplos como la Michaela Community School (Carroll, 2022), donde los alumnos que asisten a esta escuela son todos migrantes y procedentes de estratos desfavorecidos y que, a su vez, acaban alcanzando sus objetivos. Es una escuela que genera controversia por ser muy estricta, pero que obtiene los mejores resultados en Gran Bretaña. Pero hay que señalar en este sentido que los alumnos asumen como propio el ritmo exigente, la disciplina esmerada que propone la escuela en tanto que puente para alcanzar la llegada a la universidad o a la formación profesional superior de más alto grado técnico. La escuela es muy visitada y ahí se ve la coherencia del proyecto. Quizá iniciaron estos estudiantes sus vidas en un contexto deficitario lingüística y cognitivamente. Pero se pusieron los medios y se recondujo los malos augurios de un entorno socio-familiar desfavorecido.

No solo es una brecha de palabras: habilidades narrativas

No solo es necesario un gran número de palabras, de vocabulario de calidad, también es importante la calidad de la relación en términos de sintonía, de alineamientos en la correlación entre el cuidador y el niño. Incluso se comienza a consignar cómo esta sincronización cuidador-niño se traduce neuronalmente en la adquisición de nuevas palabras (Piazza et al., 2021). Antes de llegar a la escuela primaria, los padres, los cuidadores están facilitando, consecuentemente, en la calidad y la cantidad (Hirsh-Pasek et al., 2015) de sus interacciones lingüísticas con los niños, la adquisición de los primeros, y esenciales fundamentos del desarrollo del lenguaje. ¿Dónde?: en el plano fonológico, en las vocalizaciones, en la dicción, en el plano del vocabulario, de la sintaxis, de las construcciones gramaticales. También en el plano de la prosodia y pragmática de cada lengua. Esto incluye la formación de frases, el uso de pronombres, verbos, sustantivos, adjetivos, preposiciones y otros elementos que constituyen el lenguaje. Un reciente número de investigaciones señala que el niño que cuenta con habilidades narrativas orales, que relata historias con argumento, que sabe explicarse bien, cuenta con auténticos precursores para su alfabetización y progreso escolar (Suggate et al., 2018). Consecuentemente, hay que matizar que no solo es bueno estar expuesto a un importante y educativo número de palabras en calidad y cantidad. Además, hay que ensamblarlas, articularlas, y todo ello se consigue con el intercambio lingüístico, más allá de los tres años, y relacional. Allí donde en la familia vive el vínculo seguro y se respetan los turnos, en los entornos donde el niño puede hablar, dialogar, expresarse.

Es importante la *ratio* de maestras por alumno en las aulas infantiles

Sin embargo, quizá no todos los padres (ni los cuidadores, ni las maestras en todas las escuelas infantiles) pueden proporcionar estos inputs de lenguaje y diálogo en calidad y cantidad. Muchos niños, como venimos señalando, parten con un déficit en equidad educativa, con un déficit de oportunidades ya al nacer. Son unas carencias atribuibles al estatus socioeconómico, que andan además muy relacionadas con los estudios y la cultura de cada contexto familiar, enmarcado todo ello dentro de la perspectiva de la ecología del desarrollo humano (Bronfenbrenner et al., 2000). La escuela infantil/preescolar del barrio también se alinea con estas circunstancias, dado que

pueden suceder dos cosas diferentes: una etapa preescolar puede estar muy atenta a este desarrollo del lenguaje o, por el contrario, puede descuidar estos asuntos en, por ejemplo, una ratio en la relación maestra-alumno inadecuada (Hargrave & Sénéchal). Cuando en la etapa preescolar la ratio es de una maestra por cada veinte alumnos (1/20) que cuentan con dos años de edad, entonces nos encontramos ante una correlación lingüísticamente muy insuficiente (también en otros aspectos como el apego seguro). En estas circunstancias la cuidadora tiene muy poco tiempo para cada niño, dado que tiene muchos niños a su cargo. Y entonces cada niño recibe muy poca atención y muy pocas palabras, diálogo, afecto, miradas. Y si a todo ello se suma que los padres en el hogar también les dedican poco tiempo a sus hijos en forma de palabras, expresiones, canciones o juegos, la situación comienza a acumular factores que pueden incidir en un anunciado fracaso escolar. Ahí nace lo que se conoce en el mundo académico de habla inglesa como el *word gap* (Greenwood et al., 2017), y que en estas líneas podemos traducir como brecha léxica.

La pobreza en el lenguaje tiene efectos duraderos

Esta pobreza en el lenguaje familiar se puede traducir en retrasos en el desarrollo del lenguaje/vocabulario, y en la baja preparación escolar unida a los subsiguientes problemas a lo largo de la escolarización. Esta pobreza (familiar, cultural y léxica) acaba suponiendo costos económicos y sociales de modo que, en los Estados Unidos, país de donde parten estos estudios, afecta a dieciséis millones de niños de bajo estatus socioeconómico (SES), que acaban desplegando dificultades evitables a lo largo de su escolarización (Greenwood et al., 2019). Las iniciativas (privadas y públicas) en este país son numerosas: destaca la llevada a cabo por la propia administración desde la Oficina del Desarrollo Infantil Temprano (Office of Early Childhood Development, 2017). Se despliega en cada uno de los Estados de la federación y apunta en esta dirección de favorecer el mejor desarrollo desde la primera infancia. Ofrecemos el ejemplo de Connecticut Office of Early Childhood (OEC) (<https://www.ctoec.org/>).

Una parentalidad de calidad o insuficiente

Y no solo se trata de consignar un determinado cómputo de palabras, sino también en analizar el estilo concreto en parentalidad de la interacción que acompaña a este déficit/superávit léxico. Es muy oportuno reconstruir estos distintos procesos sociolingüísticos, el clima familiar, el ejercicio de la parentalidad desplegado por los padres (Ellwood-Lowe et al., 2021). En esta dirección hay mucha investigación que, con mucho detenimiento, estudia qué pasa en cada hogar, cuál es la calidad de la educación o deseducación en parentalidad (excesiva, alta, prudente o insuficiente) que disfruta o padece el niño. Estos trabajos insisten en cómo ha de ser el tono, el clima, la asertividad, la calidez de los padres y cuidadores en las conversaciones que escucha el niño, en la conversación establecida directamente con él, en la promoción de sus habilidades narrativas orales destacadas más arriba. La sintonía padres-hijos y la exposición al lenguaje, analizada más arriba, son vitales en lo que se denomina una parentalidad sensitiva, responsiva y llena de calidez relacional. Y *responsiva* significa capaz de respuesta oportuna a las demandas comunicativas de los hijos, la capacidad de responder pronta y oportunamente a los requerimientos del niño (L'Ecuyer, 2014; Feldman, 2019). Fijémonos entonces en el concepto de responsabilidad parental.

Responsabilidad parental y lenguaje

Un número sustancial de investigadores ha profundizado en los efectos de la capacidad de respuesta fundamentalmente materna. Los padres intervienen menos en los primeros meses de vida, pero son muy importantes en sus conversaciones con las madres ante los niños y en el estilo asertivo con que tratan a este mismo niño. Ambos, madre primero, padre a continuación, son vitales en la tarea del desarrollo y educación infantil. Ahí es donde se inserta el lenguaje, en los primeros años de vida, aun cuando muchos progenitores consideran, con muy negativas consecuencias, que el niño solo necesita alimento, higiene, descanso: «Como no hablan, hablarles tiene poco sentido» piensan, según hemos oído en entrevistas personales. Estos estudios apoyan la afirmación de que la capacidad de respuesta materna juega un papel importante en la mejora del desarrollo infantil en general, y que los niños, cuyas madres muestran claramente un comportamiento receptivo durante los primeros años de vida, obtienen una puntuación significativamente más

alta en pruebas cognitivas, y finalmente desarrollan mejores habilidades sociales (Tamis-LeMonda et al., 2019). En esta conversación no es indiferente: es muy significativo el cómo le hablan, le leen, le juegan o le cantan al niño. Insistimos, conceptualmente estamos dentro del amplio constructo que en el mundo anglófono se denomina *sensitive and responsive parenting*, y que cuenta con innumerables investigaciones (Carta, 2018). Pongamos ejemplos. Si vamos a un hogar concreto, y en la escuela infantil también, cabe destacar la idoneidad del método Montessori. Los materiales, la filosofía educativa de Maria Montessori reúne no solo —y nada menos— la educación sensorial, manual, motora, perceptiva, la autorregulación, la resolución de problemas sino también, y de un modo eminente, la estimulación lingüística (L'Ecuyer, 2021).

La lectura y la atención conjunta

Y además hay que sumar el amplio tema de la lectura, que al principio es prelectura, compartida. Pero se puede empezar a leer bien con cuatro o cinco años: no es fácil, aunque es posible. El inicio es una lectura/prelectura compartida que debe contar con una periodización diaria, unos libros suficientemente grandes e ilustrados, y una disponibilidad amable. Ahí, pero no solo en la lectura, tienen lugar muchos momentos de atención compartida entre la madre (o padre, o cuidador) y el niño hacia un *tercer objeto*. Este *tercer objeto* abre tres posibilidades: ser objetos reales, imágenes unidas a letras y palabras. La prelectura/lectura es un momento privilegiado: en este caso las palabras ligadas a las imágenes presentes en los libros son el nexo. El niño señala con el dedo animales, casas, coches y la madre, también el padre, responde señalando la misma imagen y aclarando el término que la representa y el significado que define. Es un paso en el que los libros pueden contar con narrativas sencillas que son señaladas y resueltas por los progenitores, o maestras, y los niños ligan objetos, hechos y letras/palabra.

También en el juego señalando juguetes u otros objetos que intervienen en él. Esta atención conjunta (*join attention*) facilita la adquisición de nuevo vocabulario de un modo eminente (Farrant & Zubrick, 2012). Y la ausencia de todos estos momentos describe la siguiente situación: niños que prácticamente no están expuestos al lenguaje, niños a los que sus progenitores o cuidadores se dirigen pocas veces y probablemente de un modo inquisitivo,

o quizá dada su ausencia. Niños muy solos con los que no se juega ni se canta, ni se conversa, y menos se lee compartidamente, pueden acabar no solo presentando retrasos en el lenguaje sino también posteriores problemas internalizados y externalizados. En muchos casos la ignorancia de estos niños roza el maltrato por negligencia.

Leer en voz alta en el hogar en la primera infancia

Hemos hablado de exposición al lenguaje, de conversación, de encuentro lingüístico madre-hijo, maestra-hijo, pero no hemos insistido en un tema fundamental que es la *lectura en voz alta* en el hogar, muy temprano, y también en la escuela infantil. Venimos hablando de un asunto capital en estos procesos que venimos desglosando: el libro, el cuento, la lectura del relato más o menos expresiva, la escucha atenta, la capacidad de combinar imágenes con las palabras del que lee. Un lector adulto que puede tener a sus hijos sentado en el regazo, o que puede leer en voz alta de pie, paseando, gesticulando, matizando tonos, énfasis, silencios, inflexiones de voz. La narratividad de la lectura en voz alta de un relato hace que el aprendizaje de las estructuras gramaticales sea más fluido, y que el niño logre rellenar huecos que no conoce gracias a las estructuras que ya conoce (Gardner-Neblett & Iruka, 2015). La sensación de asistir a un acontecimiento —el relato de un cuento en voz alta—, la solemnidad, la exclusividad y el silencio de los que escuchan aún dota a esta lectura en voz alta de más grandeza y receptividad. Entonces, llevados de una imaginación activa se entienden mejor los conceptos más abstractos, complejos, la actitud de los personajes, sus perfiles psicológicos. La lectura en voz alta es de una sinergia y de una belleza que puede estar poniendo las bases del amor por la lectura en sus primeros compases, con dos y tres años (Senawati et al., 2021). Luego la lectura por placer se suma al amor a los libros, el afán de saber, la ausencia de miedo al encontrarse con volúmenes de muchas páginas. Estamos de nuevo ante un par de elementos que pueden ser predictores del éxito educativo. Insistamos en estos dos conceptos de nuevo para que queden muy ligados a esta tarea de superar el *word gap*, la brecha del lenguaje: por un lado, la lectura en voz alta y por otro el placer de la lectura (Neuman & Wright, 2014). La lectura en voz alta y el placer de la lectura son siempre una fuente de conocimientos, aunque estemos en la esfera de la ficción. Conocer el alma humana, sus aspiraciones,

sus miedos, su grandeza, y también su bajeza son fuente de conocimiento y de crecimiento en competencias sociales (Hargrave & Sénéchal, 2000).

Las pantallas apartan del lenguaje, la narrativa y la lectura en la primera infancia

El excesivo tiempo de pantalla (televisión, tableta, móvil) puede reducir las oportunidades de conversaciones e interacciones significativas, que son cruciales para el desarrollo del lenguaje. La narrativa, la lectura. Los niños pueden perderse la rica exposición al vocabulario de los mayores y el compromiso con las historias que proporciona la lectura. Estas son ideas de una obviedad aplastante y han estado presentes desde el inicio de estas líneas. Además, se pone en juego el desarrollo de la atención sostenida, la capacidad de concentrarse en el turno de palabras, en la escucha atenta ante la voz de la maestra. En el exceso de pantallas la atención se acorta. La atención se hace más exigente, pues no se conforma con poco y necesita de contenidos brillantes y acelerados. Luego cuando hace acto de presencia solo la palabra, esta ha perdido resonancia, capacidad de sorprender, de maravillar, como señala Catherine L'Ecuyer. El asombro ha desaparecido y la exigencia de la sobreestimulación que proporcionan las pantallas priva al niño, ya desde muy pequeño, del gozo de escuchar relatos, las palabras que se le dirigen, las conversaciones que pueden ser también dramatizadas en juegos infantiles o protagonizados por mayores. Ante las pantallas el niño capaz de lenguaje ha mermado para convertirse en el niño solo capaz de imágenes aceleradas. La ciencia pediátrica señala que las pantallas deben estar ausentes antes de los dos años y ocupar un lugar muy pequeño, una hora diaria, hasta los cinco años (Troseth et al., 2016). Y no entramos en temas de trastornos del sueño, pues se aleja de nuestro enfoque, pero que también pueden afectar al rendimiento escolar. Sí hemos de recordar, frente a las pantallas, que la preparación escolar, la educación temprana en el plano del lenguaje, el gusto por la lectura en voz alta, el gusto por la conversación, el gusto o el placer de la lectura cuentan con muchas derivadas sociales y éticas, además de contar con repercusiones en el éxito académico. No es solo un tema únicamente de resultados académicos. Estamos hablando de vida social, vida de amistad, relaciones estrechas. Sherry Turkle, profesora de psicología en el MIT (Massachusetts Institute of Technology), señala que no saber conversar es perder la capacidad de empatizar. Cerrados en las pantallas se desaparece el gusto de estar, cara a cara, con otros (Kolozsvari, 2019). Y

esta situación que consiste en apartarse de la realidad y de las personas de la mano de las pantallas se fragua, se inicia muy temprano. Y entra en choque con nuestra condición de seres eminentemente relacionales, sociales, también, lo vamos viendo, lingüísticos.

Conclusiones: trabajar con familias en visitas domiciliarias

El problema está planteado. ¿Cuál es la solución? ¿Qué hacer? Pues la conclusión es que es muy oportuno trabajar preventivamente con las familias con más dificultades socioeconómicas y culturales en las pautas que venimos apuntando. El objetivo es pactar, acordar unas visitas con las familias a sus casas semanalmente, bisemanalmente, mensualmente. Hay que proponer a los padres, en vivo y en directo, las pautas comportamentales que venimos defendiendo de un modo didáctico, fácil, atento de la mano de especialistas que suelen ser enfermeras, maestras, logopedas: son lo que en el mundo anglófono se denomina *programas de visitas domiciliarias* para enseñar a los padres a mejorar en parentalidad en la atención de los hijos: lenguaje, apego, juego, narrativas (*home visiting programs*). El primer paso será poner en marcha el contacto lingüístico entre padres e hijos y comunidad (Henwood et al., 2020). Familias en las que, en muchas ocasiones, este ejercicio de la parentalidad se traduce en una frialdad e incomunicación en el plano de los intercambios de palabras y realidades compartidas (juegos, canciones, afecto) prudentes y oportunas. Una incomunicación compatible, a menudo, con una sobreestimulación procedente de una excesiva exposición a las pantallas, como venimos destacando, en forma de tabletas o televisión que traduce negativamente en la educación en el asombro de los niños ante la realidad. Una capacidad de asombro indispensable para crecer en el deseo, el gusto por aprender (L'Ecuyer, 2013, 2014, 2015). Una parentalidad deficitaria —a veces negligente—, ni sensitiva, ni responsiva, que en los primeros años de vida comienza a convertirse en la base de retrasos en diversos planos. Uno de ellos, se viene señalando, es el plano léxico, en definitiva, lingüístico, que exige, lo señalamos, una intervención casi impostergable en el plano familiar y a menudo complementada en el plano de la escuela infantil que trabaja en paralelo (Spratt et al., 2013). Del papel complementario entre familia y escuela no nos podemos ocupar, dado que hemos de acotar nuestro trabajo que se centra en las visitas domiciliarias. Además, estas visitas al hogar para formar a los padres en los cuidados del hijo y, lógicamente, en la transmisión de las palabras y, en definitiva, del lenguaje,

se acaban convirtiendo en un despertador para mejorar la parentalidad (por ejemplo, más juego compartido) positivamente en muchos otros planos, que vienen unidos al del lenguaje. Esta parentalidad debe crecer en planos convergentes como el vínculo de apego que, en estos contextos de negligencia, se puede convertir en un apego inseguro (Bowlby, 1969). L'Ecuyer (2014) señala que «cuando el asombro, la belleza, la sensibilidad y el apego seguro están presentes, el aprendizaje es significativo». El juego, la gestión del juego, el aprendizaje que genera el juego en tantos planos, también lógicamente en el plano lingüístico, en la primera infancia, es un tema muy amplio que solo apuntamos y que se menciona como un tema que en estas líneas no se puede ni mucho menos agotar, solo insinuar (Pyle et al., 2018).

Pero centrémonos en el plano lingüístico. Evitar estas situaciones exige desde luego actuar en la escuela infantil cuanto antes, pero esta escuela infantil trabajará mejor si el hogar está formado en estos asuntos. Ahí, en esa intervención domiciliaria, en esas visitas a los hogares (Henwood et al., 2020; Leung et al., 2020) se deben poner, entre otras cuestiones fundamentales, las bases de las funciones del lenguaje. Y concretar asuntos tan específicos como enseñar, progresivamente, a los cuidadores (padres y escuela infantil) a ser competentes en los siguientes planos: a) en la expresión entendida como la habilidad para formular ideas oralmente y por escrito de manera significativa y gramaticalmente correcta (narrativamente); b) en la comprensión (al escuchar y al leer), entendida como la habilidad para comprender el significado de palabras e ideas; c) en el vocabulario, entendido como un conocimiento léxico que mejora la expresión y la comprensión; d) en la capacidad de nombrar, entendida como la habilidad para enseñar a nombrar objetos, personas o situaciones; e) en la fluidez, entendida como la capacidad para producir (oralmente) y leer contenidos lingüísticos rápida y efectivamente. Esta tarea se lleva a cabo entre la familia y la escuela infantil. Estas últimas precisiones son más escolares que familiares. La traducción en la vida familiar de estos principios ha de ser muy sencilla y clara. Sin embargo, creemos que se puede lograr a partir de la habilidad del monitor que visita el hogar.

Aplicación práctica de las conclusiones

Remediar esta desigualdad que se inicia en el hogar requerirá intervenciones tempranas que aborden directamente el problema: en el hogar o en la escuela

infantil (Pentimonti et al., 2022). Entonces los padres —apoyados por los maestros de educación infantil— pueden comenzar con estas intervenciones educativas. Vuelve a suceder que algunos de los *tips* están redactados en clave escuela, o en la clave que entenderían las monitoras o monitores de las visitas domiciliarias en el hogar (Colker, 2014). La realidad es que debemos dirigirnos a los profesionales de la educación para que sepan traducir estos conceptos para las familias. La convergencia de *tips* en la familia y en el hogar en estas edades es altísima.

- Use palabras nuevas e interesantes en conversaciones naturales. Inténtelo a la hora de las comidas o cuando presente un nuevo juguete o material para el aprendizaje (pensemos de nuevo en el método Montessori para el hogar y la escuela).
- Introducir una nueva palabra en su contexto ayuda a los niños a aprender lo que significa. Por ejemplo, es más fácil para los niños aprender qué es un ukelele cuando pueden palparlo, verlo y oírlo, además de escuchar decir la palabra.
- Use gestos y expresiones faciales para ayudar a los niños a dar sentido a las palabras nuevas. Por ejemplo, al presentar la palabra puede hacerlo alegremente, puede sonreír y agitar los brazos para transmitir lo que significa.
- Cante con los niños y recite poesía y rimas para introducir el vocabulario de manera lúdica. Invíteles a declamar poesías muy cortas.
- Hable con los niños y anímelos a hablar entre ellos. Continúe la conversación haciendo preguntas, haciendo comentarios e invitando a los niños a pensar y compartir sus ideas.
- Léales a los niños todos los días, tomándose tiempo para repasar nuevas palabras. Busque libros con ilustraciones que proporcionen pistas sobre el significado de las palabras. Lea en voz alta.
- Piense en nuevas palabras de vocabulario que podrían surgir en una salida o excursión como parte de la experiencia directa de la realidad. Un viaje a un monte podría introducir la palabra paisaje, mientras que

una estancia en una pizzería podría introducir el concepto de masa de harina como base de la pizza.

- Dé a los niños suficiente tiempo para aprender el significado y los usos de las palabras nuevas antes de pasar a otras palabras.
- [Para la monitora de la visita domiciliaria]. Ayude a las familias a entender lo importante que es hablar con sus hijos y compartir nuevas palabras de vocabulario. Proporcione temas de conversación sugeridos, según los intereses de los niños y los proyectos de la familia. Incluya preguntas de discusión en los paquetes de alfabetización familiar.
- [Para la monitora de la visita domiciliaria]. La radio de contenido infantil puede ser una buena aliada (también *podcasts* infantiles). Las pantallas son muy pegajosas y pueden apagar la comprensión de las palabras. Ya llegarán algunas pantallas cuando el niño maneje muchas palabras a los seis, siete u ocho años.

Referencias

- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control, Volume 3: Towards a theory of educational transmissions*. Routledge and Kegan Paul.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., & Subirats, M. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Vol. 1). Laia.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss. Vol. I: Attachment*. Basic Books.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9, 115-125.
- Carroll, L. (9 de octubre del 2022). Britain's «strictest headmistress» on what schools should do differently. *The Sydney Morning Herald*. <https://www.smh.com.au/national/nsw/britain-s-strictest-headmistress-on-what-schools-should-do-differently-20221007-p5bnza.html>
- Carta, J. J. (2018). Effects of Parenting on Young Children's Language and Communication. M. R. Sanders & A. Morawska. *Handbook of Parenting*

and *Child Development Across the Lifespan*, 201-215. doi:10.1007/978-3-319-94598-9_9

Child Welfare Information Gateway (sin fecha). *Home visiting programs*. Recuperado el 10.08.2023. <https://www.childwelfare.gov/topics/preventing/prevention-programs/homevisit/homevisitprog/>

Colker, L. J. (2016). The word gap: The early years make the difference. *Teaching Young Children* (NAEYC), 7, 26-28. Recuperado el 12.10.2022. <https://www.naeyc.org/resources/pubs/tyc/feb2014/the-word-gap>

Ellwood-Lowe, M. E., Fousheea, R., & Srinivasana, M. (2021). What causes the word gap? Financial concerns may systematically suppress child-directed speech. *Developmental Science*, 25(1). <https://doi.org/10.1111/desc.13151>

Farrant, B. M., & Zubrick, S. R. (2012). Early vocabulary development: the importance of joint attention and parent-child book reading. *First Lang*, 32, 343-364.

Feldman, H. M. (2019). The importance of language-learning environments to child language outcomes. *Pediatrics*, 144(4), 2018-2021. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-2157>

Gardner-Neblett, N., & Iruka, I. U. (2015). Oral narrative skills: Explaining the language-emergent literacy link by race/ethnicity and SES. *Developmental Psychology*, 51(7), 889-904. <https://doi.org/10.1037/a0039274>

Greenwood, C. R., Carta, J. J., Walker, D., Watson-Thompson, J., Gilkerson, J., Larson, A. L., & Schnitz, A. (2017). Conceptualizing a public health prevention intervention for bridging the 30 million word gap. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 20(1), 3-24. <https://doi.org/10.1007/s10567-017-0223-8>

Greenwood, C. R., Schnitz, A. G., Carta, J. J., Wallisch, A., & Irvin, D. W. (2019). A systematic review of language intervention research with low-income families: A word gap prevention perspective. *Early Childhood Research Quarterly*. doi:10.1016/j.ecresq.2019.04.001

- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00038-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1)
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Brookes.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1999). *The social world of children learning to talk*. Brookes.
- Henwood, T., Channon, S., Penny, H., Robling, M., & Waters, C. S. (2020). Do home visiting programmes improve children's language development? A systematic review. *International Journal of Nursing Studies*, 109, 103610. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2020.103610>.
- Hirsh-Pasek, K., Adamson, L. B., Bakeman, R., Owen, M. T., Golinkoff, R. M., Pace, A., Yust, P. K. S., & Suma, K. (2015). The Contribution of Early Communication Quality to Low-Income Children's Language Success. *Psychological Science*, 26(7), 1071-1083. doi:10.1177/0956797615581493
- Kokkalia, G., Drigas, A. S., Economou, A., & Roussos, P. (2019). School Readiness From Kindergarten to Primary School. *Int. J. Emerg. Technol. Learn.*, 14(11), 4-18. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i11.10090>
- Kolozsvari, O. (2019). Empathy in Danger: Book Review of Reclaiming Conversation by Sherry Turkle. *The Journal of Public and Professional Sociology*, 11(2), 3. Recuperado el 09.08.2023. <https://digitalcommons.kennesaw.edu/jpps/vol11/iss2/3>
- L'Ecuyer, C. (2013). *Educar en el asombro*. Plataforma.
- L'Ecuyer, C. (2014). The wonder approach to learning. *Frontiers in human neuroscience*, 8, 764. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00764>.
- L'Ecuyer, C. (2015). *Educar en la realidad*. Plataforma.
- L'Ecuyer, C. (2020). *Montessori ante el legado pedagógico de Rousseau*. Amazon.

- Leung, C. Y., Hernandez, M. W., & Suskind, D. L. (2020). Enriching home language environment among families from low-ses backgrounds: a randomized controlled trial of a home visiting curriculum. *Early Child. Res. Q.* 50, 24-35. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.005>
- Neuman, S. B., & Wright, T. S. (2014). Bridging the Word Gap: The Power of Conversational Reading. *The New Educator*, 10(4), 259-265.
- Office of Early Childhood Development (2017). Talk, Read, and Sing Together Every Day! Recuperado el 12.10.2022. <https://www.acf.hhs.gov/ecd/talk-read-and-sing-together-every-day>
- Pentimonti, J., Shaw Attaway, D., Harris Little, M., Holod, A., Buysse, V., Walker, D., & Bigelow, K. (2022). Impacts of a Parent-Implemented Language Intervention on Children's Language Development Within Home Visiting. *Infants & Young Children*, 35(4), 285-302. DOI: 10.1097/IYC.0000000000000224
- Piazza, E. A., Cohen, A., Trach, J., & Lew-Williams, C. (2021). Neural synchrony predicts children's learning of novel words. *Cognition*, 214, 104752. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2021.104752>
- Pyle, A., Poliszczuk, D., & Danniels, E. (2018) The Challenges of Promoting Literacy Integration Within a Play-Based Learning Kindergarten Program: Teacher Perspectives and Implementation. *Journal of Research in Childhood Education*, 32:2, 219-233. DOI: 10.1080/02568543.2017.1416006
- Romeo, R. R., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R., Mackey, A. P., Rowe, M. L., & Gabrieli, J. D. (2018). Beyond the 30-million-word gap: Children's conversational exposure is associated with language-related brain function. *Psychological Science*, 29(5), 700-710.
- Sania, A., Sudfeld, C. R., Danaei, G., Fink, G., McCoy, D. C., Zhu, Z., Fawzi, M. C. S., Akman, M., Arifeen, S. E., Barros, A. J. D., Bellinger, D., Black, M. M., Bogale, A., Braun, J. M., van den Broek, N., Carrara, V., Duazo, P., Duggan, C., Fernald, L. C. H., Gladstone, M., ... Fawzi, W. (2019). Early life risk factors of motor, cognitive and language development:

a pooled analysis of studies from low/middle-income countries. *BMJ Open*, 9(10), e026449. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-026449>

Senawati, J., Suwastini, N. K. A., Jayantini, I. G. A. S. R., Adnyani, N. L. P. S., & Artini, N. N. (2021). The Benefits of Reading Aloud for Children: A Review in EFL Context. *IJEE (Indonesian Journal of English Education)*, 1(1), 80-107.

Savolainen, H., Ahonen, T., Aro, M., Tolvanen, A., & Holopainen, L. (2008). Reading comprehension, word reading and spelling as predictors of school achievement and choice of secondary education. *Learning and Instruction*, 18(2), 201-210. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.017>

Shonkoff & Phillips, 2000. *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.

Spratt, E. G., Friedenberg, S. L., Swenson, C. C., Larosa, A., De Bellis, M. D., Macias, M. M., Summer, A. P., Hulsey, T. C., Runyan, D. K., & Brady, K. T. (2012). The Effects of Early Neglect on Cognitive, Language, and Behavioral Functioning in Childhood. *Psychology (Irvine, Calif.)*, 3(2), 175-182. <https://doi.org/10.4236/psych.2012.32026>

Suggate, S., Schaughency, E., McAnally, H., & Reese, E. (2018). From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. *Cognitive Development*, 47, 82-95. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.04.005>

Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., & Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development*, 72(3), 748-767. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00313>

Tamis-LeMonda, C. S., Caughy, M. O. B., Rojas, R., Bakeman, R., Adamson, L. B., Pacheco, D., ... Pace, A. (2019). Culture, parenting, and language: Respeto in Latinx Mother-Child Interactions. *Social Development*, 1-24. <https://doi.org/10.1111/sode.12430>

- Troseth, G. L., Russo, C. E., & Strouse, G. A. (2016). What's next for research on young children's interactive media? *Journal of Children and Media*, 10(1), 54-62. DOI: 10.1080/17482798.2015.1123166
- Turkle, S. (2020). *En defensa de la conversación: el poder de la conversación en la era digital*. Ático de los Libros.
- Veraksa, N., Pramling Samuelsson, I., & Colliver, Y. (2022). Editorial: Early child development in play and education: A cultural-historical paradigm. *Frontiers in Psychology*, 13, 968473. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.968473>