

## LA INVESTIGACIÓN EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE.

Texto elaborado por:  
Equipo AMEI

Los estudios e investigaciones sobre el lenguaje aparecen con bastante frecuencia y amplitud en la bibliografía, y no obstante esto, existen numerosos aspectos que requieren aun de un mayor análisis y profundización. Todas esas investigaciones han aportado conocimientos sobre el surgimiento, los factores causales y coincidentes, su devenir evolutivo y las relaciones con otros procesos y funciones psíquicas, mas, el hecho mismo de ser el lenguaje un producto social, surgido de la necesidad del hombre de comunicarse durante el proceso del trabajo, determina que los factores socioculturales tienen una incidencia considerable en el nivel de desarrollo del lenguaje, y las particularidades propias de la lengua, de acuerdo con las condiciones generales de vida y el desarrollo científico-técnico de la sociedad en cuestión. Esto hace que a veces resultados experimentales valiosos no puedan ser generalizados a todos los tipos de culturas, o que las propias características de la lengua natal constituyan un impedimento para la asimilación de determinados resultados.

Por otra parte, el enfoque que dichas investigaciones han tenido, hace que en algunos casos, los resultados sean interesantes pero no arrojen gran importancia para un determinado grupo social o para la propia ciencia. En este sentido, muchas investigaciones han estado dirigidas desde un enfoque cuantitativo, positivista, que ha almacenado una gran cantidad de datos empíricos que, sin dejar de ser importantes, no tienen una gran significación por no relacionarse estrechamente con la base teórica que pudiera sustentarlos. A su vez, el propio desarrollo del conocimiento sobre el proceso del lenguaje, ha hecho que las líneas teóricas que han fundamentado estos estudios, hayan variado con el tiempo y se conceptúen de manera diferente a lo que era usual en un momento anterior. Un ejemplo de esto es el enfoque que a partir de Skinner comienza a tener la investigación del lenguaje, que ha de plantear el análisis funcional del lenguaje, sentando las bases de la distinción entre los aspectos formales y funcionales de este proceso, la naturaleza interactiva del comportamiento verbal, la relación del aprendizaje con la adquisición del lenguaje, entre otros aspectos, que rompe con el concepto de lenguaje propuesto por la lingüística formal tradicional, y que los propios discípulos de Chomsky comienzan a plantear. Esto va llevando hasta el enfoque del estudio del lenguaje dentro del contexto natural del niño, que a partir de L. Bloom empieza a desarrollarse, que van apartando cada vez más dichas investigaciones de sus previos enfoques estructuralistas.

De igual manera surgen los estudios sobre la importancia del lenguaje de los adultos en la formación del lenguaje en los niños, en los trabajos de Snow, Rondal y otros, y de la influencia que este lenguaje de los adultos tiene en el devenir del propio lenguaje de los pequeños.

Por otra parte diversas ciencias han abordado estos estudios, y así se observa que predominan las investigaciones de una base lingüística, e igualmente de aquellas relacionadas con el lenguaje defectuoso y los consiguientes trastornos, siendo mucho menor en número los relacionados con el enfoque psicológico de este proceso, o los modos de acción pedagógicos para garantizar el pleno desarrollo del lenguaje, de acuerdo con lo esperable en cada etapa de la vida del niño.

Resumir todas esas investigaciones desbordaría las posibilidades de este módulo, por lo que se hará referencia a algunas que tienen una singular significación para los educadores, o aquellos que tienen que ver con la educación y formación de los niños en las edades tempranas.

Las investigaciones iniciales sobre el proceso del lenguaje tuvieron en consideración el tratar de dilucidar las relaciones del mismo con el pensamiento, y son clásicos los estudios realizados por Köler, Yerkes y Bühler, incluso del propio Vigotski y sus colaboradores, que difiriendo de enfoques y perspectivas, van definiendo, de una manera u otra, esta interrelación. Dentro de esta línea Stern establece la trascendental importancia que tiene para el niño el descubrir “que cada cosa tiene un nombre”, que va a derivar en la activa curiosidad del niño sobre las palabras y cada cosa nueva que conoce, y su consecuente aumento en el vocabulario.

Los estudios sobre el vocabulario son hartamente interesantes, a pesar de su enfoque cuantitativo. Establecer un número dado de palabras en una edad determinada, sin entrar a considerar el entorno social en que se desenvuelve, o la calidad del proceso psíquico que involucra, pueden conducir a enfoques desacertados en el análisis. Así al revisar las tablas dadas por Smith, Arkin, Bühler y otros, se observan grandes diferencias entre unos autores y otros, tanto en la cantidad de palabras que se atribuye a cada edad, como del incremento de palabras de un período a otro. Al respecto es significativo observar el cuadro comparativo siguiente, al cual se ha añadido resultados de investigaciones recientes realizadas en Cuba por L. Chi y sus colaboradores:

<b>VOCABULARIO</b>			
	EDAD	CANTIDAD DE PALABRAS	INCREMENTO DE PALABRAS
<b>SMITH</b>	'0'10	1	1
	'1'0	3	2
	'1'3	19	17
	'2'0	272	255
	'3'0	896	624
	'4'0	1540	816
	'5'0	2072	1156
<b>ARKIN-BÜHLER</b>	'1'0	9	9
	'1'6	39	30
	'2'0	300	261
	'3'6	1110	810
	'4'0	1926	916
<b>CHI y otros</b>	'1'0	5	5
	'2'0	28	23

'3'0	300-500	277-477
'4'0	800-1000	500
'5'0	1000-1200	200
'6'0	1600-2000	600-800

De esto se desprende que considerar de manera aislada el número de palabras que un niño puede emitir en una determinada edad sin valorar sus aspectos cualitativos, puede conducir a considerar un comportamiento oral dado como por debajo o por encima de la norma, y ser erróneo su análisis. Hay niños que dicen muchas palabras y, sin embargo, el nivel de sus estructuras básicas lingüísticas es realmente pobre, cuando otros, con un margen de vocabulario mucho más estrecho muestran cualitativamente un mayor desarrollo. El dato empírico es importante, pero ha de acompañarse de su consecuente análisis teórico cualitativo.

Los estudios de Jean Piaget sobre el lenguaje, y particularmente sobre el lenguaje egocéntrico, marcan un hito en el conocimiento de este proceso, independientemente de su diatriba con Vigotski. Esto no ha sido resuelto del todo aún en la actualidad, e investigaciones recientes realizadas en U.S.A. por L. Berk y sus colaboradores, de la Universidad de Illinois, y por el grupo de R. M. Díaz, de la Universidad de Stanford, llegan a resultados divergentes respecto a la significación de este lenguaje egocéntrico, o habla para sí, y de sus resultados en el proceso intelectual de los infantiles, manteniendo vigente esta discusión. Los datos de Berk demuestran que los niños que usan el habla para sí obtienen mayores resultados en sus procesos intelectuales, basado en la tesis de Vigotski de que este tipo de lenguaje ayuda al niño a dirigir sus acciones, y por lo tanto, estimulan a que padres y educadores no repriman este tipo de acción verbal en los niños, mientras que los de Díaz y Frauenglass, una de sus colaboradoras, plantean que esta habla para sí no es universal y que los niños que mostraron este tipo de lenguaje tuvieron un peor rendimiento intelectual, atribuyendo su divergencia al uso de la experiencia en el laboratorio, en lugar del medio habitual de los niños.

Las investigaciones psicolingüísticas realizadas por E. Ferreiro sobre la construcción espontánea de la lengua escrita, constituye, dentro de su enfoque constructivista, un estudio de avanzada dentro del desarrollo del lenguaje en América Latina, planteando una hipótesis silábica en la construcción del sistema de escritura bien fundamentada y teóricamente bien concebida que, no obstante, encuentra detractores en otros investigadores, como G. Gómez, que plantea en sus investigaciones que dicha etapa llamada silábica es el resultado de las dificultades iniciales que tiene el niño para concientizar la existencia de los sonidos elementales o fonemas del idioma, y no constituyendo, por lo tanto, una etapa evolutiva en la asimilación de la escritura.

A las investigaciones que correlacionan el desarrollo del lenguaje de los niños dependiendo del de los adultos que les rodean, se les ha señalado como crítica el hecho de que las observaciones y criterios que se recogen muchas veces parten de los propios padres, y que esto puede resultar no confiable. En este sentido es muy aleccionadora la investigación de P. Dale, de la Universidad de Washington, quien desarrolla un instrumento para inventariar el desarrollo comunicativo a partir de los padres y que, de acuerdo con sus resultados experimentales, es altamente confiable, tanto en lo que respecta a la medida del vocabulario como de la sintaxis en el lenguaje de sus hijos.

J. Perel plantea una teoría, derivada de sus datos experimentales, que establece que las primeras manifestaciones sonoras de los niños están asociadas a sonidos producidos por órganos que tienen en dicho momento un mejor desarrollo que otros. En este sentido los labios, las mejillas y la lengua (que están tempranamente asociados activamente al llanto, la risa, la succión y la masticación) tienen una mayor maduración relativa que el resto de las estructuras fonatorio- motoras que intervienen en el lenguaje oral, y como consecuencia de esto, van a surgir primero las vocales anteriores (e- i), luego la vocal media (la a) y más tarde las posteriores ( la o y la u), considerando el lugar del levantamiento de la lengua; de igual manera va a suceder con las consonantes, que toman en consideración el lugar de articulación: primero las posteriores (j, g, k) que son linguovelares, las bilabiales (p, b, m), las labiodentales (f), las linguopalatales (ñ, ch, y), las linguodentales (t, d, s) y finalmente las linguoalveolares (n, l, rr). Estos resultados de J.Perel están estrechamente relacionados con posiciones teóricas que destacan el papel predominante de las estructuras fonatorio-motoras en la emisión verbal del niño.

Gvezdov, en sus investigaciones dentro de esta misma línea conceptual, plantea en contradicción con los resultados cuantitativos en el desarrollo del vocabulario, que establecer determinada cantidad de palabras sin referirse a su contenido no puede caracterizar al vocabulario, y que el aumento de las palabras no se basa en un incremento cuantitativo, sino en el desarrollo del aspecto semántico de las palabras, considerando que lo más esencial es la asimilación de la estructura gramatical de la lengua natal. En este sentido plantea tres períodos básicos en la asimilación de la lengua natal, el primero que va desde el año tres meses al año diez meses, en que se da la existencia de oraciones constituidas por palabras –raíces amorfas, que se usan invariablemente en todas las situaciones (como la palabra-frase y las frases de dos palabras); un segundo período, del año diez meses a los tres años, caracterizado por la asimilación de la estructura gramatical de la oración, relacionada con la formación de las categorías gramaticales y de su expresión externa (que subdivide en tres subperiodos: 1 año diez meses a dos años un mes, desarrollo de las primeras formas; dos años un mes a dos años tres meses, con la utilización del sistema flexivo para expresar relaciones sintácticas; y uno final, de dos a tres años, en que se asimilan las palabras “auxiliares” o elementos gramaticales) y finalmente, un tercer período que va de los tres a siete años, en que se da la asimilación del sistema morfológico de la lengua natal, y los paradigmas de declinación y conjugación.

Este desarrollo evolutivo de Gvezdov, que tiene una interesante lógica interna, tiene como inconveniente el ser demasiado general, lo cual lo hace de relativo valor para la elaboración de programas educativos, y por la otra, que está en muy estrecha relación con las particularidades de la lengua rusa, que es la lengua del autor de estas investigaciones.

A. Pineda, dentro de la línea neoconductista, plantea que el comportamiento del desarrollo lingüístico solo puede ser entendido a partir del análisis de la relación del niño que se desarrolla con los agentes socializantes que le rodean, y que el análisis de la conducta lingüística ha de estar dirigido a establecer la ontogenia de dicha interacción, y como se afectan mutuamente adulto y niño en los diferentes momentos del desarrollo. Este planteamiento reviste una importancia particular para enfocar el desarrollo del lenguaje en el niño, no como una simple asimilación de una imitación, sino como un proceso activo dado entre él y los adultos que le rodean, lo que tiene implicaciones para la elaboración de un sistema de influencias educativas dirigido a la asimilación de la lengua materna.

En Cuba, F. Martínez Mendoza y sus colaboradores, han realizado importantes investigaciones en relación con el desarrollo del lenguaje, dentro de la línea psicológica y pedagógica de abordaje de estos problemas. Una de sus primeras investigaciones trató sobre los medios para el desarrollo del lenguaje en los niños de dos a tres años mediante las actividades pedagógicas que se realizan en el centro infantil, encontrando que el tiempo dedicado a la ejercitación es un factor importante dentro de estas actividades pedagógicas para el incremento de la amplitud del vocabulario y la eliminación o reducción de las dificultades fonéticas en la pronunciación en estas edades, que deben incluir contenidos específicos dirigidos, puesto que en el transcurso del lenguaje espontáneo no se observa un aumento significativo del mismo, y que entre los métodos apropiados la combinación de los cuentos o relatos apoyados por láminas resultan eficaces para incrementar el vocabulario de los niños en esta edad, dada la dificultad de los mismos de poder estructurar mentalmente la acción verbalizada sin este apoyo visual. No obstante, en una investigación posterior realizada por sus colaboradores, se comprobó que en las edades mayores infantiles, de los cuatro a los seis años, el apoyo visual constituía un impedimento para el desarrollo de la creatividad y la imaginación en el lenguaje, demostrándose una mayor riqueza, amplitud del vocabulario e iniciativa, cuando se utilizaba el estímulo verbal dentro de una situación de comunicación. Estos datos, por supuesto, tienen una gran significación para la concepción de las actividades pedagógicas de la lengua materna, y demuestran a su vez, las diferencias cualitativas entre el desarrollo del lenguaje en la edad temprana y la edad infantil, que siguen líneas y métodos propios dentro de esta etapa de la formación del niño.

A los fines de la elaboración de un nuevo programa de educación infantil, en lo que respecta al lenguaje, F. Martínez dirigió una investigación para constatar el nivel de desarrollo del lenguaje de los niños en las instituciones infantiles, desde el primero al sexto año de vida, en una muestra significativa de 5000 niños, en aspectos tales como la amplitud y frecuencia del vocabulario, el desarrollo de la articulación, la estructura gramatical, la formación de la palabra y la dirección de la comunicación verbal. Los resultados encontrados evidenciaron que los logros esperables en el desarrollo del lenguaje eran en realidad muy pobres, y que esto guardaba una estrecha relación con concepciones teóricas, metodológicas y organizativas que ya resultaban ineficientes para la consecución de estos logros, por obedecer a criterios conceptuales que, aunque basados en lo planteado teóricamente en la bibliografía educativa más actual en dicha época, no eran realmente propiciadores de alcanzar dichos logros. Esto obligó a transformar radicalmente las concepciones vigentes en dicho programa, y a su comprobación experimental, elaborándose un nuevo programa para el desarrollo del lenguaje que resolvió esta problemática tan significativa, lo cual ha de ser tratado en este módulo en los acápite referentes al sistema de actividades de la lengua materna.

Algunos resultados fueron muy significativos, por la repercusión que los mismos podían tener en la concepción de las formas metodológicas de las actividades pedagógicas a incluir en el nuevo programa. Los datos de la tabla expuesta a continuación son harto elocuentes en este sentido:

<b>DIRECCIÓN DE LA COMUNICACIÓN</b>						
<b>AÑO DE VIDA.</b>	<b>1°</b>	<b>2°</b>	<b>3°</b>	<b>4°</b>	<b>5°</b>	<b>6°</b>
<b>ACCIONES DE COMUNICACIÓN.</b>						
Hacia objetos y fenómenos del medio circundante.	<b>115</b>	<b>161</b>	<b>179</b>	<b>141</b>	<b>123</b>	<b>68</b>
Hacia otros niños.	<b>7</b>	<b>79</b>	<b>224</b>	<b>333</b>	<b>462</b>	<b>950</b>

El análisis de esta tabla refleja que en los dos primeros años de vida la dirección de la comunicación del niño está dirigida fundamentalmente hacia los objetos y fenómenos del mundo circundante, en segundo término hacia los adultos, y en el más pobre nivel, hacia los otros niños. Esta situación comienza a cambiar en la medida que transcurre el tercer año de vida, que muestra una predominancia de la comunicación verbal del niño hacia los adultos, en segundo término comienzan a tener importancia los otros niños, y ya los objetos y fenómenos del mundo circundante pasan a un plano menor. En la medida que se avanza en la edad infantil la comunicación verbal hacia otros niños se vuelve la más significativa, bien alejada de la que el niño dirige a los adultos, y prácticamente sin relevancia alguna la dirigida a los objetos y fenómenos. Esto nos indica que evolutivamente la relación del niño con sus iguales va siendo cada vez más importante y crucial en su comunicación verbal y que, aunque el adulto permanece con un cierto grado de importancia ya no tiene la misma significación que en la edad temprana. Las implicaciones pedagógicas de estos hallazgos son obvias, e indica que las actividades pedagógicas de la lengua materna han de centrarse en los propios niños, y no en los adultos, en una situación de comunicación, por ser este el curso evolutivo que siguen sus motivos de comunicación con lo que le rodea.

Una importante investigación, la constituye la de J. López y A. Borgato respecto a la formación de la habilidad de análisis sonoro de la palabra en los infantiles mayores, de cinco a seis años de edad.

Esta investigación parte de fundamentos teóricos que plantean que el proceso de la lecto-escritura no corresponde a la etapa del centro infantil, sino que en el mismo lo que ha de garantizarse es su preparación.

Al respecto señala: El aprendizaje de la lectura implica indispensablemente una comprensión clara del proceso de leer y de los métodos apropiados para hacerlo bien. En su etapa inicial de lectura, de acuerdo con D.B.Elkonin, se define como el proceso de reproducción de la forma sonora de las palabras, siguiendo sus modelos gráficos. Esta definición lleva implícito el establecer al proceso de leer como la posibilidad de comprender la información contenida en un texto. Es decir, que leer, saber leer, implica indefectiblemente la comprensión de lo leído.

Otras formas de la actividad verbal también implican la comprensión de la información, tal como sucede cuando se le relata o se le hace un cuento al niño, que requiere comprender aquello que se le dice para verdaderamente asimilar su contenido. Si bien, en las etapas tempranas del desarrollo la comprensión constituye un medio de corrección de la acción realizada, y comprender quiere decir que se leyó bien.

Estos conceptos se derivan del enfoque histórico cultural respecto a la génesis de las acciones y las operaciones, y en la que la evidencia experimental refleja que ninguna operación puede formarse como tal si previamente no se forma como acción consciente. Lo que sucede es que como en la lectura ya adquirida como tal en su forma perfeccionada, sólo se destaca la función de comprensión nos parece que la reproducción sonora del lenguaje partiendo de sus esquemas gráficos es irrelevante. Pero basta que nos trabemos con una palabra desconocida o complicada, para que regresemos a las etapas iniciales de la lectura.

El ejemplo anterior demuestra que lo que ahora es una operación, prácticamente automatizada, se formó inicialmente como acción independiente realizada de manera consciente.

De ello llegamos a la conclusión que para aprender a leer, en el verdadero sentido de la palabra, hay que partir de la formación de la acción, que en este caso consiste, en su etapa inicial, en la reproducción de los sonidos de las palabras, partiendo de su modelación gráfica. La acción en su formación pasa por etapas en las que se generaliza, se reduce y se automatiza hasta convertirse en una operación, en un medio para llevar a cabo una nueva acción: la comprensión de oraciones, que siempre ha de acompañarse de otro tipo de relaciones, las sintácticas.

Este enfoque deja de lado el considerar que el contenido de la lectura lo sean las letras y su denominación, y enfatiza en que lo esencial lo constituyen los sonidos del idioma que se designan por letras. De esta manera la lectura implica una codificación de un modelo gráfico espacial a un modelo sonoro, que sigue una secuencia de pasos hasta convertirse en una operación en sí misma.

Desde este punto de vista el aprendizaje consciente de esta acción, que devendrá posteriormente una operación, ha de constituir la fase previa obligatoria del proceso de enseñanza de la lectura, más que el tratar de alcanzar la operación directamente. Ello implica dar al niño una preparación general para la lectura en la institución infantil, que tenga como objetivo primordial lograr en el niño una orientación general en el sistema fonético de la lengua materna, mediante el análisis fónico de las palabras.

Por lo tanto, no se hace énfasis en procurar que el niño aprenda a leer, sino que sea capaz de efectuar de manera cabal el análisis sonoro de las palabras, entendido no como una simple localización de sonidos aislados ubicando su lugar en la palabra, o como medio para separar un sonido y relacionarlo con su letra correspondiente, sino como orientación en el sistema de sonidos que integran su idioma materno, y en el cual la función fundamental del fonema es la diferenciación de las palabras por su forma sonora.

Esto implica tres momentos fundamentales en la preparación del niño para el aprendizaje de la lectura: la orientación hacia los sonidos del idioma, la determinación de los sonidos consecutivos que forman una palabra, y el establecimiento de la función diferenciadora de los fonemas. Esto lleva implícito, por supuesto, partir de considerar a la palabra como unidad de comunicación del lenguaje, que siempre se conserva completa, y donde la misma se comprende como una unidad que permite designar los objetos de la realidad, sus cualidades y sus acciones.

La certitud de este enfoque está avalada por una amplia evidencia experimental de las investigadoras J. López y A. Borgato. Sus investigaciones comprobaron que siguiendo este sistema, partiendo de la modelación gráfica de los sonidos del idioma, los niños mostraban una mayor eficiencia y un menor tiempo en adquirir la necesaria preparación para la lectura, la cual asimilaban de manera extraordinariamente rápida y con una verdadera comprensión en los meses iniciales de su ingreso al primer grado.

Los datos comprobados de estas investigaciones, permitieron conformar una metodología para el análisis fónico de la palabra para ser trabajado en el grupo de sexto año

de vida, es decir, los niños de cinco años que están en el grado infantil o preparatorio para la escuela.

Relacionada con esta preparación para la lectura, está la investigación realizada por M. T. Rosés respecto a las condiciones para preparar al niño para la escritura.

La preparación para la escritura se refiere fundamentalmente a la formación de habilidades caligráficas. Cuando se revisa la literatura se observa que con respecto a la formación y preparación de las habilidades caligráficas se han seguido históricamente dos vertientes:

Una, la que esta preparación es alcanzada mediante la realización de diversas actividades productivas: el dibujo, el modelado, el trabajo manual, entre otras, y que con esto basta para que el niño ejercite las cualidades que son necesarias para el proceso de escribir. La experiencia demuestra que si bien estas actividades tienen una cierta influencia en los movimientos finos de la mano, la percepción visual y la orientación espacial ellas de por sí no garantizan la formación de las habilidades caligráficas, que requieren de un proceso de enseñanza especialmente dirigido.

La otra, que además de esto, se hace necesario la ejercitación de diversos rasgos que se supone están presentes en la escritura, y abundan en la literatura los cuadernos de diversos tipos en los cuales se les enseña y entrena a los niños en la realización de diferentes rasgos y elementos componentes de las letras que conforman las palabras. Esto simplemente ha sido ampliamente utilizado, y se basa fundamentalmente en la copia del modelo de un rasgo o elemento, para lo cual se dan determinadas orientaciones para su ejecución. Se ha comprobado experimentalmente que este tipo de aprendizaje, basado fundamentalmente en el ensayo- error, no forma habilidades caligráficas de verdadera calidad, pues al ser más importante la copia que la propia formación de la habilidad, se requiere una gran ejercitación, los progresos son lentos, y la base orientadora que se forma de la acción es incompleta, concreta y no concientizada.

Si escribir es complejo, requerirá obviamente de una adecuada preparación, y al igual que con la lectura, escribir requiere proporcionar una preparación que garantice una verdadera calidad de las habilidades caligráficas imprescindibles para el acto de la escritura.

Comprobar esto, y no circunscribirlo a una simple declaración de principios fue uno de los objetivos principales que se planteó la investigadora cubana M. Rosés, autora principal de las investigaciones que culminaron en la metodología para la preparación de la escritura, la preescritura.

De acuerdo con esta investigadora, estar preparado para el aprendizaje del aspecto caligráfico de la escritura implica el dominio de los movimientos finos de la mano, la percepción visual, la coordinación visomotora, la orientación espacial, y la asimilación de procedimientos generalizados de análisis, este último aspecto constituyendo el gran elemento diferenciador de esta metodología de otras similares. Por supuesto, cada uno de estos aspectos por sí sólo no garantiza esta preparación, y están estrechamente interrelacionados y coordinados, y muy de acuerdo en como se organice y dirija la actividad de preescritura.

El principio básico de este sistema de preescritura es el mismo que está presente en el análisis fónico y en el cual, partiendo de la génesis de las acciones y operaciones planteada por el enfoque histórico- cultural, y basado en proceso de modelación, el niño asimila

procedimientos generalizados del proceso de formación de la habilidad caligráfica, que posibilita la formación de una operación de mayor calidad, y consecuentemente, de una mejor escritura.

En el proceso de modelación el niño ya no solamente trabaja con la ejercitación de determinados rasgos que las investigaciones han comprobado son los más frecuentes de la escritura de la lengua española, sino en la construcción de modelos espaciales que reflejan estos rasgos, y donde la acción se concientiza para garantizar una verdadera asimilación de la estructura del rasgo, ya que no es mecánica y producto exclusivo del reforzamiento y la señalización de elementos externos.

La metodología experimental utilizada por M. A. Rosés demostró fehacientemente que los niños a los cuales se aplicó lograron procedimientos de análisis efectivos, lograron construir y utilizar de manera adecuada los modelos de los rasgos, y efectuaron de modo acertado el autocontrol y la autovaloración de su propia acción, de manera mucho más efectiva que los niños del grupo control, con los cuales se siguió el contenido y metodología anteriormente vigente en otros programas de educación en Latinoamérica.

Esta metodología consta de una serie de pasos que en términos generales implica el desarrollo de una motivación inicial, el análisis del rasgo para determinar y concretar los cambios de dirección, el análisis y concreción de la forma del rasgo, el control y valoración del modelo construido, el trazado del rasgo con puntos de orientación (construcción del modelo gráfico), el control y valoración del trazado sin puntos de referencia, el control y valoración del rasgo trazado, y finalmente, la ejercitación del trazado del rasgo.

A pesar de lucir extraordinariamente compleja, la metodología interesa mucho a los niños que encuentran en la construcción del modelo una actividad intelectual que les atrae considerablemente, lo que facilita notablemente el proceso de la enseñanza por parte de la educadora.

Por supuesto, la aplicación de estas metodologías, ambas producto del quehacer experimental de investigadores cubanos, no puede estar ajena a las particularidades de los niños de esta edad, de ahí su éxito en la práctica pedagógica, específicamente del desarrollo del lenguaje y la asimilación de la lengua materna en la edad infantil. Una de las problemáticas frecuentes de los diversos programas de educación infantil es que las propuestas metodológicas muchas veces no están avaladas por un conocimiento profundo de las particularidades psíquicas del niño de esta edad, en este caso, del desarrollo del lenguaje.

Determinar si aprender a leer y escribir, o preparar al niño para la lectoescritura, no podía estar separado de las particularidades del desarrollo psíquico del niño de esta edad, y obligaba imprescindiblemente a caracterizar el desarrollo evolutivo del lenguaje del niño desde el nacimiento hasta su ingreso en la escuela, con el propósito de insertar adecuadamente esta preparación, si tal era lo que había que hacer, o simplemente, enseñar a leer y escribir.

Los objetivos y contenido del propio programa de Lengua materna, del cual el análisis fónico y la preescritura constituyen un contenido, requerían indispensablemente del conocimiento de su desarrollo evolutivo, a fin de corresponder objetivos y contenidos con posibilidades del desarrollo psíquico de los niños.

En el caso específico de la preparación para la escritura, el análisis fónico y la preescritura encuentran las condiciones propicias para su manifestación, por las propias particularidades del desarrollo del lenguaje en dicho momento evolutivo en el sexto año de vida, de ahí que se inserten como contenidos de la lengua materna a partir de los cinco años, en el grado infantil o preparatorio para la escuela.

Una problemática fundamental que presentan mucho de los programas de educación infantil en Latinoamérica y otras regiones de habla hispana, es que se elaboran basándose en el fundamento teórico del curso evolutivo del lenguaje usualmente establecido en la bibliografía, y en estudios realizados en países de mayor desarrollo técnico-industrial y, generalmente, con características idiomáticas diferentes. Esto hace que no exista la seguridad de una exacta correspondencia entre el desenvolvimiento progresivo del lenguaje de nuestros niños de habla hispana y los contenidos de la lengua materna dirigidos a su formación. A su vez, la necesidad de una caracterización psicológica del desarrollo del lenguaje, y no solo lingüística, es imprescindible a los fines de organizar el sistema de influencias educativas dirigido a su formación.

Partiendo de esta problemática, F. Martínez Mendoza se planteó la realización de una investigación transversal-longitudinal dirigida a determinar las regularidades del desarrollo evolutivo del lenguaje, desde el nacimiento hasta el ingreso a la escuela, y tener de esta manera una visión mucho más valiosa de sus particularidades en la edad infantil, y consecuentemente, lograr así una mayor correspondencia entre su devenir evolutivo y los contenidos del programa educativo.

Para ello se trabajó durante seis años de la investigación con una muestra transversal de 30 niños en cada año de vida, del primero al sexto, seleccionados al azar de la matrícula, para un total de 540 niños.

De los 540 niños, 282 fueron hembras y 258 varones, todos supuestamente normales, lo cual se constató mediante la observación y el criterio de sus educadoras. En los casos dudosos el nivel de desarrollo se valoró mediante la escala Brunet-Lézine y una entrevista clínica a padres y educadoras, y no hubo que hacer un número significativo de sustituciones por este motivo en el curso de la investigación.

El curso del desarrollo del lenguaje de cada niño se registró mediante observaciones periódicas, utilizando un protocolo de observación habilitado al efecto, en que se plasmaban el comportamiento verbal expresado y su correlación con las condiciones en las que se producía, para determinar realmente los factores causales en la emisión gestual-verbal del niño, su propia acción, y la acción del medio, que incluyó naturalmente la de los adultos y los otros niños, es decir, la interacción dentro del contexto en que se producía la comunicación verbal.

Las observaciones fueron realizadas en el transcurso de la actividad independiente y el juego, las actividades pedagógicas y los procesos de satisfacción de necesidades básicas, y un número más limitado en los momentos de entrega y recogida por los padres, así como otras actividades disímiles, tales como el chequeo médico en la enfermería, actividades recreativas, etc. En las mismas se procuraba registrar el lenguaje espontáneo de los niños en la condición dada, tratando de que el investigador pasara inadvertido. No obstante, en variadas ocasiones los niños interactuaron con el observador de manera aleatoria, y en otras el propio

investigador realizaba una determinada estimulación para profundizar en aquellos aspectos que se consideraban relevantes.

A la vez se trabajó mediante situaciones pedagógicas experimentales, tanto en las condiciones del área exterior como en el gabinete metodológico, para someter a los niños a estimulaciones específicas dirigidas a comprobar diversos aspectos del lenguaje. En tales casos, por lo general, se contó con la posibilidad de realizar grabaciones que permitieron un registro más confiable de las emisiones verbales.

Los registros de las observaciones se correlacionaron con la edad cronológica de los niños, mes por mes en cada año de vida, independientemente de su ubicación en un grupo, por lo que las caracterizaciones reflejan años de vida cronológicos y no grupos de edad en la organización del centro infantil. Este era más perceptible en las edades límites, en que por disposiciones de requisitos de ingreso, un niño de una misma edad podía encontrarse en un grupo o su inmediato superior, y en este caso el registro se compatibilizaba con la edad cronológica correspondiente.

Las caracterizaciones se estructuraron seleccionando solamente aquellos correspondientes que en cada estrato mensual resultaron estadísticamente significativos al nivel del 0.05, puesto que, y particular en el segundo y el tercer año de vida, se comprobó la manifestación de comportamientos individuales que se apartan considerablemente de la norma, pero sin grado de significación. Igualmente se observaron comportamientos verbales que no alcanzaron el grado de significación, por lo que no se incluyeron en la caracterización. Tal es el caso de la jerigonza, presente en algunos niños en el segundo año de vida, por nombrar un ejemplo.

**AMEI**

<http://www.waece.com>

[info@waece.com](mailto:info@waece.com)